

PEDAGOGIA:

A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

VOLUME II



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Pedagogia: a ciência da educação

2ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

2ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238P Pedagogia: a ciência da educação

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

206 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl671

ISBN: 978-65-5367-275-8

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ensino 2. aprendizagem 3. estudo I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl671>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

CAPÍTULO 1	6
A UTILIZAÇÃO CONJUNTA DO GEOGEBRA E DA REALIDADE AUMENTADA COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA AS AULAS DE GEOMETRIA ESPACIAL	
S. L. G. AMORIM	
L. A. R. CUNHA	
J. C. F. W. G. CARMO	
V. A. D. RABELO	
L. F. VAZ	
I. T. GOMES	
DOI 10.37423/230207212	
CAPÍTULO 2	17
AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA DOCENTE	
Vitorina Gomes do Lago	
Diomark Pereira de Araújo	
Gilma da Silva Pereira Rocha	
Maria Rodrigues Oliveira	
DOI 10.37423/230207223	
CAPÍTULO 3	31
“DESENHOS ANIMADOS TELEVISIVOS: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR”	
Alderenik Antonio de Oliveira	
Cláudio Shigueki Suzuki	
DOI 10.37423/230207245	
CAPÍTULO 4	50
DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO E PARA A PEDAGOGIA: CIDADANIA E FORMAÇÃO HUMANA EM FOCO	
Lavínia de Melo e Silva Ximenes	
José Policarpo Junior	
DOI 10.37423/230207246	
CAPÍTULO 5	69
ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Vanessa Souza Reis Melo	
Priscila Rogério Amorim	
Ana Carolina Borella Marfil Anhê	
Ana Paula Milla dos Santos Senhuk	
DOI 10.37423/230207268	

CAPÍTULO 6	83
ORIENTAÇÃO SEXUAL EM CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO	
Weverton Pereira do Sacramento	
DOI 10.37423/230207277	
CAPÍTULO 7	98
O ANALFABETISMO NO BRASIL E A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MÉTODO FREIRIANO - A PLURALIDADE CULTURAL: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR	
Shirlei Barros do CANTO	
Helena Maria Alves MOREIRA	
DOI 10.37423/230207278	
CAPÍTULO 8	117
UM BREVE OLHAR SOBRE AS PERMANÊNCIAS DAS PROPOSTAS DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS NAS PRÁTICAS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO	
Daniela Perri Bandeira	
Eliana Gomes Silva Machado	
Andrea Cristina Ulisses de Jesus	
DOI 10.37423/230207294	
CAPÍTULO 9	131
O SENTIDO DA PESQUISA, UM OLHAR DO ÂMBITO ESCOLAR	
Mónica Rocío Barón Montaña	
DOI 10.37423/230207295	
CAPÍTULO 10	144
OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA O ESTUDO DESSA TEMÁTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR	
MARIA PEREIRA DA SILVA XAVIER	
DOI 10.37423/230207300	
CAPÍTULO 11	160
TEORIA ATOR-REDE (TAR) E A CARTOGRAFIA DO CURSO DE BIOLOGIA A DISTÂNCIA FRENTE AOS DESAFIOS DO CONTEXTO	
Jucimara Canto Gomes	
Zeina Rebouças Corrêa Thomé	
DOI 10.37423/230207301	

CAPÍTULO 12 174

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ESCOLA: A
NECESSIDADE DE IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

José Batista de Barros

Adriana Letícia Torres da Rosa

Lavínia de Melo e Silva Ximenes

Madson Gois Diniz

DOI 10.37423/230207303

CAPÍTULO 13 184

A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MERCADORIA: POLÍTICA ECONÔMICA DE ESTADO E
INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

Rogéria Fernandes Soares

Jesus Maria Sousa

Sidclay Bezerra Souza

DOI 10.37423/230207308

Capítulo 1



10.37423/230207212

A UTILIZAÇÃO CONJUNTA DO GEOGEBRA E DA REALIDADE AUMENTADA COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA AS AULAS DE GEOMETRIA ESPACIAL

S. L. G. AMORIM

Universidade Federal de Ouro Preto

L. A. R. CUNHA

Universidade Estadual do Tocantins

J. C. F. W. G. CARMO

Universidade Federal de Ouro Preto

V. A. D. RABELO

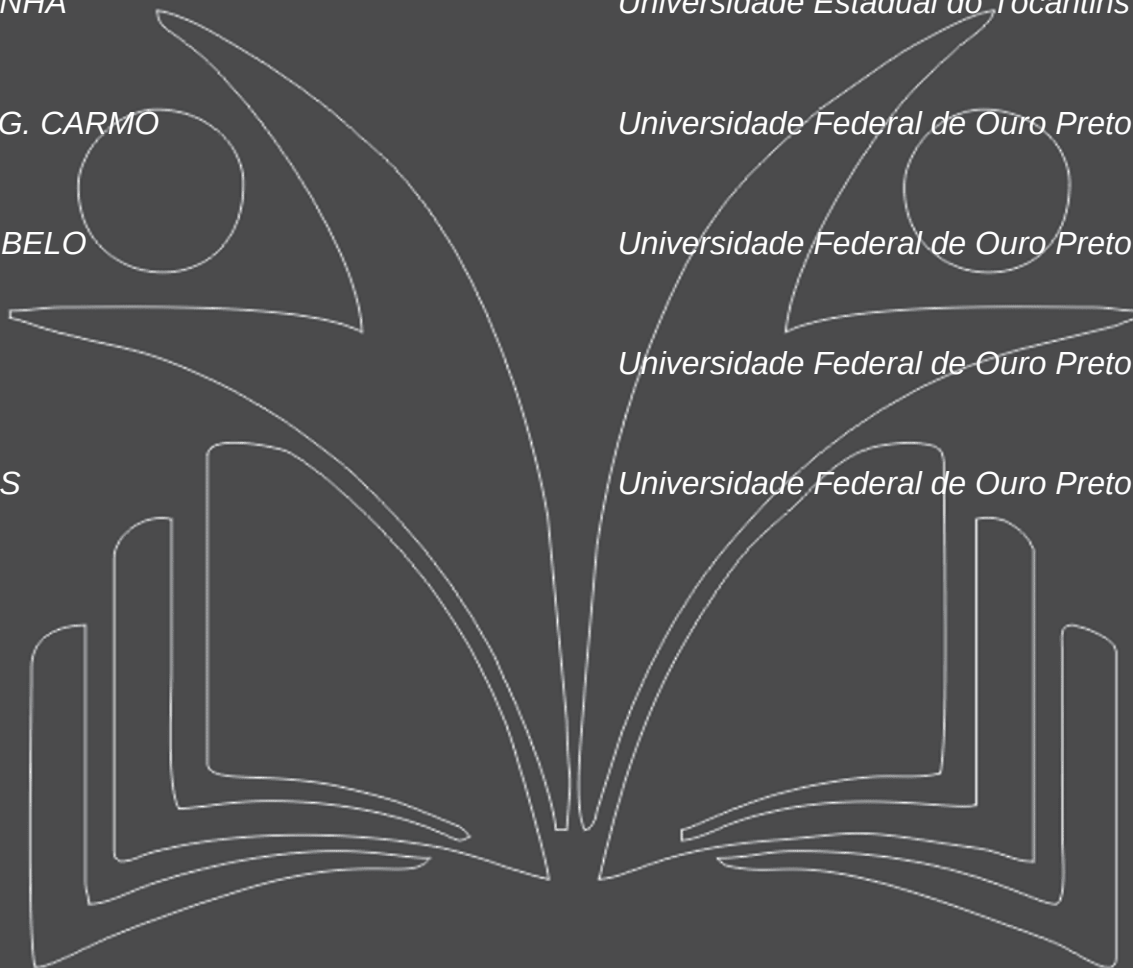
Universidade Federal de Ouro Preto

L. F. VAZ

Universidade Federal de Ouro Preto

I. T. GOMES

Universidade Federal de Ouro Preto



Resumo: A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem exercido um importante papel como apoio tecnológico e pedagógico para dar suporte à continuação das aulas em tempos de pandemia da COVID19. Por ser um meio de fácil acesso e que comporta variadas formas de interação, as TDIC têm sido muito utilizadas no século XXI. E duas das formas possíveis de prover apoio pedagógico no tocante às aulas de Geometria Espacial são o software de matemática dinâmica denominado GeoGebra e a tecnologia de Realidade Aumentada (RA). Assim, este trabalho tem como objetivo geral mostrar como a utilização conjunta do GeoGebra e da RA pode dar suporte pedagógico a professores e alunos nas aulas de Geometria Espacial. Essa utilização tem como uma de suas referências o trabalho de autores cuja temática está aliada ao conceito de “seres-humanos-com-mídias”. Em demonstrações feitas a alunos do nono ano do Ensino Fundamental e em pesquisa qualitativa feita com professores de escolas públicas, detectou-se a importância e a possibilidade de se trabalhar os conteúdos de matemática com o GeoGebra e a Realidade Aumentada, podendo abarcar mais de um nível de ensino (fundamental, médio e superior). Os resultados expressos pela pesquisa demonstram que ainda há um campo vasto a ser explorado com a utilização das ferramentas GeoGebra e RA para as aulas de matemática.

Palavras-chave: Tecnologias; Matemática; GeoGebra; Realidade Aumentada; Geometria Espacial.

INTRODUÇÃO

Pensar a utilização de diferentes formas didáticas de mediar conhecimentos matemáticos, servindo-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), traz para professores de matemática, que atuam em escolas públicas ou particulares, outros meios de interação com seus alunos, buscando prover-lhes recursos tecnológicos que trabalhem os conteúdos programáticos, propiciando a reflexão sobre a aprendizagem de conceitos, através da utilização de ferramentas e softwares ligados às modernas tecnologias direcionadas à educação.

É de fundamental importância que o trabalho de mediador pedagógico exercido por professores de matemática esteja em sintonia com as tecnologias digitais voltadas para as escolas e que estão disponíveis para utilização gratuita através de downloads e instalações em dispositivos móveis como smartphones ou computadores pessoais e notebooks.

Borba (2021) traz em seu artigo o título *“O futuro da educação matemática desde a COVID-19: humanos-com-mídia ou humanos-com-coisas-não-vivas”*. Neste trabalho, o autor chama a atenção dos leitores para o fato de que a pandemia conhecida por “COVID-19” trouxe novos desafios para a sociedade bem como ao ambiente escolar. E para o enfrentamento dessa situação, as TDIC trouxeram três tendências para as aulas que envolvem a Educação Matemática: o uso da tecnologia digital; a filosofia da educação matemática; e a educação matemática crítica.

Considerando-se esses aspectos e a utilização das tecnologias digitais de apoio pedagógico às aulas de matemática, este trabalho traz um panorama da possibilidade de utilização conjunta do software de matemática dinâmica denominado GeoGebra e da Realidade Aumentada (RA). A utilização dessas ferramentas pode prover um apoio fundamental aos agentes envolvidos no processo educacional, sendo mais destacados os professores e os alunos.

Facilitar o contato com o novo e com tecnologias atuais é uma tarefa que congrega esforço pessoal, dedicação, interesse e interação não só entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Essa interação pode favorecer a troca de experiências do saber individual para a harmonia do saber coletivo.

Bairral (2021, p.6) assevera que “Uma vez que nossos alunos estão naturalmente motivados para o uso da informática, o desafio será mantê-los seduzidos para interagir e aprender, em um processo crítico de apropriação”.

Percebe-se, então, que a utilização da tecnologia digital é um meio usual para os alunos, tendo em vista que os jovens do século XXI têm se apropriado rapidamente dos meios de utilização das ferramentas tecnológicas e das possibilidades que estas podem oferecer. Assim, é recomendável que os professores de matemática saibam guiar seus alunos na utilização da tecnologia, em prol da aquisição de conhecimentos matemáticos e das formas de aplicação prática desses conhecimentos.

GEOGEBRA

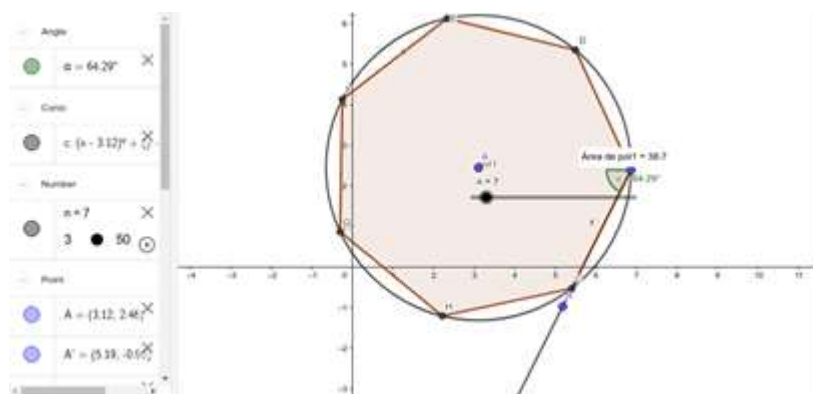
Pode-se entender o GeoGebra como um software de matemática dinâmica utilizado para as aulas de matemática e que oferece várias possibilidades de visualização, manuseio, conteúdo e exploração de assuntos relacionados à matemática.

De acordo com Ghiggi e Koch (2014, p.2)

O software GeoGebra, foi criado inicialmente por Markus Hohenwarter para ser utilizado em ambiente de sala de aula. Seu projeto teve início em 2001, na Universität Salzburg, e até hoje continua sendo desenvolvido, porém agora na Florida Atlantic University.

A figura 1, a seguir, traz um exemplo da utilização do GeoGebra nas aulas de matemática.

Figura 1 – GeoGebra nas aulas de matemática



Fonte: Bellardo (2013)¹

Apesar de ter sido criado para a utilização no ambiente de sala de aula, o GeoGebra tornou-se mais dinâmico, podendo ser instalado e manuseado nos dispositivos móveis, como os smartphones, inclusive para aplicações em versão 3-D (três dimensões).

REALIDADE AUMENTADA (RA)

A RA pode ser entendida como uma evolução da Realidade Virtual (RV). Nesta utilizava-se um dispositivo, geralmente óculos de RV, para inserir o usuário num ambiente virtual, onde poderia

interagir com diferentes cenários. Já a RA utiliza dispositivos de marcação no ambiente real, através de dispositivos móveis, como os smartphones, para projetar imagens virtuais e que são visualizadas no ambiente real. Assim, o usuário dessa modalidade pode circular livremente pelo ambiente real e interagir, através da tela dos smartphones, com o conteúdo virtual que é “trazido” para o mundo real. Segundo Cunha e Abar (2021, p.81)

A Realidade Aumentada é um conjunto de técnicas computacionais que, a partir de um dispositivo tecnológico, gera, posiciona e mostra elementos virtuais integrados a um cenário real que podem ser visualizados, em tempo real, através da tela de um dispositivo móvel.

A figura 2, a seguir, mostra uma possibilidade de construção e projeção de sólidos geométricos em ambientes reais, utilizando-se a RA.

Figura 2 – Construção e projeção de sólidos geométricos com a RA



Fonte: Resende e Müller (2018, p.10)

Os sólidos geométricos mostrados na figura 2 (cilindro, cone, prismas) evidenciam uma das possibilidades da utilização conjunta do GeoGebra e da Realidade Aumentada. Primeiro constrói-se a figura com o software GeoGebra e depois pode-se projetá-la em ambiente real utilizando a Realidade Aumentada para isso.

UTILIZAÇÃO DO GEOGEBRA E DA RA NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Há variadas possibilidades de utilizações conjuntas do GeoGebra e da RA nas salas de aulas físicas, dentro das escolas, e em atividades extraclasse, em ambientes variados, como a demonstração, verificação de aprendizagem e disseminação de conhecimentos envolvendo conteúdos matemáticos. Uma dessas possibilidades é a utilização nas aulas de geometria espacial, onde o professor poderá demonstrar a seus alunos as especificidades envolvendo sólidos geométricos, como arestas, áreas, volumes, alturas, diagonais, vértices, secções transversais etc. Assim, os alunos terão a oportunidade de interagir com as figuras podendo até “entrar nelas” através da visualização nas telas dos smartphones ou por meio de lousas digitais fazendo-se a projeção das atividades interativas no

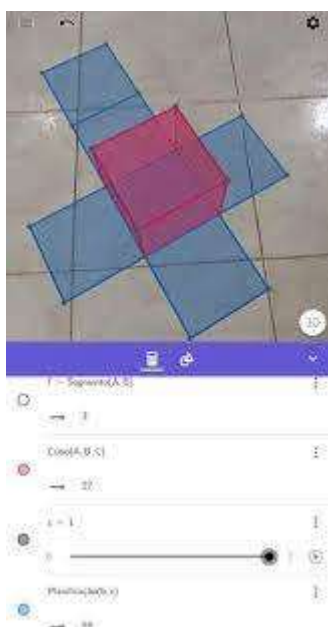
ambiente real. Essas atividades poderão contribuir para a potencialização dos conhecimentos dos alunos, através do aumento da percepção espacial em três dimensões.

Para Martins (2021, p.28) a utilização do GeoGebra com a RA

(...) permite-nos gerar objetos 3D e funções matemáticas, que podemos colocar em um plano imaginário em nosso ambiente real e depois experimentá-los de forma tangível, podendo visualizá-los e girá-los com liberdade total, que ajuda a melhorar a compreensão da própria função por meio da aprendizagem manipulativa.

A figura 3, a seguir, traz um exemplo da utilização conjunta do GeoGebra e da RA como recurso para as aulas de matemática.

Figura 3 – Construção de um sólido geométrico utilizando o GeoGebra e a RA



Fonte: Santiago (2020, p.40)

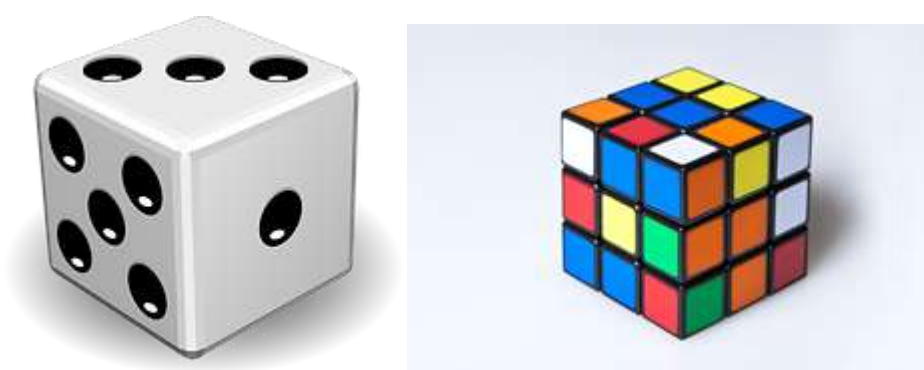
ATIVIDADES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS COM ALUNOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a uma das grandes possibilidades do estudo de geometria, citando que

A Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. (BRASIL, 2018, p.271).

Nessa perspectiva, o pensamento geométrico dos alunos pode ser facilitado com a utilização conjunta do GeoGebra e da RA, nas aulas de matemática, sobretudo nos conteúdos referentes à geometria espacial. Pode-se trabalhar a construção de sólidos geométricos, destacando-se como se calcular sua área e volume. Tomando-se como exemplo a construção de um cubo, pode-se perguntar aos alunos a qual objeto ele se assemelha e, a partir daí, desenvolver os estudos sobre área e volume. O formato peculiar do cubo tendo como objetos do cotidiano o *dado* e o próprio cubo, no caso do *cubo mágico*, de montagem de cores, são exemplos que podem fazer os alunos perceberem objetos que estão à sua volta e que podem ser utilizados na geometria espacial.

Figura 4 – exemplos de objetos que se assemelham ao cubo



Fonte: Martins (2017) e Revista Superinteressante (2017).

Uma atividade inicial que pode ser trabalhada com alunos e envolvendo o cubo é proposta por Mentz (2015, p. 32), conforme mostra a figura 5, a seguir, da seguinte forma

Figura 5 – atividade envolvendo o cubo

2) Observe a figura ao lado que representa um cubo e responda:

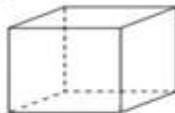
a) O número de elementos do cubo:

- vértices:
- arestas:
- faces:

b) Qual a forma geométrica das faces do cubo? São todas iguais?

c) Descreva com suas próprias palavras como você calcularia a área de superfície do cubo?

d) Descreva com suas próprias palavras como você calcularia o volume do cubo?



Fonte: Mentz (2015, p. 32)

A partir das respostas dos alunos, baseadas na atividade acima, o professor poderá trabalhar com o GeoGebra e a Realidade Aumentada, demonstrando como identificar os elementos do cubo e como calcular a sua área e o seu volume.

DEMONSTRAÇÕES FEITAS A ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E EM PESQUISA QUALITATIVA FEITA COM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Para evidenciar a possibilidade de integração do GeoGebra e da RA como fator potencializador de facilitação de visualização e de compreensão de tópicos ligados à Geometria Espacial, foram realizadas demonstrações para cinco turmas de Ensino Fundamental, em duas escolas públicas municipais do município de Lagoa Santa – MG. Além disso, foi feita uma pesquisa qualitativa junto a professores que atuam em escolas públicas durante a realização de uma disciplina isolada de mestrado acadêmico em Educação Matemática de uma universidade pública federal. Nas demonstrações a alunos foi mostrada a construção de um cubo utilizando o GeoGebra e a Realidade Aumentada, onde os estudantes puderam observar a projeção em ambiente real, da sala de aula, do sólido construído em ambiente virtual através do GeoGebra. A pesquisa feita com professores objetivou saber se eles conheciam, utilizavam ou julgavam importante a utilização conjunta do GeoGebra e RA durante as suas aulas de geometria espacial. Em ambos os casos, detectou-se que a utilização conjunta do GeoGebra e da Realidade Aumentada, como suporte pedagógico para as aulas de Geometria Espacial, pode potencializar a visualização de conteúdos matemáticos, além de propiciar uma nova modalidade de ensino e aprendizagem com a mobilidade do uso do GeoGebra e da Realidade Aumentada em dispositivos móveis, como smartphones e tablets.

CONCLUSÕES

A utilização conjunta do software de matemática dinâmica, denominado GeoGebra, e da Realidade Aumentada (RA), trouxe uma gama de possibilidades para os professores de matemática, pois dado que antigamente, nos idos do século XX, não se tinha a condição de visualização de sólidos geométricos em três dimensões, professores e alunos tinham muitas dificuldades para tratar o assunto, visto que é difícil desenhar e visualizar objetos sobrepostos em quadros em superfícies de duas dimensões.

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) as possibilidades tornaram-se praticamente infinitas, pois utilizando-se o GeoGebra e a RA os professores podem mostrar, demonstrar, interagir e propor atividades matemáticas com seus alunos, de forma que estes

poderão operar por si mesmos essa junção de tecnologias, através da inserção desses dois softwares em aparelhos móveis como o smartphone, propiciando, assim, inúmeras formas de interação com conteúdos matemáticos, sobretudo os que envolvem a geometria espacial e os sólidos geométricos.

Assim, o papel atual do professor de matemática como mediador pedagógico fica bem mais facilitado, em virtude da mobilidade e das possibilidades de troca de conhecimentos e interações que poderão tornar as atividades de sala de aula, ou de fora dela, uma tarefa atrativa para os alunos, em razão de que grande parte dos mesmos já têm contato com o smartphone e as tecnologias utilizadas no dia a dia.

E outro ponto a ser ressaltado é o de que a utilização conjunta do GeoGebra e da RA não estão restritos a um nível de formação, podendo incluir desde o Ensino Fundamental até o Superior, pois os conteúdos dos softwares abrangem uma gama muito grande e variada na área de matemática.

REFERÊNCIAS

BAIRRAL, Marcelo A. Encontros com Ubiratan D'Ambrósio: memórias que inspiram políticas de currículo em educação matemática com tecnologias digitais. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 35, n. 70, 2021, 12pp. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/gx3dpYshn6qLYQmLFSXrpVS/?lang=pt>. Acesso em 03 abr. 2022.

BELLARDO, Alexander Sawozuk. GeoGebra – Curso Matemática. Disponível em

<https://www.geogebra.org/m/ybqhhsua>. Acesso em 03 abr. 2022.

BORBA, Marcelo C. The future of mathematics education since COVID-19: humans-with-media or humans-with-non-living-things. *Educational Studies in Mathematics*, 2021, 16pp. Disponível em https://igce.rc.unesp.br/Home/Pesquisa58/gpimem-pesqeminformaticaoutrasmidiaseeducacaomatematica/borba2021_article_thefutureofmathematicseducatio.pdf. Acesso em 03 abr. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base, 2018, 600p. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 jun. 2022.

CUNHA, Daniela Vieira; ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática no Contexto da Realidade Aumentada. Belo Horizonte: PUC-MG, Instituto de Ciências Exatas e Informática. *Revista Abakós*, v.9, n.2, p. 73-94, 2021. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/24515/18924>. Acesso em 03 abr. 2022.

GHIGGI, Ilca Maria Ferrari; KOCH, Beatriz Carla. Explorando o Software GeoGebra. 31º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (31º SEURS), Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2014, 6pp. Disponível em

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116920/Minicurso%20-%20EXPLORANDO%20O%20SOFTWARE%20GEOGEBRA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 03 abr. 2022.

MARTINS, Fernando Nascimento. Uma proposta de abordagem da planificação de poliedros no ensino básico utilizando o recurso Realidade Aumentada do GeoGebra. Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação em Matemática – PROFMAT, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2021, 68pp. Disponível em <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13336/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Fernando%20Martins%20-%20Vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 abr. 2022.

MARTINS, Rodrigo. O problema da probabilidade de tirar um número em um dado não viciado. *Atitude Reflexiva – Reflexões sobre desenvolvimento de software, o cotidiano profissional e conhecimentos gerais*, 2017. Disponível em <https://atitudereflexiva.wordpress.com/2017/08/01/o-problema-da-probabilidade-de-tirar-um-numero-em-um-dado-nao-viciado/>. Acesso em 15 jun. 2022.

MENTZ, Jaqueline Maria Götz. Visualização e compreensão de conceitos de geometria espacial com o uso do software GeoGebra 3D. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015, 94p. Disponível em

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134175/000986687.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 jun. 2022.

RESENDE, Bruno; MÜLLER, Thaísa Jacintho. Mobile-Learning: Aprendizagem Matemática por meio de Realidade Aumentada, Canoas/RS: TEAR – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v.7, n.2, 2018, p.1-14. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3187/2120>. Acesso em 03 abr. 2022.

REVISTA SUPERINTERESSANTE, 2017. Disponível em

<https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/quem-resolveu-o-cubo-magico-em-menos-tempo/>. Acesso em 15 jun. 2022.

SANTIAGO, Diego Coutinho Vieira. A Matemática em Três Atos: Uma Abordagem Utilizando Aplicativos do GeoGebra para Smartphones. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Dissertação de Mestrado Profissional, 2020, p.1-78. Disponível em <https://docplayer.com.br/192324713-A-matematica-em-tres-atos-uma-abordagem-utilizando-aplicativos-do-geogebra-para-smartphones.html>. Acesso em 03 abr. 2022.

Capítulo 2



10.37423/230207223

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Vitorina Gomes do Lago

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Diomark Pereira de Araújo

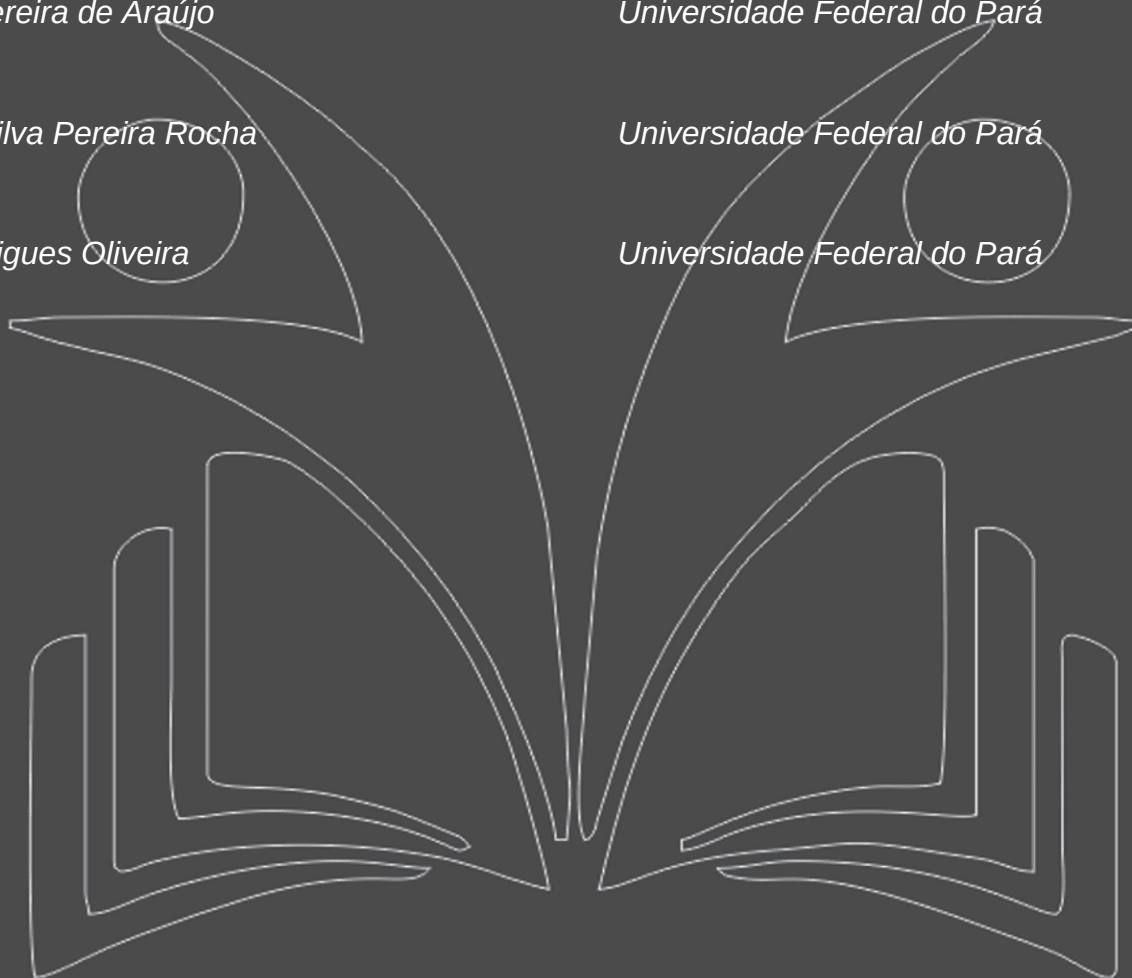
Universidade Federal do Pará

Gilma da Silva Pereira Rocha

Universidade Federal do Pará

Maria Rodrigues Oliveira

Universidade Federal do Pará



Resumo: Este artigo teve objetivo demonstrar as contribuições da neurociência para a prática docente, bem como evidenciar como esse campo de estudo vem colaborando para um melhor entendimento de como se processa a aprendizagem no cérebro humano, permitindo aos professores repensarem a sua ação didática. Pensar em uma aprendizagem diferenciada, requer pensar em práticas inovadoras, espaços adequados e ambientes estimuladores, e de posse das informações apreendidas por essa nova área do conhecimento e indicações de conteúdos e técnica de trabalho, o professor poderá desenvolver seu planejamento de forma a possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa. Diante disso, foi utilizada uma metodologia qualitativa, por meio de análise de artigos, para descrever como a neurociência vem contribuindo para a prática docente no ambiente escolar. Dessa forma, os resultados demonstraram que a neurociência aliada a técnicas, estratégias de trabalho e um ambiente que estimulem o desejo pela busca de conhecimento, pode contribuir com o fortalecimento de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Neurociências; Prática docente; Educação; Aprendizagem; Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A neurociência é um ramo do conhecimento que nos últimos anos vem se tornando objeto de estudos por partes das mais variadas áreas do conhecimento, em especial da educação. No campo educacional essa nova forma de pensar a aprendizagem e de como o conhecimento se processa no cérebro humano, tem contribuído com a prática docente no cotidiano escolar. Sendo assim, este artigo tem como objetivo demonstrar a importância da neurociência para a prática docente, destacando sua positividade para a aprendizagem do aluno.

Quando é discutido o procedimento educativo, é preciso colocar em foco os processos neurais, as redes que se estabelecem, neurônios que estão interligados e como são construídas as novas sinapses. Sendo assim, entende-se que neurociência é o estudo de como é realizado a aprendizagem no cérebro. É o caminho para se compreender como as redes neurais são processadas e chegam ao cérebro.

Para uma melhor compreensão, utilizou-se uma metodologia qualitativa a partir da técnica de leitura e análise de artigos, o que contribuiu para um melhor entendimento de como a neurociência tem contribuído com a prática docente e a aprendizagem do aluno. Diante disso, a pesquisa é de grande importância porque pode contribuir com aqueles que buscam compreender como a neurociência pode contribuir para a realização da prática docente no ambiente escolar.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa ocupado um amplo reconhecimento entre as mais variadas possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem o ser humano e suas intrincadas relações vivenciadas em diversos ambientes. Para o alcance dos objetivos propostos, realizou-se um levantamento bibliográfico de livros, artigos científicos e *sites* relacionados ao tema, para descrever teorias que abordassem sobre a As Contribuições da Neurociência para a Prática Docente, mediante uma análise sistemática, com fichamento de cada obra ressaltando os pontos relevantes ao assunto. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído, principalmente, por meio de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002, p.44). Em todo o processo de análise obteve-se resultados satisfatórios quanto aos dados coletados sobre as Contribuições da Neurociência para a Prática Docente, de modo a contribuir para um melhor entendimento de como o discente desenvolve sua aprendizagem no cotidiano escolar.

3. NEUROCIÊNCIA

A neurociência surgiu por volta do século XIX, a partir dos estudos dos cientistas Santiago Ramon Y Cajal, que descobriram a existência de neurônios que, de posse desse conhecimento, desenvolveram a teoria neural. Essa nova área do conhecimento, trata-se de uma ciência que visa estudar o sistema nervoso central, desvelando como ocorre o seu funcionamento, estrutura, desenvolvimento e as alterações ocorridas ao longo da vida do ser humano.

Os estudos realizados desde o século XVIII ao século XXI apontam que a neurociência se integra à outras ciências numa rede que amplia as informações e constrói um conhecimento que parece não se esgotar. O termo neurociência se difunde como um conceito transdisciplinar ao reunir diversas áreas de conhecimento no estudo do cérebro humano. As dificuldades decorrentes de tempos diversos de conhecimento, neurociência e educação, diluem-se na medida em que cada um se apropria das terminologias do outro e buscam um novo conhecimento. (OLIVEIRA, 2011, p.20).

Diante disso, é importante esclarecer que o sistema nervoso é constituído a partir de três elementos: cérebro, coluna vertebral e os nervos periféricos, uma área pautada na psicologia e biologia. (OLIVEIRA; 2014; BARTOSKECK, 2007, *Apud* CARDOSO; QUEIROZ, 2019). Para um melhor entendimento, a figura abaixo faz uma demonstração do Sistema Nervoso e suas dimensões central e periférica:

Figura 1: Sistema Nervoso



<<http://wesleibio.blogspot.com/p/neuroanatomia.html>>. Adaptado pela autora (2021).

A Neurociência é conhecida como uma área que estuda o sistema nervoso central (SNC) e suas ações no corpo humano, estando articulada com várias áreas do conhecimento como, biomedicina, filosofia, bioquímica, farmacologia [...], considerando-a, portanto, como uma ciência multidisciplinar. Por isso, torna-se uma ciência de extraordinária complexidade para o seu entendimento, mas de grande relevância para o professor de ensino e aprendizagem. (ALVES 2017; CARDOSO; QUEIROZ, 2019). Essa ciência que visa uma melhor compreensão de como funciona o sistema nervoso central, surge como

um elo entre teoria e prática docente, que tem contribuído para um melhor entendimento de como o aluno pode desenvolver sua aprendizagem.

Porém, destaca-se que a neurociência não tem a pretensão de criar teorias, mas contribuir com aqueles que buscam compreender como funciona os mecanismos cerebrais articulados a aprendizagem, e com isso, estimular para busca de metodologias que possam possibilitar novas alternativas para a prática docente. Sendo assim, educação e neurociência tornam-se uma via de mão dupla. (Oliveira, 2011).

Dentre os campos de estudo da Neurociência, tais como: (1) Neuropsicologia, que se propõe estudar a interação entre as ações do nervo e as funções ligadas à área psíquica; (2) Neurociência comportamental, que pesquisa a ligação entre o contato do organismo e seus fatores internos (emoções e pensamentos) ao comportamento visível, como a forma de se falar e os gestos, entre outros, está ligada à psicologia comportamental; (3) Neuroanatomia, que estuda toda estrutura do sistema nervoso, fragmentando o cérebro, a coluna vertebral e os nervos periféricos externos, busca analisar cada item para e apreender a respectiva função de cada parte e nomeá-la, Neurofisiologia, que examina as funções ligadas as diferentes áreas do sistema nervoso e (4) **Neurociência cognitiva**, estuda a capacidade cognitiva do indivíduo como o raciocínio, abarcando também a memória e o aprendizado. (MARQUE, 2016 *Apud* CARDOSO; QUEIROZ, 2019). (Grifo meu).

Das áreas de conhecimento supracitadas, a neurociência cognitiva é foco desta pesquisa, pois é por meio do entendimento de sua funcionalidade que o professor poderá desenvolver um trabalho diferenciado no contexto escolar, junto aos seus alunos. Isso porque, para trabalhar com o discente em fase desenvolvimento, é preciso ter uma visão holísticas das mais variadas formas de aprendizagem. Dessa forma, o campo de investigação da neurociência se desenvolve rapidamente e tem se ampliado, interessando autores de diversas áreas, inclusive professores. (OLIVEIRA, 2011).

[...] os conhecimentos em neurociência são produzidos numa velocidade vertiginosa e a possibilidade de comprovação científica de suas afirmações conta com importantes exames de Neuroimagem com tecnologia de ponta. São conhecimentos que se renovam, transformam-se e criam novos paradigmas. A cada instante se esclarecem mais e mais o funcionamento desta fascinante estrutura que é o cérebro humano. (OLIVEIRA, 2011, p.09).

Para o autor, a neurociência é um campo de investigação que visa estudar como o cérebro funciona, e com isso a educação passa a ser uma ciência do ensino e da aprendizagem, onde elas passam a interacionar-se, pois o cérebro tem uma importância significativa para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, para a Neurociência não se pode reduzir mente/cérebro a uma maquinaria cognitiva,

com processamento de informações, tendo em vista que capacidade de expressão e emoção é peculiar ao gênero humano, diferente de um computador. É por meio dessa visão de trabalho que a neurociência cognitiva e educação toram-se campos do conhecimento importantes para impulsionar a aprendizagem do aluno.

4. NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

A descoberta da Neurociência tem demonstrado campos desconhecidos do encéfalo e suas dimensões. E essa descoberta tem contribuído para o campo educacional, em especial para aprendizagem do aluno. Para Oliveira (2011), a neurociência como ciência interdisciplinar, por exemplo, entende que a educação é o eixo central do desenvolvimento humano, por ser vista como uma área que atua sobre o cérebro humano como ainda não vista em outras áreas do conhecimento, portanto:

[...] a Neurociência busca entender como o cérebro aprende e como o mesmo se comporta no processo de aprendizagem, são definidos métodos para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar neste órgão central. Sabe-se que os estados mentais são provenientes de padrões de atividades neural, então, a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas dependendo da qualidade da intervenção pedagógica. (ALVES, 2017, p.321).

Por isso, é importante uma ação didática diferenciada por parte do professor, buscando compreender como essa ciência pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem. O professor em sua prática docente precisa buscar alternativas diferenciadas, utilizando métodos de acordo com as especificidades de sua turma ou aluno, pois a aprendizagem é pessoal em cada sujeito singular, com suas particularidades. No campo educacional, a neurociência tem muito a contribuir com o trabalho do professor que por meio dessa nova alternativa de trabalho, terá nas mãos conhecimentos suficientes para instigar a aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, a aprendizagem resulta de alterações cerebrais decorrentes de experiências, que se impulsionadas de forma correta levará a uma aprendizagem significativa por parte dos discentes.

Na educação, a neurociência passou a ser vista de forma diferenciada a partir dos estudos publicados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE, no ano de 2003, que apontou uma visão inovadora para a aprendizagem com base em pesquisas sobre o cérebro. Mas, depois de 10 anos de estudos, conhecido como a década do cérebro, descobriu-se que esse tempo não foi suficiente para a exploração do cérebro humano, entendendo-se que havia mais campos desconhecidos que precisariam ser estudados. Nesse sentido, é perceptível que na conjuntura atual, mesmo com toda as

técnicas utilizadas para aprimorar o entendimento acerca da funcionalidade do cérebro, existe mistérios que precisam ser descobertos. (BORTOLI; TERYA, 2017).

Além disso, Relva (2010), acrescenta que a neurociência é compreendida como neuroeducação e a aprendizagem passa a adquirir novas perspectivas por conta dos avanços tecnológicos. As técnicas utilizadas para o estudo do cérebro humano permitem conceber as regiões ativas no momento de sua execução, permitindo um melhor aprofundamento de conhecimentos sobre o cérebro que, na anterioridade, eram apenas dedutivas por meio de observações externas. (Apud BORTOLI; TERYA, 2017).

Diante disso, observa-se que a neurociência constituída posteriormente como neuroeducação por meio de técnicas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem, tem somado para um melhor entendimento de como o aluno aprende. “O cérebro humano caracteriza-se como o principal órgão do encéfalo, localizado no sistema nervoso central, desempenhando o controle de atividade voluntárias e involuntárias em razão dos **estímulos provenientes do meio ambiente** (RELVAS, 2009; MAIA, 2011 Apud BORTOLI; TERYA, 2017, p.73). (Grifo meu).

O meio ambiente é fundamental para aprendizagem do aluno, pois por meio da interação social e contato direto com o objeto, o discente conhecerá a regra do jogo e com isso, desenvolverá sua aprendizagem. Contudo, é relevante salientar que essa aprendizagem só será efetiva se houver estímulos por parte do professor, do meio em que o aluno está inserido. A aprendizagem para ser significativa, precisa fazer sentido para o aluno, e é nesse sentido que a neurociência pode contribuir, principalmente com o uso da técnica mnemônica¹.

Tomando como base todos os conceitos discutidos até então, faria sentido que as escolas, individualmente, iniciassem um processo de alteração de suas políticas educacionais e promovessem mudanças curriculares e na formação de seus professores. De fato, um número crescente de escolas tem procurado inovar seus métodos de ensino, afim de conciliar não apenas a formação de indivíduos inovadores, mas também aliar as ferramentas tecnológicas disponíveis (e que são altamente atrativas) ao ensino. Muitas dessas inovações passam pela promissora ideia de buscar métodos educacionais que levem em consideração os mecanismos neurais de aprendizagem [...] (CARVALHO; BOAS, 2011, p.236).

As escolas enquanto instituições sociais têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Porém, para que realizem um trabalho com vista a atingir objetivos positivos e metas traçadas no início do ano, é preciso inovar em suas práxis educativas, criando alternativas de trabalho que sejam diferenciadas daquelas trabalhadas de forma tradicional no cotidiano escolar. É preciso,

acima de tudo, criar estratégias de trabalho que possa estabelecer uma relação de intimidade, entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem, para que o conhecimento seja de fato construído. É nessa relação que a neurociência vem conquistando espaço no campo educacional, pois:

[...] fascinam cada vez mais pessoas pela possibilidade de compreensão dos mecanismos das emoções, pensamentos e ações, doenças e loucuras, aprendizado e esquecimento, sonhos e imaginação, fenômenos que nos definem e constituem. Mas concretamente, os profissionais de saúde, terapeutas, **professores** e legisladores podem agora se apropriar da imensa massa de dados empíricos sobre genes, proteínas, células, circuitos e organismos inteiros. (RIBEIRO, 2013, p.7). (Grifo meu).

A neurociência abre um leque de possibilidades para as diversas áreas do conhecimento, e no âmbito educacional lança alternativas para o professor realizar o trabalho diferenciado, “alimentando o debate sobre a relação entre neurociências e educação, tais como as evidências de que o direcionamento da atenção do aluno para os pontos específicos do material estudado favorece a retenção de memórias”[...] (RIBEIRO, 2013, p.10). Para a neurociências os gestos não verbais antecipam os saltos cognitivos, destacando que o aprendizado linguístico com grafemas e morfemas tem resultados bem mais positivos com relação ao ensino de palavras, permitindo pensar estratégias pedagógicas, tendo como pressuposto o estudo do cérebro humano.

5. MEMÓRIA, APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

Estudos no campo da neurociência tem demonstrado que a motivação contribui para a aprendizagem, isso porque auxiliam a passagem de curta para uma memória de longo prazo. [...] “A motivação é responsável pela liberação de substâncias responsável por mobilizar a atenção e reforçá-la na relação com o objeto que a afetou”. (BROTOLI; TERYA, 2017, p.70). Porém, ressalta-se que ainda há caminhos a serem percorridos, com necessidades de novas pesquisas, que faça indicativos de uma maior aproximação entre neurociência e educação, que possam diluir mitos sobre essas duas áreas do conhecimento.

A memória faz de nós aquilo que somos e podemos vir a ser, pois cada lembrança recordada ou esquecida faz com que sejamos sujeitos únicos, uma vez que, para duas pessoas, vivenciando a mesma situação, a forma como esse momento será armazenado será distinta, levando a pontos de vista diferentes que, por sua vez, trarão recordações diferentes. O conjunto de memórias de cada pessoa influencia a sua personalidade. [...]. (SOUSA; SALGADO, 2015, p.142).

A memória é um campo do conhecimento com enigmas a serem desvendados. Ela tem a capacidade de gerar aprendizado ou não da informação, dependendo das conexões entre memória com os

sistemas mnemônicos. Para o autor, esses sistemas são técnicas utilizadas no processo de memorização, podendo ser também mecanismos criados pelo próprio cérebro, que auxiliam no armazenamento, resgatando posteriormente as informações. A memória é de grande relevância para a vida do ser humano e sua aprendizagem, sendo esses elementos parte do sistema nervoso cerebral.

Nosso cérebro recebe constantes estímulos externos através do nosso sistema sensorial que consiste em: tato, olfato, visão audição e paladar. O cérebro capta essas informações que chegam a todo o momento, as processam, selecionam e estabelece quais informações serão armazenadas ou deletadas da memória. A memória é um elemento de extrema importância no processo de aprendizagem, estando, portanto, entrelaçadas. (CARDOSO; QUEIROZ, 2019, p.37).

Os estímulos afetam diretamente as atividades nervosas, fazendo com que aprendemos a desenvolver desde os movimentos simples ao mais complexo, tais como, caminhar, amar e pensar, precisando, portanto, executá-las. Sem a função da memória, o ser humano teria dificuldade para aprender, tendo que reaprender constantemente, as atividades triviais do cotidiano. (CARDOSO; QUEIROZ, 2019). Quanto mais a memória se consolida, será evidente que haverá mais aprendizagem, uma ação inerente a vida humana. Porém, para que essa mesma aprendizagem possa de fato ocorrer, o ambiente assume um papel fundamental nesse processo. Um ambiente carregado de estímulos, facilita a apreensão da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Quando passamos a tratar de motivação em sala de aula, um elemento de grande poder persuasivo é a pessoa do professor. No processo motivacional é importante considerar a relação entre professor e aluno junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Sendo assim, proporcionará a participação dos alunos nas aulas, o que é de suma importância, pois trarão oportunidades de expressar seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências, participando de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura. (GÓMEZ, 2000 Apud PADILHA; CARVALHO, 2017, p.31).

O professor é um profissional que em sua prática cotidiana tem a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula, recaindo sobre ele, a tarefa de motivar os alunos para busca do conhecimento. A negativa desse trabalho, pode afetar o desempenho não só do aluno, mas de toda uma turma. Por isso, ser professor na atualidade requer conhecer e compreender como se processa a neurociência, para contribuir com a formação de um aluno partícipe do processo de sua aprendizagem.

Deci e Rayan (2000), canalizam para o mesmo entendimento, mas sublinham que motivação é uma característica de cada professor, construída ao longo da prática docente. Todavia, mesmo com toda

uma bagagem declinada para esse entendimento, uma sala com inúmeros alunos, tempo de profissão, concepções ideológicas e os fatores contextuais, podem afetar todo o desempenho do professor como de sua turma. “[...] a interação dos professores com seus alunos vai além das disposições pessoais, uma vez que envolve vários outros fatores como por exemplo a sua percepção acerca do envolvimento dos estudantes. (*Apud* PADILHA; CARVALHO, 2017, p.3131).

A motivação depende também de fatores pessoais, relacionado ao querer do aluno, suas atitudes, crenças e experiências, provenientes de fatores externos. De acordo com a neurociência cognitiva, que tem como foco de trabalho a compreensão cerebrais e dos processos de cognição, o processo de aprendizagem não resulta apenas de armazenamentos de elementos perceptuais, mas sim, do processamento e preparação das informações oriundas das percepções do cérebro. (CARVALHO, 2011).

O indivíduo, vive permanentemente em busca de respostas para as suas percepções, pensamento e ações, tem suas conexões neurais em constante reorganização e seus padrões conectivos alterados a todo momento, mediante processos de fortalecimento ou enfraquecimento de sinapses. No cérebro, há neurônios prontos para a estimulação. A atividade mental a reconstrução de conjuntos neurais, processando experiências vivenciais e/ou linguísticas, num fluxo e refluxo de informação. As informações, captadas pelos sentidos e transformadas em estímulos elétricos que percorrem os neurônios, são catalogadas e arquivadas na memória. É essa capacidade de agregar dados novos a informações já armazenadas na memória, estabelecendo relações entre o novo e o já conhecido e reconstruindo aquilo que já foi aprendido, num processamento constante das interpretações advindas da percepção, que caracteriza a plasticidade do cérebro (IZQUIERDO, 2002; LENT, 2001; RATEY, 2001 *Apud* CARVALHO, 2011, p.540).

Assim, o cérebro tem uma dinamicidade que por meio dos neurônios que estão prontos para estimulação, caracterizam a unicidade do desenvolvimento humano, podendo ser visto a partir de sua complexidade, vivendo em constante busca por respostas para as suas percepções, requerendo dessa forma, “competências para lidar de forma organizada com as informações novas, ou com aquelas já armazenadas no cérebro, a fim de realizar novas ações”. (CARVALHO, 2011,p.540).

Aprender, exige, portanto, o cumprimento de planos pré-estabelecidos, resultados de ações mentais desenvolvidas, ensinadas mentalmente e que entusiasma o planejamento de atitudes futuras. Sendo assim, o “cérebro está organizado para funcionar com o *feedback* interno e externo, sendo autorreferente, isto é, o que é recebido em qualquer nível cerebral dependerá de tudo o que advier nesse nível, e o que é informado para o nível seguinte vai depender do que já estiver ocorrendo nesse nível” (Ratey, 2001 *Apud* CARVALHO, 2011).

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA NEUROCIÊNCIA

O professor como agente de transformação social, precisa estar antenado às mudanças ocorridas na sociedade, acompanhando as inovações e pesquisas para o campo educacional, buscando na ação didática, qualificar-se para atender o aluno da atualidade. Para a formação de professores, é preciso um domínio técnico para a busca de soluções no que tange aos problemas vivenciados no dia-a-dia da escola. Em seus estudos, Oliveria (2011) descreve que o cérebro é moldável pelos estímulos, decorrente do próprio organismo, da programação genética e do ambiente externo. Diante disso, tornar-se imprescindível, para a formação do professor, investimento em conhecimentos que o habilitem para ensinar, motivar e avaliar o aluno em um formato mais eficiente. Desse modo, dos saberes docentes, a neurociência serve de base para o ensino, como competência de seu “saber-ensinar”.

Se os saberes dos professores possuem certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho (TARDIF, 2002, p.64 *Apud*, OLIVEIRA, 2011, p.19).

O professor com seus ensinamentos e prática cotidiana, além da missão de ensinar, por meio de motivação, pode fazer um diferencial no contexto de trabalho, fortalecendo o vínculo com seus aprendizes e com isso, promover êxitos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Porém, o que tem se observado é que, “uma das maiores inquietações do professor contemporâneo é de como fazer com que o aluno aprenda de forma efetiva”. (CARDOSO; QUEIROZ, 2019, p.43). É por esse caminho que a neurociência traz consideráveis contribuições para a prática docente, haja vista que enxerga o aluno pelo viés da singularidade, único e capaz de colaborar com o entendimento da estrutura do cérebro.

7. AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A neurociência com sua metodologia de trabalho contribui significativamente para a aprendizagem o aluno, oportunizando ao professor conhecimentos suficientes para a elaboração de estratégias para melhorar a sua prática educativa. Essas informações podem influenciar aspectos de natureza social, psicológicos e culturais, a partir do estudo realizado pelo professor. Mas para que haja uma contribuição eficaz, é importante levar em consideração o ambiente em que o aluno está inserido, com infraestrutura adequada, materiais didáticos que correspondam aos anseios dos alunos e

disposição por parte professor para desenvolver um trabalho com novos olhares em prol de uma educação diferenciada e de qualidade.

O processo de aprendizagem é imprescindível em qualquer etapa na vida do ser humano, bem como, vem se desenvolvendo desde os primórdios de sua vida. A neurociência tem desmontado o quão promissor pode ser uma parceria com a educação, trazendo todo o seu conjunto de saberes sobre o Sistema nervoso Central, local onde tudo acontece, desde os comportamentos, pensamentos, emoções e movimentos, e é a partir dos conhecimentos desta área que a educação pode ter um salto quando se fala em efetividade e eficácia, levando em consideração que a partir do surgimento e avanço da neurociência foi possível fornecer melhorias na qualidade de vida da sociedade atual, disponibilizando tratamento efetivos para variados distúrbios neurológicos, ou seja, contribui e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de soluções de diversos transtornos e doenças, incluindo os problemas educacionais. (SANTOS; SOUSA, s/d, p.2).

É por meio desse viés que a neurociência aliada à educação pode transforma-se em um potencial de relevância imprescindível, capaz de desmontar o trabalho tradicional realizado nas instituições de ensino, e por meio de estratégias inovadoras com vista a realizar um trabalho conectado a biologia cerebral, o discente terá nas mãos a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e com isso, aprender de forma tranquila e harmoniosa, sem imposições, mas por estímulos.

Diante disso, é preciso a criação de estratégias que promovam em sala de aula atividades que desenvolvam o sistema nervoso central, por meio de estímulos externos, com a intenção de promover as sinapses com a utilização de jogos e de músicas em sala de aula, que excitem várias funções mentais, salientando que atividades prazerosas, lúdicas e desafiadoras também fortalecem as sinapses. (SANTOS; SOUSA, s/d).

Para alunos de primeiro e segundo segmento é interessante que o professor utilize como recursos jogos que estimulem o raciocínio lógico, que envolvam a concentração, a atenção, a motivação. O xadrez, o jogo de damas, o dominó, são exemplos de possibilidades didáticas, assim como enigmas, trilhas, jogos verbais, entre outros. O contato com a arte é essencial, pois essas atividades provocam mudanças na estrutura cerebral diante de uma apreciação e releitura de obras clássicas e contemporâneas. Vivências fílmicas, musicais e teatrais são elementos importantes na linguagem e na ampliação de estímulos neurais. (CARDOSO; QUEIROZ, 2019, p.44).

É notório que há dificuldades para o desenvolvimento da aprendizagem do discente da atualidade, com vivências divergentes de outrora, com conhecimentos tecnológicos muitas vezes superior ao do professor. Mas se o professor tiver conhecimento da neurociência, mais especificamente da neuroeducação, poderá desenvolver um trabalho diferenciado daqueles comumente realizado na escola do século XIX. É preciso um olhar diferenciado com as atividades propostas aos alunos, é preciso

ter consciência e conhecimento de recurso que podem proporcionar um maior alargamento da aprendizagem cerebral dos alunos. Os jogos, as artes, com suas similitudes são ferramentas necessárias para o despertar da aprendizagem do aluno.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as contribuições da neurociência para a prática docente demonstrou o quanto essa área do conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho do professor no ambiente escolar. Porém, é importante deixar claro nessa escrita nada conclusivo, mas um indicativo de que a neurociência e a educação podem fortalecer o trabalho do professor por meio de estratégias de trabalhos que estimulem a aprendizagem do aluno.

Apesar de o cérebro humano ser um campo que precisa de um estudo mais aprofundado, compreende-se que o conhecimento sobre ele até aqui abordado tem sido relevante para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado e de uma aprendizagem significativa. Portanto, é preciso ressaltar que ainda é perceptível a dificuldade por parte do professor para compreensão dessa nova área de conhecimento, mas que se compreendida como preceituada nas análises textuais, o trabalho poderá canalizar para um novo entendimento e com isso, proporcionar uma aprendizagem harmoniosa e eficiente juntos aos alunos no âmbito escolar.

Dessa forma, os resultados da pesquisa contribuirão com a coletânea já existente e com aqueles profissionais e pesquisadores que buscam aprofundar o entendimento sobre essa área do conhecimento que a cada dia vem impulsionando um olhar diferenciado acerca do processo de ensino e aprendizagem os discentes no ambiente escolar, pois essas informações são relevantes para que o professor possa melhorar sua prática docente e com isso, compreender como se processa a aprendizagem do aluno em suas mais distintas abordagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ricardo Rilton Nogueira; SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de. A Neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem, 2017. <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>>.

BORTOLI, Bruno de; TERYA, Teresa Kazuko. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção, 2017.

<<file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/32171-Texto%20do%20artigo-156632-1-10-20170119.pdf>>.

CARDOSO, Marcélia Amorim; QUEIROZ, Samanta Lacerda. As contribuições da Neurociência para a Educação e a formação de professores: Um diálogo necessário. Cadernos da pedagogia, v. 12, 2019. <<file:///D:/Users/CLIENTE/Downloads/1238-3588-2-PB.pdf>>.

CARVALHO, Diego de; BOAS, Cyrus Antônio Villas. Neurociências e formação de professores: reflexões na educação e economia, 2018. <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0231.pdf>>.

CARVALHO, Fernanda Antoniollo Hammes de. Neurociências e Educação: Uma articulação necessária na formação docente. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.8, 2011.

<<https://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/12.pdf>>.

GIL, Antonio Carlos, 1946. Como elaborar projetos de pesquisa. – 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa, tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, 1995.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: Um saber necessário na formação de professores, 2011.

<<https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>>.

PADILHA, Caroline de Moura; CARVALHO, Antonio Hammes de. A motivação na aprendizagem à luz da teoria de FOGG: Contribuições das Neurociências, 2017.

<<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011972.pdf>>.

RIBEIRO, Sidarta. Neurociências: tempo de cérebro. Estudos avançados, 2013. <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a02.pdf>>.

SANTOS, Calline Palma dos; SOUSA, Késila Quirez. A neuroedução e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/1877/777>>.

SOUSA, Aline Batista de; SALGADO, Tania Denise Miskinis. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência, 2015.

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132515/000982720.pdf?sequence=1>>.

Capítulo 3



10.37423/230207245

“DESENHOS ANIMADOS TELEVISIVOS: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR”

Alderenik Antonio de Oliveira

*Universidade Estadual do Centro Oeste -
UNICENTRO*

Cláudio Shigueki Suzuki

*Universidade Estadual do Centro Oeste -
UNICENTRO*



Resumo: Este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência e a contribuição dos desenhos animados televisivos para a educação escolar das crianças, a partir da produção acadêmica brasileira, e como objetivos específicos, identificar na produção acadêmica brasileira, trabalhos que tematizem os desenhos animados como ferramenta pedagógica na educação escolar das crianças; descrever os objetivos, procedimentos de estudo e principais resultados dos trabalhos identificados; analisar a relação entre os desenhos animados e a educação escolar das crianças, expressa na produção acadêmica brasileira. A metodologia utilizada foi um estudo exploratório onde identificamos os estudos que abordam os desenhos animados no contexto escolar. Como base de dados utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os seguintes descritores: educação, desenhos animados. Selecionamos 11 dissertações, do interesse para a investigação. Como resultado percebe-se que a utilização dos desenhos animados na escola como instrumento pedagógico deixa a desejar, pois existe falta de conhecimento dos professores em trabalhar com este instrumento pedagogicamente, quando é trabalhado e quando é entretenimento.

Palavras-chave: educação, aprendizagem, desenhos animados, tecnologia.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho investigou os desenhos animados televisivos e o que revela a produção acadêmica e suas contribuições no contexto escolar.

Quando se trata de modos da informação, os avanços tecnológicos abrem caminhos para novas experiências e novas possibilidades de relacionamento à distância, através dos meios de comunicação. A atividade social passou a transcorrer em grandes distâncias espaço/tempo, onde indivíduos e grupos vivem relações globalizadas através de veículos tecnológicos, ultrapassando barreiras principalmente temporais, possibilitando a circulação do conhecimento renovado e de formas de interação à distância, sem sair da comunidade e de seus lares. A predominância da mídia¹, na constituição do universo simbólico² das grandes massas, é uma marca do processo de globalização e comunicação da sociedade contemporânea.

Para ressaltar o que afirmamos, temos a escola que há muito tempo deixou de ser apenas o local onde se transmite conhecimentos e prepara o indivíduo para exercer seu papel na sociedade. A escola passa a obter um novo significado no avanço tecnológico, pois permite a multiplicação e a ampliação desses instrumentos e pode utilizá-los como ferramenta.

Tratando-se da escola, podemos apontar o ensino público, onde concentra o maior número de educandos da sociedade, devido o ensino ser gratuito. De nada adianta os gestores construírem novas escolas, com laboratórios de informática, de biologia, de química, de robótica, etc. se não temos equipamentos para fazê-los funcionar e serem utilizados pelos alunos, como também de nada adianta termos professores com vontade de ensinar, se não oferecemos condições para tal, ou seja, não os capacitamos, com novas metodologias, inovações pedagógicas, oportunizando uma formação continuada, com o intuito de proporcionar à comunidade escolar um ensino de excelência.

Quando nos retratamos à qualidade, temos que refletir bem sobre esse termo. Trata-se de uma expressão abrangente e muitas vezes confunde-se com valores impostos pela própria sociedade e por que não dizer por elementos culturais, pois a política pública educacional, nada mais é do que uma política social e como tal requer o acompanhamento ao ser elaboradora para tais elementos.

REVISÃO DE LITERATURA

A educação é um processo contínuo que proporciona o homem descobrir a cada dia um mundo novo e sempre explorável para o seu próprio desenvolvimento. “A educação existe onde não há escola e por toda a parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a

outra, onde ainda sequer foi criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Parte-se do pressuposto de que a educação como um processo que pode levar o homem à descoberta de si, proporcionando-lhe uma leitura de mundo e consequentemente, leitura da produção cultural inerente ao meio social.

Com o avanço tecnológico outras opções contribuem para essa formação e o mundo fica mais próximo para chegar ao conhecimento. A internet está presente em todos os lugares, a resposta para certas indagações chega em segundos por meio de um clique. A instituição escola necessita acompanhar a evolução da tecnologia, pois a interatividade tecnológica chegou de forma acelerada e com uma linguagem própria.

Graças a sua “roupagem” tecnológica e sua linguagem, temos como veículo transmissor de informação, a televisão, a qual é um meio potencialmente poderoso na promoção dos direitos humanos, e como tal, sua difusão pode atingir grandes extensões geográficas e sua linguagem pode ser compreendida por qualquer um. A televisão passa a ser um meio mais lento para obter comunicação e receber informação. É um meio que pode atingir um grande número de pessoas, independente da classe social, e de fácil entendimento, no que diz respeito à mensagem a ser explanada e dispensa qualquer domínio de alfabetização, tornando possível que o grande número de analfabetos, parcela do público mais carente de educação, entenda o que vê e o que ouve. Para Souza (2017) “Convivemos e interagimos com a linguagem audiovisual, entre outras, desde o surgimento do cinema e da televisão fazendo com que surjam novas formas de viver, ser, pensar, agir e interagir no contexto contemporâneo”. (SOUZA 2017, p.39).

A televisão faz parte de uma cultura a qual chamamos de cultura midiática, e que vem adquirindo, ao longo dos anos, significado de instituição produtora de sentidos, afetando todos os segmentos sociais. Thompson (1998,p.77), afirma que a mídia tem papel importantíssimo na elaboração da identidade, pois nossos significados passam a ser também constituídos pelos discursos midiáticos, embora haja outros discursos de influência, como os da escola, família, religião e outros.

A comunicação de massa implica em tecnologia e mecanismos poderosos de produção e transmissão até chegar no produto final, o qual é o consumidor ou ouvinte. Mas isso de nada adiantaria se não houvesse expressões significativas a serem produzidas, transmitidas e recebidas por meio de tecnologias desenvolvidas pela indústria da mídia. Podemos citar como exemplo a exibição dos desenhos animados que fazem a alegria das crianças.

DESENHOS ANIMADOS: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.

Ao pensarmos na leitura dos desenhos animados, nesta expressão da arte, do cinema de animação, podemos analisar suas características místicas e fabulosas, inseridos numa programação com a finalidade de entreter e proporcionar o lazer, pois os desenhos animados têm os elementos comuns das obras de ficção e preenchem funções estéticas, pois trata de uma nova linguagem artística. “A arte da animação nasceu, a rigor, antes do cinema fotográfico e do cinema de animação, nutrindo-se das experiências dos brinquedos ópticos e de todos os atributos herdados de outras manifestações artísticas e gráficas, como a caricatura e as histórias em quadrinhos, no caso específico do desenho animado”. (QUINTÃO, 2008, p. 11)

A escola pode levar através de imagens do televisor, seu aluno perceber do que está em sua volta, e, principalmente, trabalhar sua sensibilidade por meio da leitura reflexiva, buscando sempre a compreensão, o que podemos concluir que é um processo bastante complexo.

A utilização do desenho animado na escola como instrumento no processo ensino aprendizagem é um elemento que não deve ser evitado pelos professores: “sendo assim, podemos dizer que o desenho animado nutre a imaginação infantil, fornecendo elementos que ajuda na sua capacidade lúdica de criar e recriar o que foi visto. Por isso, o desenho animado evidencia uma importante fonte de comunicação, aprendizagem e nutrição do pensamento”.(SILVA, 2016, p. 15).

Para Salgado (2005), a apresentação de desenhos animados traz modelos e valores os quais as crianças copiam e conforme seu entendimento reproduz, e tais reproduções servirão como precursores em suas condutas durante suas vidas.

Segundo Adorno (1985, p. 65): “[...] na medida em que os filmes de animação fazem mais do que habituar os sentidos ao novo ritmo, eles inculcam em todas as cabeças, antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda a resistência individual”.

O autor faz uma severa crítica sobre a influência da indústria cultural nas ações midiáticas, para ele, o conceito de indústria cultural é a cultura convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores do uso dos bens na sociedade de consumo.

A investigação nos remeteu as seguintes indagações: Quais os discursos apresentados pelos desenhos animados? Como os desenhos animados contribuem para a educação das crianças dentro e fora da

escola? De que maneira a escola tem se apropriado dos desenhos animados nos processos de ensino aprendizagem? Na tentativa de responder esses questionamentos, o presente estudo propôs uma revisão sobre a produção acadêmica brasileira relacionada ao tema.

MATERIAL E MÉTODOS:

O trabalho de pesquisa correspondeu a um estudo exploratório. Segundo Bourguignon; Oliveira Júnior (2012), a pesquisa exploratória contribui tanto para uma aproximação da realidade que se quer conhecer quanto para o domínio teórico necessário à definição de hipóteses; busca antecedentes, histórico, pessoas importantes, atualizar conceitos, propiciar a apreensão do problema de pesquisa.

No intuito de nos aproximarmos com o tema da pesquisa, primeiramente identificamos os estudos que abordam os desenhos animados na educação infantil. Como base de dados, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Em função do tema do trabalho, para a busca dos dados utilizou-se os seguintes descritores: “desenhos animados” e “educação”.

A partir dessa primeira identificação, fizemos a seleção dos textos para análise. Realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos e selecionamos 11 Dissertações, que tratam dos desenhos animados como ferramenta pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizamos um recorte temporal compreendido de 2010 à 2020, por entender que tal recorte é contemporâneo.

Por fim, analisamos os textos selecionados, e pudemos identificar alguns elementos sobre a contribuição dos desenhos animados para a educação escolar das crianças.

RESULTADOS/DISCUSSÕES.

Entendemos que a escola não é a única Instituição que tem o compromisso de educar, pois se assim entendermos é reduzir de uma forma grotesca o sentido da palavra educar, pois não podemos esquecer que vivemos em sociedade e como ser humano busca-se vivenciar experiências no dia a dia de nossa existência.

Brandão (2007): diz que a educação é um processo contínuo, ela se instala no ser humano por meio de trocas, ou seja, símbolos, interações de padrões de cultura e de relações de poder. A natureza humana não deixa de existir para fazê-lo evoluir e torná-lo mais humano.

Não podemos ignorar o papel da escola no que diz respeito ao levar o conhecimento científico para as pessoas, utilizando-se de metodologias e práticas pedagógicas para que o aluno obtenha o

conhecimento científico e dele possa fazer com que sua inserção na sociedade seja mais ampla e não restrita.

Freire (2001) nos aponta para a criatividade de quem está ensinando, e para que aconteça a aprendizagem não basta apenas repetir conteúdos, mas sim criar métodos e deixar a criança utilizar também sua criatividade e imaginação, pois para o autor, aprender nada mais é do que uma aventura tentadora para o desconhecido e que se tornará conhecido na medida em que a aprendizagem se estabelece. O segundo caminho são os meios de comunicação que reproduzem, reforçam os ideais culturais necessários à criação do homem da sociedade de consumo.

A mídia tem influência, e utiliza-se de elementos midiáticos que possibilitam trazer às crianças uma interação imediata em tempo real, neste caso estamos nos referindo à Internet, onde uma grande parte dos conteúdos são apresentados para utilizar-se na educação.

Enfim, o homem é moldado socialmente pelos valores herdados que se redimensionam com as ideologias, com os valores adquiridos em sua época, e, neste quadro, a educação formal, a escola; a informal, os meios de comunicação de massa, passam a ter a função de inculcadores destes ideais, reforçando conceitos e preconceitos.

EM BUSCA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS:

Iniciamos nossa busca acessando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de 2010 à 2020, utilizando-se como descritores desenhos animados e educação para que pudéssemos ter um maior refinamento das produções. Localizamos 80 dissertações que traziam os descritores. Selecionamos 11 dissertações que traziam ao nosso entendimento subsídios para que realizássemos a investigação.

Observamos que todas as dissertações foram realizadas por professores que atuam nas redes de ensino, pública ou particular. As dissertações foram produzidas: 5 no estado de São Paulo, 1 no Distrito Federal, 1 no Espírito Santo, 1 no Rio Grande do Norte, 1 no Mato Grosso, 2 no Rio Grande do Sul. Mostrando com isso uma preocupação na produção de trabalhos científicos com o tema proposto e entende-se que é de fundamental importância sua inserção no contexto escolar.

DESCREVEREMOS ABAIXO AS DISSERTAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA:

A primeira dissertação a ser relatada tem como título: “USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI: ESTUO COMPARATIVO DE RECEPÇÃO”, tendo como autora: JORGE, Lidiane Coelho.

Objetivo geral da pesquisa foi compreender a estrutura do desenho animado como uma linguagem reconhecível, significativa e motivadora no imaginário infantil. A autora problematizou sua pesquisa em relação da contribuição ou não das mídias no meio social, como também no processo educacional.

A pesquisa propôs inicialmente analisar o desenho animado como uma linguagem que venha a seduzir as crianças no âmbito escolar como produto de linguagem, ou seja, uma linguagem própria. Para isso a autora utilizou-se do desenho animado “DOKI”.

Segundo a autora, o desenho animado supracitado, é acompanhado de conceitos educativos, tais como: cidadania, saúde, respeito ao próximo, e outros conceitos do comportamento social.

A referida pesquisa, segundo a autora, teve como objetivo geral, identificar o uso social e as mediações do desenho animado DOKI, em caráter comparativo em duas escolas públicas municipais do ensino infantil, localizados no município de Balneário Gaivota – SC, e teve como objetivos específicos, os seguintes itens: analisar, com base nos conceitos teóricos “Uso Social dos Meios” de Jesús Martin Barbero e “Enfoque Integral de Audiência”, de Guillermo Orozco, a recepção e as mediações do desenho animado DOKI por crianças da Educação Infantil do ensino público; compreender a estrutura do desenho animado como linguagem reconhecível, significativa e motivadora ao imaginário infantil; identificar se o desenho animado DOKI dispõe de elementos possíveis de serem aproveitados na prática pedagógica em sala de aula e utilizar a linguagem midiática para incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas.

A autora deixa claro que o trabalho não tem a intenção de analisar o desenho animado em sua essência, mas sim de detectar como é a receptividade do desenho por parte das crianças.

A investigação foi realizada de maneira qualitativa-comparativa. Realizou-se um estudo de caso, juntamente com uma pesquisa participante. A investigação aconteceu em duas escolas localizadas no município de Balneário Gaivotas/SC, com crianças matriculadas na educação infantil, com idade entre 4 a 6 anos, perfazendo um total de 16 crianças, 10 meninos e 06 meninas.

Os procedimentos metodológicos foram observar as crianças em sala de aula. Realizou-se um diálogo com as crianças antes e após a exibição do desenho animado proposto. Fora também realizada uma

investigação em relação à situação socioeconômica dos alunos, elaboração de um questionário, entrevista semiestruturada.

Dentro da metodologia proposta, fora realizada uma conversa com os professores para levantar dados das crianças a serem observadas. A autora ressalta que se utilizou da teoria da recepção para pautar a pesquisa, pois trata-se de transitar com estudos Culturais, e citado pela autora: “[...] a pesquisa de recepção deve estar calcada em uma teoria da estrutura social e disposições sócios culturais e sócios psicológicos (COLVARA, 2006, p.10).

A autora utilizou-se dos escritos de MARTÍN BARBERO (2006), para apoiar-se na pesquisa em relação à literatura. Em relação ao tema desenhos animados, a autora, nos fez lembrar nossa infância em relação aos desenhos animados que assistíamos pela TV, e cita Coelho (2000, p.4) “A arte da animação é realmente fabulosa. Filmes incríveis, desenhos que falam, se mexem e tem emoções tão parecidas com as da gente! Massinhas que ganham vida, bonecas que se metem em inacreditáveis aventuras, figuras de papel que contam histórias encantadoras”.

Para concluir, Coelho (2000) cita a necessidade que a escola tem de abrir para o mundo da tecnologia cada vez mais, e deixar aflorar o imaginário na criança, para que todo o processo transforme-se em processo de ensino-aprendizagem.

A próxima dissertação, intitulada como “OLHAR CALEIDOSCÓPIO: A EXPERIÊNCIA DO CINEMA COM PRÁTICA PEDAGÓGICA”, tendo como autora: PERSEGUEIRO, Kelcilene Gisela. Trata-se de uma investigação realizada na cidade de Piracicaba, em uma escola municipal. A pesquisa consistiu em apresentar oito oficinas de desenhos animados, baseados em episódios do Sítio do Pica Pau Amarelo de Monteiro Lobato.

A autora observou que antes da realização da pesquisa, a escola adotava a teoria pedagógica literária de Paulo Freire, a qual tinha o diálogo como forma pedagógica. A partir dessa observação, levantou as seguintes questões: Que práticas pedagógicas podem ser fomentadas a partir do cinema na escola com crianças do ensino fundamental, ciclo 1? A experiência do cinema na escola é capaz de construir uma educação como prática educativa literária, a partir do pensamento de Paulo Freire? Que produções de conhecimentos por parte dos alunos, a partir do cinema, atestam a prática da liberdade e autonomia?

Por certo estas indagações foram o ponto de partida para que fossem traçados pela autora, os seguintes objetivos: compreender que tipo de práticas pedagógicas podem ser construídas a partir das

experiências do cinema e de que maneira podem promover, criar, afetar, transmitir, transformar os alunos e estimular a produção de conhecimento. Pensou-se também em verificar como a relação das crianças com os filmes conduzem um aprendizado que permite uma leitura de mundo no qual as experiências prévias das crianças somam-se à própria experiência do cinema.

A autora utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, realizou oficinas de cinema. Após organizou rodas de conversas sem roteiro, tendo como fonte inspiradora as técnicas de Freinet (1973).

Persegueiro (2017), explica o porquê do termo “Olhar caleidoscópico”. Segundo a autora, é como obtivesse um olhar caleidoscópico para o cinema, pois aconteceria a construção das formas por meio dos movimentos, surgindo assim passo a passo as emoções, com mudanças de olhares, cores, formas, etc. Não deixa de ser tema poético, pois os elementos citados pela autora acima é pura poesia.

Segundo a autora, a escolha pelos desenhos animados do Sítio do Pica Pau Amarelo, partiu das crianças, pois em certos momentos elas brincavam com os bonecos dos personagens. Citado por Persegueiro (2017) Bergala (2008), traz uma concepção do cinema na escola interessante, ou seja, diz que a escola deve aceitar o cinema como uma fonte de arte mesmo que a arte venha por um caminho lento, mas que esse encontro deve ser possibilitado.

A investigação teve um resultado satisfatório, atingindo todos os objetivos, pois a autora conseguiu ter um olhar caleidoscópico das emoções das crianças durante as apresentações das oficinas e após na roda de conversa, conseguiu detectar as angústias, alegrias, trazidas pelas crianças, dando subsídios para elaboração de novas práticas pedagógicas, conforme as expectativas dos seus alunos, demonstrando que o cinema é uma grande ferramenta para o processo educacional, desde que os professores saibam utilizar e aproveitar essa ferramenta.

“A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA VEICULADA NO DESENHO ANIMADO HORA DE AVENTURA”, é a próxima dissertação e tem como autora SILVA, Bruna Táirine. O estudo em questão teve como objetivo geral identificar e analisar as representações sociais explicitada no desenho animado televisivo “Hora de Aventura”, e seus objetivos específicos foram: identificar e analisar a preferência das crianças sobre o desenho animado televisivo; identificar e analisar a representação social de infância presente no desenho animado televisivo.

Como metodologia foi utilizada uma abordagem qualitativa, pesquisa de campo. Observou-se 177 crianças de uma escola da rede municipal e 30 crianças de uma escola privada de São Bernardo do

Campo/SP. O desenho animado “Hora de Aventura”, foi assistido pelos alunos num período de dois meses.

As mensagens propostas pelo desenho foram tratadas por questões éticas e morais, com elementos que traduzem o bem e o mal, sentimento de amizade e amor, em meio de conflitos, mas sem deixar caracterizado o lúdico.

Como resultado, a pesquisa identificou que a criança através de desenhos trazidos pela mídia pode fazer com que as crianças façam relações de nível de comportamento social e solidifique conceitos educativos.

Tendo como título: “AS IMAGENS DOS PERSONAGENS ANIMADOS COMO REFERÊNCIAS INFANTIS – UMA POSTURA EXPLORATÓRIA”, a autora BRANT Mirele Castanheira, objetivou sua pesquisa em investigar as práticas sociais, os acessos a conteúdos, as preferências, os consumos e maneiras de se expressar das crianças em contextos de imagens midiáticas.

Trata-se de uma pesquisa exploratória. A coleta de dados deu-se de uma maneira qualitativa e quantitativa. Observou-se 354 crianças matriculadas no 5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental em três colégios particulares de Brasília/DF, para quem foram aplicados questionários. Foi apresentado para os alunos 21 produções visuais, 46 fotografias e 10 imagens da internet, além de 20 entrevistas semiestruturada, conforme consta.

A pesquisadora notou quando as crianças recebiam uma proposta de desenhar, durante uma aula de arte, elas expressavam as imagens de personagens dos desenhos animados. Decidiu-se, investigar o por quê desses desenhos. Qual seria a influência midiática que essas crianças recebiam?

Como conclusão, descobriu-se que os personagens dos desenhos animados expostos pelas crianças visualmente fora fruto de fantasias, ou seja, alguma projeção das crianças no futuro, destacando seus personagens preferidos. Observou-se também, que a prática pela adoração dos personagens começa muito cedo, tornando-se seus protetores.

A autora faz um alerta aos pais das crianças, pois deve existir um acompanhamento próximo, pois a indústria do entretenimento existe e as crianças podem transferir-se do mundo abstrato para o real.

Com o título: “DESENHOS ANIMADOS E DESENHOS INFANTIS: RELAÇÕES DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA”, a autora OLIVEIRA, Dinni Pereira, propôs esta investigação com o objetivo de abordar as relações de memória e experiência nos desenhos animados e desenhos infantis de crianças, como

forma de ampliar a compreensão nos processos de ensino e aprendizagem da Arte na educação. Tais crianças estão matriculadas no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia utilizada foi um estudo de caso, teve como base teórica os estudos de Manuel Jacinto Sarmiento e Walter Benjamim. Para auxiliar a análise da produção gráfica utilizou-se os escritos de Rosa Lavelberg e César Cola.

A autora fez um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em busca de trabalhos acadêmicos com os temas: desenho animado e desenho infantil, entre os anos de 2000 a 2010.

O objetivo foi investigar de que modo a criança relaciona-se com os desenho animados, destinado ao público infantil, ou seja, como a criança interpreta o desenho animado televisivo que ela assiste.

Como resultado da pesquisa descobriu-se que a criança faz uma relação com a mídia, compartilhando os conteúdos produzidos, independente de onde eles chegam. Utilizou-se desses conteúdos como entretenimento.

A autora cita Benjamim (1994), quando ele diz que “a criança ressignifica o mundo ao seu modo, ou seja, ela não traz na íntegra o que vê, pois ao chegar à ela essas informações, deixa seu imaginário fluir”.

Percebe-se com esta citação que a criança ao entrar em seu mundo imaginário fecha-se como fosse uma redoma e nele ela vive seus momentos de glória, herói, heroína e faz com que tudo que esteja ao seu redor não tenha muito significado.

“DESENHOS ANIMADOS EM AÇÃO: PERSONAGENS COMPONDO IDENTIDADES INFANTIS DE GÊNERO”, tendo como autora SILVA, Maria José Campos Faustino, é a próxima dissertação a ser relatada. A pesquisa em questão teve como objetivo investigar as possíveis implicações dos personagens do desenho animado em relação às identidades infantis de gênero.

A investigação foi realizada numa escola de Educação Infantil, no município de Natal, Rio Grande do Norte, em crianças de 5 e 6 anos de idade. A metodologia utilizada foi uma observação, aplicando um diário de campo, entrevista.

Em relação ao tema desenhos animados, Silva (2017) diz que o desenho animado enquanto elemento de cultura, está inserida nas crianças desde pequenas, e quando torna-se televisivo transforma-se em rotina das famílias, com isso traduz para o público das crianças, valores e padrões, os quais justificam-se pelos personagens apresentados.

Em sua investigação a autora faz uma busca histórica e social sobre o conceito de infância, com o objetivo de tentar entender ou traçar um conceito de infância na contemporaneidade. A questão de gênero e identidade em relação aos desenhos animados, foi uma busca para traçar um perfil das crianças em relação a escolha de qual desenho animado assistir.

A autora por meio de entrevistas com as crianças investigadas, busca a entender que identidade e preferência de gênero, é em virtude do desenho animado preferido e assistido. Silva (2107), clama a atenção para que todos os professores de crianças pequenas façam uma reflexão sobre a importância de fazer um olhar diferenciado em relação as situações de gênero no contexto escolar.

Com o título: “DESENHOS ANIMADOS TELEVISIVOS, ÉTICA E EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS”, tendo como autor LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro. É a próxima pesquisa a ser relatada e teve como objetivo principal compreender as possibilidades de utilizar os desenhos animados televisivos como recurso pedagógico nas aulas de educação física, com a perspectiva de entender a utilização da televisão como instrumento para a educação.

Em seu momento introdutório, o autor faz referência da dificuldade da população ter acesso a certos veículos midiáticos em virtude das situações sócio econômica, causando uma certa exclusão digital, contribuindo para uma carência no que diz respeito à aspectos culturais.

O autor nos apela atenção para a utilização das mídias no âmbito escolar, e que a escola deve aproveitar esta inserção de uma maneira que venha atender as expectativas em relação à educação, com a percepção de saber filtrar as informações vindas da mídia. Cita a televisão como uma vilã para a educação na concepção da escola em relação à má qualidade de seus conteúdos.

A televisão, conforme o autor, é considerada uma babá eletrônica. As crianças passam mais tempo diante a televisão de que com seus pais e professores, afirma Leitão. Com isso os programas televisivos tendem a modelar valores e comportamentos das crianças.

Ao citar Merlo (2003), o autor nos traz a constatação por este autor citado que as imagens televisivas criam um vínculo com a realidade da criança, ou seja, para o autor a relação direta com as imagens com as emoções se converte em elemento socializador da criança, o que significa que os personagens da televisão respondem com certas expectativas da criança em seu mundo real, que com isso a criança traz do seu mundo imaginário elementos para seu mundo real, talvez com o intuito da resolução de seus problemas.

O autor conclui sua pesquisa fazendo um alerta a todos os envolvidos no processo de ensino. Ele ressalta a importância de tanto os professores como os pais estarem atentos no que as mídias trazem como conteúdos, mais especificamente a televisão e atenta aos leitores de que não existe nenhuma cartilha pronta, o que devemos saber é que a criança é reprodutora e produtora de suas ações no mundo real.

“BOB ESPONJA: PRODUÇÕES DE SENTIDOS SOBRE INFÂNCIAS E MASCULINIDADES”, SENDO A AUTORA MEDEIROS, ROSANA FACHEL DE.

A pesquisa em questão buscou investigar a existência das masculinidades apresentadas no desenho animado. Para tanto, a autora utilizou o desenho animado “Bob Esponja calça rasgada”. Foi utilizada como instrumento metodológico a análise da interação de linguagens visuais e sonoras.

Conforme descreve, a autora utilizou-se de seis episódios do referido desenho animado. Textos de Fusari, Ferrés, Fisher, Pillar, foram utilizados como aporte teórico para estudos relacionados à mídia. Para teorizar questões de infância, a autora utilizou-se de teorias trazidas por Ariès, Cazarra, Postman, Kuhlmann. Para finalizar os aspectos teóricos e para argumentar sobre a questão de gênero, a autora recorreu à Connell, Louro, Felipe. A autora buscou utilizar como ferramenta para análise, a semiótica, utilizando-se da literatura de Barros, Floch, Greimas, Landowski, Oliveira, Fantinatti, Médola e Teixeira.

A autora nos relata que ao final dos seis episódios depara com alguns elementos pontuais, pois quando assistimos tais desenhos para análise profunda, percebemos pontos que aparecem desde a abertura do desenho animado apresentado até o seu final, elementos como valores, diferenças de gênero, comportamento social, afetividade, enfim inúmeros elementos que norteiam o meio social e humano.

A autora ressalta a importância da aplicabilidade dos desenhos animados na escola com fins educativos, e não apenas como entretenimento e sugere que leve ao conhecimento dos pais tal metodologia, para que eles, estejam presentes e saibam conduzir a educação de seus filhos, quando os mesmos estiverem fora da escola.

“INFLUÊNCIAS BRINCANTES: UM ESTUDO SOBRE A CULTURA LÚDICA INFANTIL E O DESENHO ANIMADO”, TENDO COMO AUTORA BARBOSA, RAQUEL FIRMINO MAGALHÃES.

A investigação teve como objetivo geral identificar como crianças da Educação Infantil se relacionam com a cultura contemporânea, no que diz respeito à cultura infantil. Como objetivo específico foi

enumerar as brincadeiras realizadas em espaços da educação infantil e registrar como os desenhos animados influenciam no imaginário das crianças da educação infantil.

Para chegar a estes objetivos a autora problematizou sua pesquisa com a seguinte pergunta: Como se expressam as influências dos desenhos animados no imaginário infantil?

A autora durante sua pesquisa dialogou temas como brincadeira, infância e mídia. Dividiu sua pesquisa em três partes: a primeira parte trouxe elementos da brincadeira e mídia televisiva, focando a linguagem da criança na escola. Apresenta a brincadeira num sentido duplo. Na segunda parte, a qual denomina de aspectos metodológicos, foram ordenados a metodologia do trabalho. Utilizou-se de observação sistemática e assistemática para obter elementos na interpretação da cultura lúdica infantil.

Por meio de observação, entrevistas semiestruturadas, narrativa de episódios e registros fotográficos, a autora conseguiu subsídios para entender o que ocorria no espaço escolar, e perceber a influência dos desenhos animados nas brincadeiras das crianças.

Na terceira parte da investigação a autora focou na relação entre o comportamento da criança com a cultura lúdica. A autora percebeu que o desenho animado surge para despertar o imaginário da criança dentre suas fantasias esboçadas durante as brincadeiras.

Como conclusão a autora relata que a leitura do ambiente escolar é bastante significativa devido propiciar aos olhares dos interessados o que passa na cabeça das crianças em relação as representações imaginárias durante uma brincadeira e que a investigação pode contribuir com os professores e pesquisadores no sentido de conhecer mais sobre o universo infantil e adquirir conhecimentos sobre a cultura contemporânea infantil.

“LINGUAGEM INDIVISUAL NUM EPISÓDIO DO DESENHO ANIMADO O ‘SHOW DA LUNA’: LUDICIDADE E/OU APRENDIZAGEM CONCEITUAL VIA CONCEITO EDUCATIVO”, AUTORA RIBEIRO, PATRÍCIA VIEIRA.

O objetivo desta investigação foi analisar a possibilidade da linguagem audiovisual do desenho animado ser utilizada como recurso tecnológico, lúdico e pedagógico na Educação Infantil, por meio da mediação dialética.

Como problematização a autora utilizou a seguinte pergunta: A linguagem audiovisual do desenho animado, permite que o aluno do último ano da Educação Infantil elabore o conceito científico que o desenho apresenta?

Como objeto de análise, a autora utilizou um episódio do desenho animado “O show da Luna”. A metodologia utilizada compreendeu de um levantamento bibliográfico documental utilizando-se da Teoria pedagógica da metodologia da mediação dialética. Esta metodologia, segundo a autora, faz uma análise de uma prática educativa no sentido de ilustrar a organização metodológica do conceito educativo.

Como conclusão, a autora percebeu a necessidade o professor pautar-se em fundamentos teórico metodológicos da antologia do ser social, utilizando-se da linguagem audiovisual para facilitar uma mediação dialética entre o professor e o aluno, no sentido de potencializar o aluno na superação de suas ideias iniciais na elaboração de conceitos.

“MANIFESTAÇÕES DE CONTEÚDOS TELEVISIVOS NAS CULTURAS INFANTIS E INTERPRETAÇÕES DAS PROFESSORAS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR”, TENDO COMO AUTORA SILVA, JÉSSICA NAIARA.

Segundo a autora o tema central da pesquisa são as manifestações das culturas infantis com conteúdos televisivos. A investigação teve os seguintes objetivos: identificar as manifestações infantis com conteúdos televisivos presentes na escola, e verificar as interpretações e visões que as professoras possuem sobre a relação da criança e a televisão.

A autora baseia-se no referencial teórico em autores da Sociologia da Infância e da Comunicação Social. A metodologia da pesquisa foi de caráter qualitativo, de maneira etnográfica. Foi utilizado como instrumentos, análises bibliográficas e entrevistas semiestruturadas.

No que diz respeito aos resultados a autora relata que observou que as crianças manifestaram em diálogos estabelecidos entre elas durante as atividades realizadas em sala de aula, justamente com as professoras. Os conteúdos relativos a desenhos animados televisivos e que durante o intervalo a presença dos desenhos animados foi manifestada ao realizarem as brincadeiras, e que tais elementos eram percebidos nas brincadeiras de perseguição.

Foram entrevistadas três professoras da escola, duas professoras afirmaram que as crianças expressam os conteúdos dos desenhos animados em sala. Uma das professoras compreendeu como

uma atitude positiva, pois existe uma derivação dos desenhos animados e a ludicidade está explícita. A outra professora entende de maneira negativa, pois tais atitudes interferem no comportamento das crianças, principalmente no quesito sexual.

A autora conclui sua pesquisa identificando que tanto a escola como os professores não estão preparados para interagir com as manifestações trazidas dos conteúdos televisivos, mais precisamente os desenhos animados, expressados pelas crianças. Identificou também que os discursos das professoras é que tais programas trazem para as crianças passividade e atitudes comportamentais, mostrando às crianças assuntos que diz respeito aos adultos.

Como indicação a autora vê a necessidade de uma mediação crítica para que haja um processo de interlocução entre as crianças e os professores para que o processo de ensino aprendizagem tenha um melhor êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Consideramos que a televisão é um veículo de comunicação de massa e de grande acessibilidade, onde existe uma grande manifestação da indústria cultural, percebemos que a criança adquire uma visão deformada e estática em relação dos valores e dos homens, que são sempre estereotipados. O poderoso é sempre bom e, na maioria das vezes, é bonito dentro dos valores capitalistas.

Entendemos que todas as dissertações aqui apresentadas tem o compromisso de tratar o tema desenhos animados como instrumento facilitador para a educação, dentro ou fora da escola e que cada autor precisou bem o foco do instrumento, ou seja, uns levaram o tema direcionado com a relação de gênero, outros como um produto de linguagem facilitadora às crianças, outros identificaram a presença dos desenhos animados como educar para a cidadania, como também para inserir a criança no que diz respeito ao comportamento social, e outros trouxeram uma reflexão em relação ao desenho animado como produto da Indústria Cultural.

Para nós o importante, independente do foco de cada pesquisa foi perceber que todos caminham em via de mão dupla como deve ser a educação em toda sua extensão da existência humana.

REFERÊNCIAS:

- ADORNO, Theodor W. A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado. Cuiabá, 2011. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Mato Grosso.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador, 1936 in Magia e Técnica, Arte e Política – Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas, volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Experiência, 1913 in Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Duas Cidades; São Paulo: Ed. 34, 2002.
- BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- BOURGUIGNON, Jussara Ayres, OLIVEIRA JR, Constantino Ribeiro (org.). Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias. Ponta Grossa, Pr: TODAPALAVRA, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANT, Mirele Castanheira. As Imagens dos Personagens Animados como Referências Infantis: uma pesquisa exploratória. Brasília, 2017. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.
- COLA, César Pereira. Desenho Infantil: Processo de comunicação e expressão. Tese Doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 2003
- DAOLIO, J. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. Pensar a prática, v. 8, n. 2, p. 215-216, jul./dez, 2005. p. 218
- DIZARD JÚNIOR, W. A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000, p. 291, 292
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.
- FREINET, C. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- JORGE, Leidiane Coelho. Uso social e mediações do desenho animado DOKI: estudo comparativo de recepção. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro. Desenhos animados televisivos, ética e Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: diálogos possíveis. Presidente Prudente, 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- MEDEIROS, Rosana Fachel de. Bob esponja: produções de sentidos sobre infâncias e masculinidades. Porto Alegre, 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória. Vitória, 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

PERSEGUEIRO, Kelcilene Gisela. Olhar caleidoscópico: a experiência do cinema como prática pedagógica. Rio Claro, 2017. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências de Rio Claro.

RIBEIRO, Patrícia Vieira. Linguagem audiovisual num episódio do desenho animado “O show da Luna”: ludicidade e/ou aprendizagem conceitual via conceito educativo. São José do Rio Preto, 2019. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas.

SALGADO, Raquel. O brincar e os desenhos animados: um diálogo com os superheróis mirins. Entrevista Ponto e contraponto. (2005)

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Bruna Tairine. A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de aventura. Presidente Prudente, SP, 2016. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

SILVA, Maria José Campos Faustino da. Desenhos animados em ação: personagens compondo identidades infantis de gênero. Natal, 2017. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVA, Jéssika Naiara da. Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas infantis e interpretações das professoras no contexto pré-escolar. Presidente Prudente, 2015. Dissertação de mestrado. Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

SOUZA, Kamila Regina de. Os desenhos animados e a prática pedagógica educacional na educação infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular” Tese de Doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

QUINTÃO, Wander Lúcio Araújo. O aprendiz de feiticeiro: Walt Disney e a experiência norteamericana no desenvolvimento da expressão cinematográfica do cinema de animação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008.

THOMPSON, J.B. A mídia e a modernidade. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

Capítulo 4



10.37423/230207246

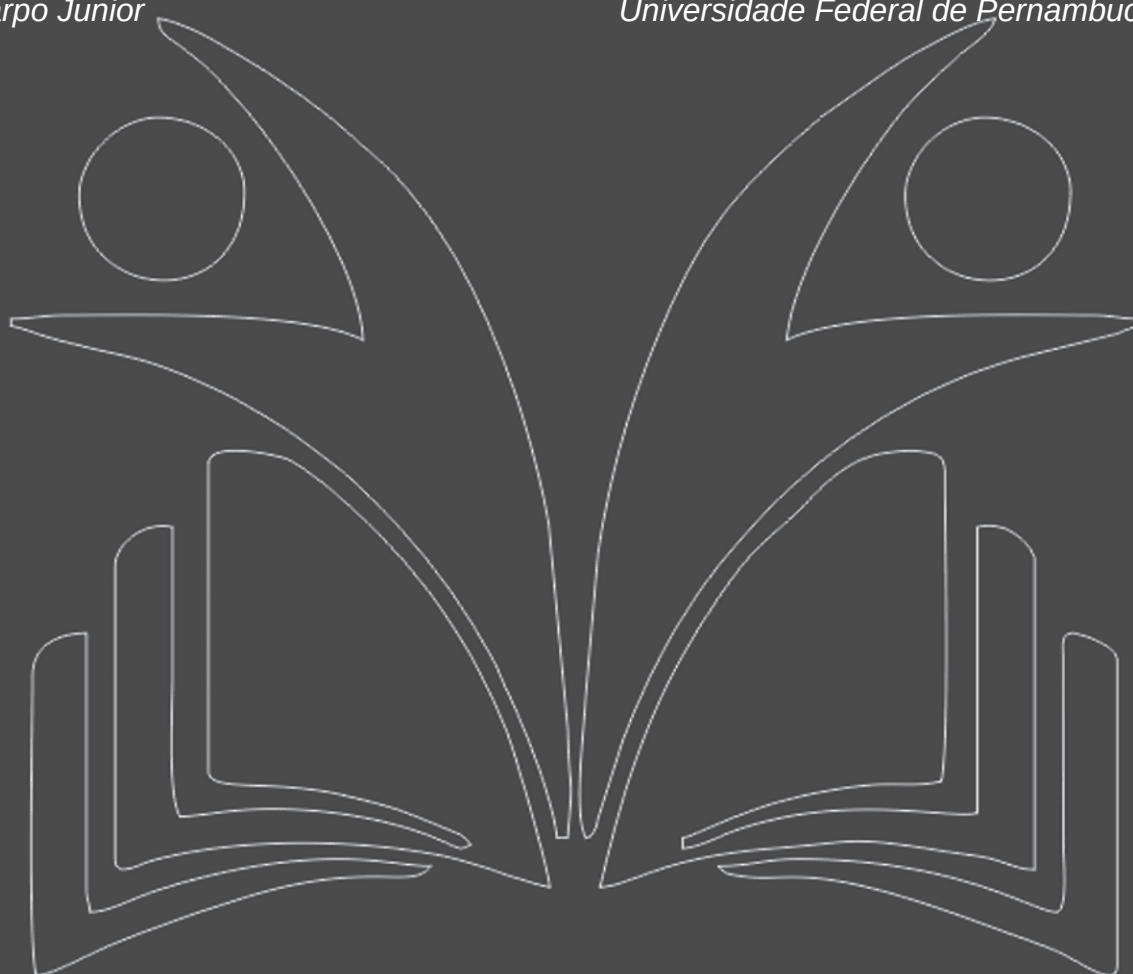
DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO E PARA A PEDAGOGIA: CIDADANIA E FORMAÇÃO HUMANA EM FOCO

Lavínia de Melo e Silva Ximenes

*Colégio de Aplicação da Universidade
Federal de Pernambuco*

José Policarpo Junior

Universidade Federal de Pernambuco



Este capítulo apresenta um recorte de nossa tese de doutorado sobre “A Promoção da Formação Humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador (XIMENES, 2013), e tem como objetivos: (i) delinear que aspectos formativo-educacionais se apresentam predominantes na concepção do projeto educacional brasileiro, particularmente para o curso de Pedagogia, tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB No 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, conforme a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, e o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020); (ii) considerar até que ponto a formação acadêmica do profissional da educação, no curso de Pedagogia, tem contribuído com a formação do sentido mais amplo da humanização do ser humano.

No Brasil, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, assegurado na Constituição Federal de 1988, conhecida como “constituição cidadã”, apresenta-se como um “bem simbólico” cujo modo de circulação, na atualidade, implica não apenas o ordenamento e direcionamento das instituições formadoras e dos agentes formativo-educacionais, mas também a possibilidade de apropriação, de cada indivíduo, do sentido abrangente que tem o termo educação e do seu caráter formador e/ou emancipador. A complexidade de tal apropriação, porém, envolve ações e processos, tais como: integrar, configurar, desenvolver, aprender, articular, examinar, ponderar, meditar, perceber, experimentar, potencializar, transpor, particularmente como destacado em Delors (2003) - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser - e em Galeffi (2011) quando sugere o pensar-apropriar, o sentir-partilhar e o agir-transformar como os sentidos de uma educação pautada numa nova forma de conceber a ciência e a formação humana. O pensar, o sentir e o agir se identificam como elementos norteadores no amplo processo formativo que envolve o conhecer, o fazer, o ser e o conviver de forma apropriada, partilhada e transformadora no sentido da humanização.

Todavia, essa concepção de educação “para todos”, inserida no texto constitucional brasileiro e regida por uma lei suplementar que organiza as diretrizes e bases da educação nacional, indica conquistas tênues que foram sendo incorporadas lentamente como definidoras das convicções sobre os princípios e valores que devem reger o projeto educacional no país¹.

Sob a ótica de Severino (2008, p. 62-63), “a ‘educação nacional’ é, na verdade, um processo social amplo e profundo, que atinge as próprias entranhas da vida da sociedade”, evidenciando a dinâmica de expectativas e projeções, conflitos e contradições que se estabelecem entre os representantes de distintos setores sociais, do governo e da sociedade civil. Desse modo, relações sociais são marcadas

por conflitos e jogos de interesse que encontram no aparato jurídico-institucional uma forma de tentar garantir um mínimo de simetria, equidade e qualidade na convivência entre os indivíduos, dirimindo ou minimizando muitas das formas de violência e opressão identificadas desde as origens da civilização humana. O referido autor observa que, nos últimos séculos, houve grande investimento no campo do direito, na consolidação de leis que funcionem como mediadoras dos direitos e deveres de todos os indivíduos, na tentativa de garantir a cada pessoa o que lhe é devido e impedir a opressão do mais forte sobre o mais fraco. Considera, ainda, esse autor que “o direito nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre os homens, de modo a garantir um mínimo de simetria nessas relações, assegurando assim a justiça, que nelas reinasse um mínimo de equidade” (SEVERINO 2008, p.65). Não demorou muito, porém, para que os indivíduos identificassem, em toda diversidade, as estratificações que constituem a teia social e dificultam a convivência coletiva em função dos confrontos de forças e de poder que sustentam relações de desigualdade, opressão e violência.

Eis uma das grandes utopias do projeto da modernidade: a possibilidade de se constituir uma sociedade, cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma suposta entidade sobre-humana. Essa seria então a sociedade democrática, cuja vida decorreria das relações de reciprocidade desenvolvidas entre cidadãos, ou seja, pessoas que disporiam de uma condição de igualdade na produção e no usufruto de todos os bens comuns dessa sociedade fossem esses os bens materiais, os bens políticos, ou dos símbolos, que constituem o acervo material e espiritual da sociedade. Desse ponto de vista, a utopia iluminista da modernidade entendeu que o Estado, na sua condição de gerenciador institucional do poder, tornava-se igualmente compromissado com o império do direito, por delegação da própria sociedade civil, a autêntica depositária do direito (Severino 2008, p.66).

O autor reafirma, porém, como condição estrutural para o implemento do legado iluminista de modo a distanciar o risco de qualquer fundamento arbitrário ou tirano, que deve legitimar-se e atuar a serviço da justiça, devendo o mesmo assumir a função de “agenciador dos interesses coletivos”, comprometido com a objetividade e institucionalização do direito. Desse modo, sugere o autor, “é o investimento, via justiça, na construção da cidadania, inspiração maior dos melhores esforços, que se deve reconhecer aos projetos das sociedades modernas” (SEVERINO 2008, p.64).

Todavia, tal modelo, herdado do ideal iluminista, não é o que predomina no contexto social brasileiro, no qual se identificam certa fragilidade no cumprimento do direito e o predomínio da assimetria nas relações de poder. Na perspectiva do referido autor, “a experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim da falta de direito” (SEVERINO, 2008, p.67), imprimindo ações que

reafirmam os interesses dos segmentos mais privilegiados em detrimento dos interesses da grande maioria da sociedade civil que compõe os segmentos mais fracos da população.

Imerso nesse contexto de confrontos, de jogos de força e resistências, o indivíduo deixa de ser a referência formativa e formadora, passando a ser regido por diretrizes externas que canalizam seu potencial formador e criador na direção da submissão e da reprodução de modelos instituídos, minimizando ou mesmo suprimindo sua capacidade de apropriar-se, de forma consciente, da realidade vivida, de partilhar o que o afeta, seja “prazer, dor, gratuidade, ressentimento” (GALEFFI, 2011) de atuar no sentido do movimento e da transformação do mundo que o habita e no qual habita.

Em um cenário assim constituído, Brzezinski (2008, p.174) retoma a análise histórica desenvolvida por Anísio Teixeira (1962) segundo a qual “as sociedades modernas pressupõem, no jogo das interações que nelas se apresentam, a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial – e outro, o vivido – o real.” Para a referida autora, ainda, na atualidade é explícito esse “jogo de interações no campo da educação”, sendo o mundo vivido e o mundo oficial descritos, pela mesma, da seguinte forma:

O mundo vivido é aquele dos estudantes-sujeitos da “inclusão excludente”, do professor “certificado” (portador de um diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiada com recursos públicos visando “engrossar” estatísticas educacionais. [...] É também aquele que faz enfrentamentos ao mundo oficial, principalmente porque o sistema não prioriza políticas educacionais nas ações governamentais, porque o governo não se propõe a assumir políticas de Estado em relação à educação e à formação e valorização socioeconômica do magistério. O mundo oficial, por seu turno, é aquele que “turbina” as estatísticas para dar resposta às expectativas das agências internacionais e apresenta como produto um retrato retocado do analfabetismo funcional que grassa na categoria de professores da educação básica. É o mundo do sistema que se sustenta na quantidade visualizada por meio de estatísticas, sem a preocupação de demonstrar a qualidade social da formação e atuação dos docentes. É o mundo que ignora que quantidade sem qualidade na escola é uma forma de produzir e reproduzir um outro segmento no interior das classes pouco favorecidas, a dos “desfiliados sociais”, no contexto das contradições da sociedade capitalista (Brzezinski 2008, p. 174-175).

O confronto entre o mundo oficial ou do sistema - que representa a sociedade política - e o mundo real ou vivido - representado pela sociedade civil, na qual se incluem os educadores – evidencia os impasses e dilemas que circunscrevem a questão da organização do campo educacional em nosso país, bem como as contradições que têm marcado o desenvolvimento e a estruturação da Pedagogia como campo específico de formação e de conhecimento.

Entendemos que, enquanto a visão formativo-educacional em nosso país ficar subjugada às manobras ideológicas implicadas na legislação e/ou nas políticas educacionais, não se configurando uma ação de cultivo humanizado no sentido do *vir a ser*, o investimento feito na superação do desequilíbrio e das desigualdades sócio-histórico-culturais, em nome da formação para a cidadania, será esvaziado e destituído do significado e do caráter democrático que fundamentam as diretrizes nacionais para a educação, configurando-se, apenas, como uma formalidade. Na perspectiva de Severino (2008, p.68), “a legislação educacional passa a ser então estratagema ideológico, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder”, particularmente quando difundida num contexto em que predominam relações de assimetria e dominação, consolidadas historicamente, que impossibilitam e/ou minimizam o desenvolvimento humano integral.

Essa, contudo, não é uma questão simples e linear, considerando que as definições sobre formação, educação e pedagogia acompanham as concepções construídas sobre o fazer pedagógico-educativo nos diferentes momentos históricos e sociais, além de identificar, na atualidade, a universidade como um dos espaços de formação dos educadores e docentes, mas não necessariamente o lugar em que, exclusivamente, tal formação ocorra. Isso implica, na visão de distintos estudiosos da questão, a necessidade de uma reestruturação e redefinição do que se concebe como formação específica e profissionalização dos educadores, de um modo geral, e dos professores, em particular (BRZEZINSKI 2008, FRANCO 2008,2006; SAVIANI 2008; PIMENTA 2006; LIBÂNEO 2003, 2006).

As considerações feitas sobre as especificidades da formação e do campo de atuação de pedagogos e docentes incidem, diretamente, sobre os impasses e as indefinições quanto aos objetivos e às funções do próprio curso de Pedagogia que se propõe formar os profissionais da educação no país.

Decorridos mais de 70 anos da implantação dos cursos de Pedagogia no Brasil², identificamos em Silva (2006) uma sistematização do que representou, e tem representado ainda hoje, a luta dos profissionais da educação, dos estudantes e dos professores universitários, das instituições universitárias e dos órgãos governamentais vinculados à questão da formação do educador e da identidade do curso de Pedagogia no país. A autora ressalta, porém, que a grande questão a ser respondida, “a despeito do caráter ideológico que possa permear os conflitos a respeito do encaminhamento a ser dado ao curso de Pedagogia” (SILVA 2006, p.130), remete à sua funcionalidade, ou seja: para que serve e quais as funções do referido curso?

Na tentativa de responder à questão posta, a referida autora demarca quatro períodos significativos no processo de sistematização e reformulação da Pedagogia como campo de conhecimento e formação de profissionais para atuação em setores específicos do campo educativo:

1º) Período das Regulamentações [1939-1972]

Marca o momento dos fundamentos legais que organizaram e orientaram a formação em Pedagogia no país por mais de 30 anos: o Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939, o Parecer CFE no 251/62 e o Parecer CFE no 252/69. Nesse período, busca-se definir a função formativa do curso – se bacharelado e/ou licenciatura –, culminando, em 1969, com a opção pela licenciatura. O curso de Pedagogia passa a assumir, assim, uma dupla função: “a formação de professores para o ensino normal e a de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (SILVA 2006, p.140).

É fato que todo esse processo de construção da identidade do curso se reflete em sua organização curricular ao longo desse primeiro período, o que favorece movimentos de inquietações e pedidos de revisão que alegavam, dentre outras questões, “a fragmentação do currículo proposto, com sua consequente limitação em relação à compreensão do universo educativo em sua totalidade” (SILVA 2006, p.143).

2º) Período das Indicações [1973-1977]

Faz referência às indicações propostas ao então Conselho Federal de Educação, por um de seus conselheiros, com a finalidade de reestruturar, de forma global, os Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil. No que tange às funções do curso de Pedagogia, “ao mesmo tempo que surge a indicação de substituição do curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações”, acrescenta-se “a de estudioso da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação”, a de “docente para a educação especial” e a de “docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (SILVA 2006, p.135). Projeta-se, assim, o status de curso de pós-graduação para a formação em Pedagogia, orientada pela ideia de “formar o especialista no professor” mediante diversificadas habilitações. Entretanto, algumas das indicações aprovadas e homologadas no CFE foram, “após forte reação de alguns setores envolvidos com o assunto, sustadas e devolvidas ao Conselho” (SILVA 2006, p.133), o que favorece a suspensão das indicações, sem que haja alteração significativa na realidade dos cursos de Pedagogia.

3º) Período das Propostas [1978-1999]

Evidencia a iniciativa de grupos representativos da comunidade acadêmica (alunos e professores universitários), instituições de ensino superior, órgãos governamentais que, mediante propostas “construídas coletivamente no contexto dos debates realizados num longo e contínuo movimento de caráter educativo aos próprios educadores” (SILVA 2006, p.134), tinham por meta a revisão dos cursos, “ainda que nos limites da legislação vigente.” Esse período se constitui num momento de grande efervescência, com significativa produção documental que passa a funcionar como fundamentos paralegais, cujos princípios foram reunidos e firmados pela Associação Nacional para a Formação dos Profissionais em Educação – Anfope. Não podemos deixar de registrar que a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB no 9.394/96 - foi votada e homologada em meio a esse turbilhão de proposições, avanços e retrocessos que marcaram o projeto educacional do país no referido período.

Ao final desse período, retomando o pensamento de Silva (2006), em 1999 foi constituída a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia junto ao MEC, a qual elaborou a proposta de diretrizes curriculares para o curso, tendo a docência como base obrigatória do exercício e da identidade profissional e em cuja formação era contemplada a atuação do pedagogo em diferentes áreas do campo educacional, sendo essas áreas incluídas e especificadas por cada instituição de ensino em seu projeto pedagógico.

4º) Período dos Decretos [1999 - __]

Ainda em vigência no País, esse período se caracteriza pelo “confronto entre os fundamentos paralegais defendidos pelas entidades de profissionais da educação e as orientações que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação [...] tenta impor como seus fundamentos legais” (SILVA 2006, p.134). Essa tensão entre os fundamentos paralegais e os fundamentos legais propostos acentua-se ainda mais a partir da aprovação do Parecer CNE/CES no970, em 09/11/99, que desautorizava o curso de Pedagogia a formar docentes com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, atribuindo tal competência tão somente aos cursos Normais Superiores.

As restrições impostas pelo referido Parecer exacerbam ainda mais a resistência das entidades acadêmicas e dos educadores envolvidos nos debates relativos às funções do pedagogo e à formação acadêmica do educador. Nesse cenário, buscando uma forma de apaziguar os distintos interesses – seja de preservar a posição assumida pela CES/CNE, por um lado, seja de relativizar a discussão sobre a formação acadêmica do educador em âmbito nacional, por outro, a presidência da república

promulga dois novos decretos: o Decreto Presidencial no 3.276, de 06/12/99, - que dispõe sobre a formação, no ensino superior, de professores para atuar na educação básica - e o Decreto Presidencial no 3.554, de 07/08/00 – que sugere que a formação para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental se dê, de preferência, mas não exclusivamente, nos cursos Normais Superiores.

A perspectiva do desdobramento da formação pedagógica do professor e do especialista em gestão educacional a partir do curso de Pedagogia continua sendo objeto de reflexão na Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, durante o biênio 2000-2002, nas comunidades acadêmicas e nos organismos governamentais. Todavia, só quase dez anos após a homologação da LDB em vigência no país, em 1996, serão instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

É interessante observar que, nos anos que sucederam à implantação do curso de Pedagogia no país, muitas iniciativas no sentido de definir as metas educacionais e a regulamentação da formação profissional do educador foram apontadas, destacando-se os conflitos e impasses inerentes a esse processo, não apenas quanto à finalidade do próprio curso, mas, particularmente, quanto à estruturação de sua matriz curricular. O foco orienta as reflexões para a identidade do pedagogo e suas atribuições e especificidades no campo educativo, não sendo enfatizado, porém, que, na condição de educador, compete ao pedagogo apropriar-se das dimensões humanas e associá-las aos processos pedagógicos e educativos, e que a formação no campo do conhecimento pedagógico/educativo deve ter como meta a humanização, visando, dentre outros aspectos relevantes, à integralidade, à consciência da individuação do ser e ao encontro inter-humano, não se restringindo, portanto, apenas às orientações formais dos textos legislativos.

AS METAS FORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CENÁRIO NACIONAL

Marco significativo na história da educação brasileira, a LDB no 9.394/96 representa um ganho social na medida em que retrata um momento de reflexão e discussão coletiva em torno de um projeto abrangente de educação, dos fundamentos e princípios da educação nacional, do direito à educação e do dever de educar, das modalidades de ensino, de sua organização, da formação dos profissionais da educação, do financiamento e uso de recursos financeiros etc. (CARNEIRO 2010, BRZEZINSKI 2008, SEVERINO 2008).

O mencionado texto legal disciplina especificamente a educação escolar, associada diretamente ao mundo do trabalho e às práticas sociais⁵, considerando, porém, a educação como “dever da família e do Estado”, devendo inspirar-se nos “princípios de liberdade e ideais de solidariedade” e ter como meta “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.⁶ Concebe, assim, a educação para além do ensino escolar formal e da aquisição do conhecimento, reconhecendo outros espaços humanos como ambientes formativos: família, trabalho, escola, organizações sociais, associações, etc., identificados como “um chão de aprendizagem sobre o qual se forma a cidadania” (CARNEIRO, 2008, p. 36).

Na perspectiva de Rodrigues (2001), todavia, o desenvolvimento para o exercício da cidadania, embora se configure uma meta educativa nos planos social e político, é algo que parece não incluir o questionamento sobre se os significados e sentidos das atividades instituídas nessa direção promovem a formação humana integral. Para o referido autor, predomina no texto legal um sentido formal dado à cidadania como função de uma prática social.

O texto constitucional sugere que o conceito de cidadania resulta de uma função social – a prática da cidadania – em que o seu significado emerge. Similar a todo conteúdo semântico, ele só é plenamente compreendido na relação com a vida social. Por seu lado, é o ato concreto do exercício da cidadania que dá sentido ao termo cidadão. Portanto, cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e, mais importante ainda, recebe sua legitimidade na ação educativa (Rodrigues 2001, p.236).

Ainda na visão de Rodrigues (2001, p.238), “o exercício de cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas”. Nesse sentido, não podemos pensar em cidadania a não ser mediante a dimensão da liberdade, da autonomia e da responsabilidade do indivíduo, sendo a participação ativa da organização e integração na vida social um dever de todo cidadão. O autor destaca, ainda, que “a prática da cidadania deve demolir todas as interdições à construção de espaços de liberdade à ação dos cidadãos” (RODRIGUES 2001, p.238), e que “a Educação é o meio através do qual ocorrem a preparação e a integração plena dos indivíduos para serem sujeitos na vida pública” (RODRIGUES 2001, p.239), reafirmando que compete à educação instrumentalizar o cidadão para o exercício e a prática cidadã.

Não se pode desconhecer, no entanto, as enormes dificuldades para que o ser humano atue na vida social norteado por essa regulação. O mundo humano não é um mundo pré-determinado. Não sendo pré-determinado, ele é um produto que resulta da confluência de fatores diversos, como os da vontade, da

autonomia dos sujeitos, e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites individuais. Tudo isso ainda precisa ser combinado com um quadro de valores que orienta as escolhas de cada um e que pode se alterar em função dos mais diversos fatores, como os conjunturais, os dos espaços sociais em que os indivíduos vivem, as relações de gênero, as expectativas sociais dos indivíduos ou de grupos com os quais os indivíduos se relacionam, os círculos de amizade e até mesmo os estados emocionais. Isto significa que nem mesmo os valores, como os da justiça, da equidade e da liberdade, as crenças e os projetos, as concepções de Estado e de organização política, são passíveis de entendimento e de adesão uniformes por parte de todos os cidadãos. A consciência de liberdade, de igualdade, de participação e de disciplina da vontade, ao atingir o patamar da maturidade nos indivíduos, deve orientar os seres humanos cidadãos a compreenderem a importância de outros princípios e valores, sem os quais a vida social se destruirá, entre eles: a tolerância, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito, a justiça. Eis alguns dos grandes desafios para a ação educativa como ação formadora do ser humano (Rodrigues 2011, p.251-252).

Dessa forma, pensar a ação educativa como ação formadora do humano e pensar a escola como espaço privilegiado no sentido de tal promoção requer um entendimento amplo e uma nova visão do processo de escolarização que possibilite a interdependência entre a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências e o desenvolvimento humanizado, ético e emancipado dos educandos.

No que tange à escolarização, a LDB (9.394/96), em seu Art.3º, elenca onze princípios nos quais o ensino deve se fundamentar (CARNEIRO 2010; SEVERINO 2008):

- I. Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância.
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- VII. Valorização do profissional da educação escolar.
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.
- IX. Garantia de padrão de qualidade.
- X. Valorização da experiência extraescolar.
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Tais princípios foram retomados literalmente dos Art. 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 “e, como tal assumem a forma de ordenamentos jurídicos universais quanto à sua aplicação”, devendo ser “entendidos como elementos recorrentes do diálogo pedagógico e da prática de ensino”, de tal forma que “o ser, o valer, o refletir sejam vividos como elementos integradores de ‘situacionalidades’ da sala de aula, de cada curso, de cada escola, de cada Sistema de Ensino e de cada projeto educativo” (CARNEIRO, 2010, p. 47-48).

No que diz respeito mais especificamente ao processo formativo de humanização do educando, podemos destacar nos referidos princípios os seguintes valores: a igualdade (inciso I), a liberdade (II), a pluralidade (III), o respeito e a tolerância (IV), a livre iniciativa (V), a valorização da pessoa/profissional (VII), a democratização do poder (VIII), a valorização da experiência (X), a inter-relação educação/trabalho/práticas sociais (XI).

No entanto, na visão de Severino (2008, p. 72),

Enquanto formulações universais, esses princípios, em teoria, não podem ser questionados. O problema todo é que a retórica liberal tem servido quase que de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios. De um lado, porque sabemos muito bem que as condições sócio-históricas do Brasil não oferecem possibilidades para que a maioria das pessoas possa usufruir as mediações concretas desses princípios. Em segundo lugar, no próprio texto, os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. Eles são afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para a sua realização. Desse modo, a lei conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Por isso mesmo, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar.

A reflexão feita por Severino (2008) se aproxima das considerações de Policarpo Junior (2011) quando afirma que “a ideia de formação humana implica a compreensão do que no homem precisa de cultivo e de caminhos que podem conduzir a tal realização”, devendo tal preocupação ser parte efetiva e uma das prioridades da formação acadêmica do educador em nosso país.

Diante do exposto, preocupa-nos o direcionamento dado à formação do educador brasileiro a partir do curso de Pedagogia que habilita os profissionais da educação ao exercício da docência e da gestão da educação, em diferentes contextos formativo-educacionais⁵, uma vez que não se identifica, no atual cenário político e econômico brasileiro, um compromisso ético e democrático no sentido de implementar e assegurar os dispositivos legais indicados na legislação educacional em vigor. Não podemos, porém, desconsiderar, como sugere Severino (2008, p. 75), algumas conquistas substantivas

decorrentes das proposições efetivas do texto legislativo da atual LDB para o exercício consistente e fecundo da educação, a saber:

Uma visão menos tecnicista da formação dos jovens; maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho; uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados; a maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho; a explicitação da determinação de se elaborar um Plano Nacional de Educação; a reafirmação da universalização do direito à educação; a referência explícita ao compromisso de avanços progressivos rumo a essa universalização; a abertura do espaço para a injunção do poder público em situação de omissão diante de suas responsabilidades; a determinação da chamada escolar; o destaque dado aos sujeitos/educandos em condições especiais, inclusive aos povos indígenas; o reconhecimento de identidades e culturas plurais em articulação com a unidade nacional; a ênfase na necessidade de explorar os novos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, inclusive para a implantação de programas de educação a distância, etc.

Tais conquistas evidenciam não apenas o esforço no sentido de garantir o acesso à educação e consolidar o princípio da igualdade e a tolerância diante da diversidade, mas repensam, também, a função formativa da educação além da extensão como a mesma tem sido concebida na atualidade.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia reproduzem as ambiguidades e os paradoxos que envolvem a formação do educador, de modo geral, e do pedagogo, em particular, uma vez que as mesmas se apresentam, na visão de Saviani (2008), ora de forma muito restritas, ora de forma muito extensivas.

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões, como: conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidenciam nos termos da Resolução (Saviani 2008, p. 67).

Observa-se que os aspectos a que o autor se refere como acessórios na referida Resolução ratificam o discurso da formação cidadã e do pleno desenvolvimento do educando, como proposto no Art.2º da LDB no 9.394/96, o que evidencia uma intenção legal no sentido da formação humana, embora não apresente propostas consistentes para a organização da ação humanizadora no âmbito educacional e escolar. Tal situação se agrava em função do não reconhecimento da Pedagogia como campo de saber específico e das fragilidades do Estado brasileiro em imprimir um caráter de fundamento e valor a tais ações.

A intenção da humanização do educando no curso de Pedagogia se expressa pelo ideal formativo a que deverá estar apto o egresso do curso, conforme o Art.5º da Resolução, do qual destacamos alguns princípios e valores que devem ser cultivados nesse processo de formação acadêmica:

I - **atuar com ética e compromisso** com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - **compreender, cuidar e educar** crianças de zero a cinco anos, de forma a **contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões**, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

IV - **trabalhar**, em espaços escolares e não escolares, na **promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano**, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - **reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas**;

VIII - **promover e facilitar relações de cooperação** entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

X - **demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças** de natureza ambiental-ecológicas, étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, **estabelecendo diálogo** entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Na visão de Aguiar (2011, p.265), “a questão dos profissionais da educação ganha maior visibilidade na sociedade em determinadas conjunturas”, fazendo referência aos embates travados nas últimas três décadas entre os grupos de profissionais vinculados à educação e às entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis, além dos movimentos populares e do governo⁶.

Na última década, coincidindo ou não com as diretrizes e metas do PNE 2001-2010, o governo federal desenvolveu um conjunto de ações objetivando a melhoria da formação e valorização dos profissionais da educação, em particular dos professores da educação básica. Movia tal iniciativa a crença atribuída ao papel deste profissional como principal protagonista no esforço para alcançar a “equidade, a qualidade e a melhoria da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (BRASIL/MEC/Inep, 2010, p.600), [Aguiar, 2011, p. 265].

Nesse sentido, ações pedagógico-formativas são planejadas, políticas voltadas para a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, capacitação e avaliação) são desenvolvidas, reformas são implantadas nos sistemas de ensino, novas medidas regulamentam a prática educativo-pedagógica. Desenvolve-se, nesse contexto, de acordo com Brzezinsk (2008, p.183), a pedagogia das competências impondo “à capacitação profissional o domínio de competências traduzidas no saber fazer para equacionar problemas imediatos do cotidiano escolar”.

De acordo com a visão crítico-reflexiva de Severino (2008, p.64),

Em cada uma dessas ações acaba prevalecendo a estranha lógica do pragmatismo governamental, certamente apoiado nas políticas impositivas procedentes dos organismos internacionais de financiamento do país, tudo envolvido no caldo ideológico do neoliberalismo, totalmente atrelado à concepção tecnicista e pragmática da formação humana, ou seja, vista apenas como preparação para a operacionalização funcional do mercado de trabalho.

Com base em tal compreensão, ressaltamos que compete aos gestores fomentar e estimular ações (em parcerias com outras instituições e/ou por iniciativa direta⁷) no sentido de qualificar mais e valorizar o trabalho do profissional da educação, “muito embora não se observe, no âmbito do MEC, um projeto orgânico que imprima uma direção às iniciativas governamentais no campo da formação inicial e continuada” (AGUIAR 2011, p. 266).

Isso sinaliza o pouco investimento e envolvimento da sociedade brasileira, ora representada pelo governo, ora pela sociedade civil, em considerar como meta educacional uma proposta de formação integral que atenda à condição de elevação e de desenvolvimento pleno das potencialidades do ser humano.

Apesar do exposto, não se afirma que as melhorias sinalizadas nas condições de trabalho e os investimentos em programas de formação inicial e continuada propostos no PNE sejam irrelevantes, muito pelo contrário, elevam a condição de dignidade e respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade, que é inerente ao ato de educar, favorecendo assim o processo de humanização a que estamos fazendo referência neste estudo. Entretanto, tal iniciativa se apresenta ainda mais consistente quando cultivada no contexto da cultura política dos estratos superiores, constituindo-se numa ação dos indivíduos gestores que compõem o Estado, os sistemas educacionais, as unidades formadoras. A implementação, de fato, de um projeto desse porte deve passar não apenas pela iniciativa pessoal do indivíduo educador, mas deve se constituir em uma ação dos representantes do governo e gestores das instituições formativo-educacionais que reconhecem a dimensão formativo-humanizadora da Educação e a abrangência da atuação do profissional nesse campo de saber.

Desse modo, torna-se de extrema relevância o investimento a ser feito nos espaços de formação, especificamente dos profissionais da educação, sendo fundamental, conforme Policarpo Junior (2011), a “existência de uma rede de instituições consolidadas e capazes de manter, manifestar e disponibilizar os ideais formativos de modo sistemático”, que deem visibilidade e disponibilizem condições estruturadoras de práticas formativas valorizadas no âmbito da cultura. Não basta a intenção de humanizar, identificada no discurso educativo-formativo dos textos legais que regem a educação nacional, sendo fundamental uma mobilização significativa no sentido de estabelecer e fortalecer uma cultura que possibilite cultivar nos distintos espaços e nas práticas sociais “uma dinâmica orientada a fins formativos do humano, de modo a abolir ou diminuir o fosso existente entre a materialidade e dinâmica da vida social e econômica e aqueles fins da ordem cultural” (POLICARPO JUNIOR 2011).

Ressaltamos, porém, que a ambiguidade e a indefinição têm sido a característica marcante no tratamento dado às questões da formação pedagógica no país com rebatimento direto na configuração do processo educacional que vise à humanização do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num cenário assim constituído, permanece o desafio de se pensar a formação do educador em sua complexidade pessoal, profissional, técnica, política, institucional, de modo que possa atender às demandas do nosso tempo, considerando-a para além dos componentes curriculares, das políticas públicas e do aparato tecnológico e científico.

Mas, não podemos incorrer na postura ingênua e acreditar que será possível uma plena apropriação das motivações e dos interesses subjacentes à experiência pedagógico-formativa, seja no curso de Pedagogia ou em qualquer outro espaço que se proponha a formar o educador/professor sem que tal processo formativo decorra do cultivo do ser humano no sentido de seu desenvolvimento e aperfeiçoamento intrínsecos. Reafirmamos, todavia, que essa exigência de crescimento e autorrealização não fica restrita ao domínio pessoal, evidenciando-se nos diferentes modos de organização social, em diferentes contextos.

Nesse sentido, Policarpo Junior (2011), reflete que “[...] uma sociedade na qual o espaço científico demonstre hostilidade ignorante e sistemática aos princípios da formação humana tem poucas possibilidades de fazer avançar a legitimidade desta última e suas implicações para diversos campos, como o da educação”.

O campo da educação constitui-se, nessa perspectiva, rico e abrangente para o investimento na humanização do ser humano, embora o autor acima citado advirta que o processo de formação humana não se configura como um padrão a ser seguido, uma vez que “a ninguém pode ser dito como se processará ou o que irá propiciar a integração de si mesmo, pois isso é tarefa que cabe de forma inescapável apenas a cada um, a despeito de alguém mais experimentado poder orientar a trajetória pessoal de alguém que solicite tal ensinamento” (POLICARPO JUNIOR 2011).

Observamos, então, que, os dados apontados acima não podem ser considerados uma indicação completa e total de que a formação pessoal do educador e a apropriação pessoal do sentido de educação estão pouco enfatizadas e priorizadas na estrutura curricular do curso de Pedagogia, inclusive porque esse aspecto não nos fornece informação alguma sobre o modo como cada professor atua em sua prática; o que nos leva a inferir que o tempo cronológico-letivo, em princípio, destinado a cada um dos componentes curriculares já se configura um importante indício de que tal formação e tal desenvolvimento integral não estão suficientemente priorizados na atual proposta pedagógica.

Reafirmamos, assim, que o recorte apresentado acima não se propõe absoluto, tampouco redutor das ricas experiências formativas que são compartilhadas nos espaços acadêmicos, mas que precisam inserir-se continuamente no terreno da abertura e das incertezas que marcam a tensão própria do movimento da existência humana entre iluminação e encobrimento (HERMANN 2002), ampliando, assim, o sentido da educação/formação. Tal entendimento nos leva a buscar novos elementos que subsidiem nossa compreensão sobre a promoção da formação humana do educador a partir de seu processo de formação acadêmica, considerando as atitudes, os saberes e as tendências que permeiam a concepção de educação e o fazer pedagógico. Entendemos, desse modo, que dados provenientes de outros procedimentos de pesquisa serão cotejados com este achado preliminar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. A Formação dos Profissionais da Educação no Contexto Atual e o PNE 2011-2020. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas. Goiás: Editora UFF, 2011.

BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB/1996: uma década de perspectiva e perplexidades na formação de profissionais da educação. LDB Dez Anos Depois - reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB Fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 17.ed. atualizada e ampliada. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação. 2.ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para um Currículo de Formação de Pedagogos. In: Pimenta, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALEFFI, Dante Augusto. Sentidos do Educar Transdisciplinar: o pensar-apropriar, sentir-partilhar e o agir-transformar. In: POLICARPO JUNIOR, José [et.al]. O Pensar, o Sentir o Agir: Sentidos da Formação Humana. Recife: Instituto de Formação Humana. Livro eletrônico, 2011. Disponível em: <http://www.smashwords.com/books/view/306736>, capturado em 05 de setembro de 2011.

HERMANN, Nadja. . Hermenêutica e Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as Perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões de Nossa Época, v. 67)

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POLICARPO JUNIOR, José [et.al]. O Pensar, o Sentir o Agir: Sentidos da Formação Humana. Recife: Instituto de Formação Humana. Livro eletrônico, 2011. Disponível em:

<http://www.smashwords.com/books/view/306736>, capturado em 10 de julho de 2011.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. Educ. Soc., Campinas, v.22, n.76, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/2007.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil – história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os Embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BYZEZINSKI, Iria (org.) LDB Dez Anos Depois - reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: Pimenta, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

XIMENES, Lavínia de M. e S. A Promoção da Formação Humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Orientador; Prof. Dr. José Policarpo Junior. Recife (PE), 2013.

REFERÊNCIAS LEGAIS E DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil/ obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais – 10 ed. Ver. Atual e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

Decreto-Lei no 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm.

Decreto Presidencial no 3.276, de 06/12/99 - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

Decreto Presidencial no 3.554, de 07/08/00, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação No 9.394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Parecer CFE no 251/62 - Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Parecer CFE no 252/69 - Incorporado à Resolução CFE no 2/69, dispõe sobre a Formação de Professores para o Ensino Normal e de Especialistas para as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Parecer CNE/CES no970, aprovado em 09/11/99 Assunto: Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia.

Projeto de Lei nº de 2010. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>, capturado em 06/02/2012.

Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, disponível em: www.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01_06.pdf, capturado em 06/06/2010.

NOTAS

Nota 1

Para uma melhor compreensão do modo como o Estado brasileiro foi organizando e incluindo a Educação como direito fundamental de todo cidadão, consultar CARNEIRO (2010, p.21-33), particularmente o capítulo que trata da “Breve história das leis básicas da educação nacional”.

Nota 2

Os cursos de Pedagogia são organizados no Brasil no ano de 1939, num momento de significativa turbulência no território nacional e no cenário mundial, particularmente pelo início da 2ª Grande Guerra.

Nota 3

Cf. Carneiro (2010, p.35) - Título I – Da Educação, Art. 1º - §1º e 2º da LDB no 9.394/96.

Nota 4

Cf. Carneiro (2010, p.41) - Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º.

Nota 5

De acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, disponível em www.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01_06.pdf

Nota 6

Aguiar (2011) destaca, na década de 80, os movimentos em torno da Constituinte, na década de 90, os embates em torno da definição da nova LDB (Lei no 9.394/96) e na definição do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Lei no 10.172/2001).

Nota 7

Segundo Aguiar (2011), participam ativamente do projeto de estímulo à formação inicial e continuada do educador as instituições formadoras das secretarias estaduais, os sistemas de ensino das secretarias municipais de educação, as secretarias do MEC, particularmente a Secretaria Executiva Adjunta e a Secretaria de Educação Básica, cabendo a essa última iniciativas como o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a Escola de Gestores da Educação, a Rede de Formação de Professores, dentre outros.

Capítulo 5



10.37423/230207268

ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Souza Reis Melo

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Priscila Rogério Amorim

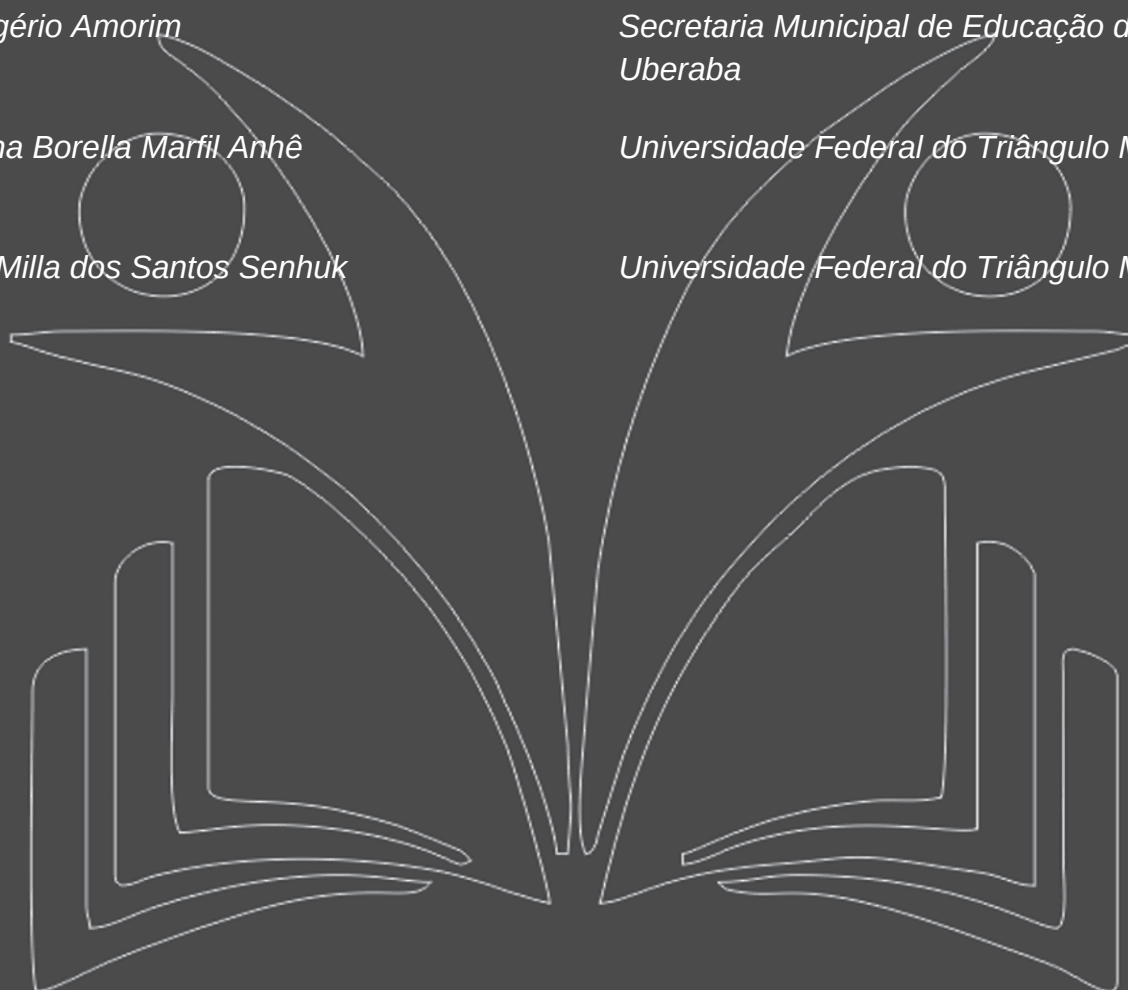
*Secretaria Municipal de Educação de
Uberaba*

Ana Carolina Borella Marfil Anê

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Ana Paula Milla dos Santos Senhuk

Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Resumo: O Núcleo de Sustentabilidade e Educação Ambiental da UFTM (NUSEA) visa a aproximação do saber acadêmico com a realidade social, permitindo que a comunidade se beneficie do conhecimento promovido pela Universidade na busca por soluções de problemas ambientais. Nesse sentido, têm sido desenvolvidas atividades tanto com a comunidade acadêmica quanto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, ao longo dos últimos anos. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de atuação do NUSEA junto ao Grupo de Liderança Agentes do Meio Ambiente (AMA) das escolas municipais de Uberaba, auxiliando no desenvolvimento de projetos ambientais e buscando parcerias com instituições públicas e privadas. O AMA é formado por estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e por um professor orientador, que se reúnem semanalmente, no contraturno das aulas, para discutirem os problemas ambientais da escola e vizinhança, e proporem ações para minimizá-los. Os projetos ambientais foram planejados em 21 escolas durante março e abril de 2019 e apresentados em forma de banner pelos estudantes do AMA em um evento na UFTM, no final de maio de 2019. Os 10 melhores trabalhos, avaliados por uma Comissão Científica do evento, foram premiados com recurso para custeio de material de consumo e com bolsas de IC Júnior do CNPq. Além das apresentações dos projetos, mais de 500 integrantes do AMA (estudantes e professores) realizaram visitas guiadas a projetos de pesquisa e extensão realizados por graduandos em Engenharia Ambiental e pós-graduandos em Ciência e Tecnologia Ambiental/UFTM. No segundo semestre de 2019, os projetos foram desenvolvidos em cada escola, também com o auxílio de discentes da UFTM, os quais realizavam visitas mensais ou quinzenais, dependendo da demanda de trabalho. Durante os primeiros encontros foram realizadas dinâmicas para maior sensibilização do grupo e levantamento das necessidades/problemas da escola e entorno, visando possível adaptação e/ou atualização dos projetos. As atividades contemplaram o plantio de mudas de frutíferas, árvores ornamentais, horta de verduras, temperos e plantas medicinais, plantio de forrageiras em pneus usados pintados pelos alunos, construção de jardins verticais com a reutilização de paletes, coleta seletiva e destinação adequada de resíduos (pilhas e baterias usadas, óleo residual de fritura, material reciclável e resíduos orgânicos para vermicompostagem), jogos interativos sobre resíduos sólidos, entre outras. A ação permitiu a divulgação da Universidade para a comunidade, além da troca de experiências e conhecimentos entre estudantes do Ensino Fundamental, graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores sobre temas relacionados ao meio ambiente, criando um ambiente favorável à formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Arborização; Coleta seletiva.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental se apresenta como uma questão política e ética, onde a mudança cultural e a transformação social são necessárias. Elas surgem pela preocupação individual e coletiva em relação aos problemas ambientais. A Educação Ambiental (EA) objetiva despertar essa preocupação, além de prover o acesso à informação em linguagem acessível e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica (Mousinho, 2003).

Nesse sentido, a Universidade tem o importante papel de expandir sua atuação, ao levar para a população os conhecimentos desenvolvidos no âmbito acadêmico de forma a causar um impacto positivo na sociedade, na busca de soluções para os problemas ambientais. O eixo fundamental da Universidade brasileira é formado pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, a fim de garantir a qualidade da produção universitária e da formação de profissionais competentes e éticos (Moita; Andrade, 2009). Assim, os universitários devem ser preparados para se tornarem cidadãos atuantes diante das necessidades da comunidade, missão que vai além da formação técnica e qualificada (Manéia, 2016).

O Núcleo de Sustentabilidade e Educação Ambiental (NUSEA) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro visa a aproximação do saber acadêmico com a realidade social, permitindo que a comunidade se beneficie do conhecimento promovido pela Universidade na área ambiental. Vale ressaltar que é preocupação da equipe do NUSEA não realizar a EA como receita prescrita, mas como um instrumento de transformação humana capaz de gerar impacto social e ambiental. Nesse sentido, têm sido desenvolvidas atividades tanto com a comunidade acadêmica quanto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, ao longo dos últimos anos.

O processo de aquisição de valores se inicia na infância. Em muitos casos, o espaço escolar é o local de início da criação de uma consciência ambiental e de responsabilidade socioambiental. Assim, a escola tem um papel fundamental ao fornecer conhecimentos que vão permitir que as crianças, quando adultos, tenham uma consciência sustentável e saibam equilibrar progresso e preservação da natureza de forma harmônica (Corrêa; Barbosa, 2018). Medeiros (2011) descreve que a EA discutida e trabalhada no ensino fundamental colabora com a conscientização de cidadania e de preservação do meio ambiente. Desde cedo a criança aprende que é necessário preservar, sendo que pequenas ações individuais estão interligadas e que somadas, fazem o todo e são capazes de transformar a comunidade em que vive (Teixeira et al., 2017).

Com a proposta de garantir a EA de maneira transdisciplinar, a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba estabelece o Grupo de Liderança Agentes do Meio Ambiente (AMA) nas 30 unidades escolares (rurais e urbanas), coordenado pelo Departamento de Projetos Especiais. O AMA é composto por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que, orientados por um professor, identificam situações problemas e propõem soluções, atendendo as necessidades de acordo com as possibilidades da comunidade escolar. Ativo nas escolas desde 2014, o AMA trabalha em parceria com a gestão, com o corpo docente, com a equipe de apoio, os alunos e familiares, formando multiplicadores e sensibilizadores de boas práticas socioambientais dentro e fora das Unidades Escolares.

Durante encontros semanais do grupo, são desenvolvidas atividades relacionadas ao meio ambiente escolar, identificando situações problema de caráter socioambiental e, a partir das situações identificadas pelos alunos, percebe-se a necessidade da apropriação de informações que possam colaborar no processo de sensibilização da comunidade escolar. Contudo, nem sempre é o professor de Ciências que se responsabiliza pela orientação dos alunos do AMA e boa parte dos professores orientadores não possui formação na área, o que dificulta o trabalho de sensibilização, como também, a qualidade e perenidade das ações realizadas. Até mesmo os professores que possuem a formação na área ambiental encontram dificuldades para concretização das atividades, principalmente pela falta de Laboratórios de Ciências e de materiais necessários para uma efetiva EA.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de atuação do NUSEA junto ao AMA das escolas municipais urbanas de Uberaba-MG, auxiliando no desenvolvimento de projetos ambientais (planejamento, escrita e execução) e buscando parcerias com instituições públicas e privadas. As atividades desenvolvidas também permitiram levantar as necessidades de formação dos professores orientadores do AMA e temas com potencial de serem trabalhados em projetos futuros.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

I MOSTRA DE TRABALHOS EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL

Projetos ambientais foram desenvolvidos em 21 escolas municipais urbanas de Uberaba-MG, durante março e abril de 2019, pelos integrantes do AMA com o auxílio de graduandos em Engenharia Ambiental e mestrandos em Ciência e Tecnologia Ambiental/UFTM. Cada escola submeteu um resumo do projeto para a Comissão Científica do evento (I Mostra de Trabalhos em Ciência e Tecnologia

Ambiental), o qual foi apresentado pelos alunos do AMA em forma de banner, na UFTM no final de maio de 2019 (Figura 2A). Durante o evento, também foram realizadas visitas guiadas a projetos de pesquisa e extensão da universidade: a) Estação Meteorológica (Figura 2B), b) Laboratório de Vermicompostagem (tratamento dos resíduos orgânicos do Restaurante Universitário), c) biomonitoramento da qualidade da água com macroinvertebrados bentônicos, e d) produção de biodiesel.

Após a avaliação do resumo e da apresentação, os 10 melhores trabalhos foram premiados: cinco foram contemplados com uma bolsa de IC Júnior do CNPq para um aluno representante do AMA, e outros cinco com recurso para custeio de material para a execução dos projetos.

EXECUÇÃO DOS PROJETOS AMBIENTAIS NAS ESCOLAS

De agosto a dezembro de 2019, os projetos apresentados foram desenvolvidos em 18 escolas, também com o auxílio de graduandos em Engenharia Ambiental e mestrandos em Ciência e Tecnologia Ambiental/UFTM. Para isso foram realizadas visitas mensais ou quinzenais, dependendo da demanda de trabalho, sempre no horário da reunião semanal do AMA. Durante os primeiros encontros, foram realizadas dinâmicas para maior sensibilização do grupo e levantamento das necessidades/problemas da escola e entorno, visando possível adaptação e/ou atualização dos projetos.

Os projetos abordaram questões como: gerenciamento de resíduos sólidos (coleta seletiva, vermicompostagem e logística reversa), arborização e revitalização de espaços verdes da escola, criação de hortas e montagem de jardins suspensos (Figura 1).

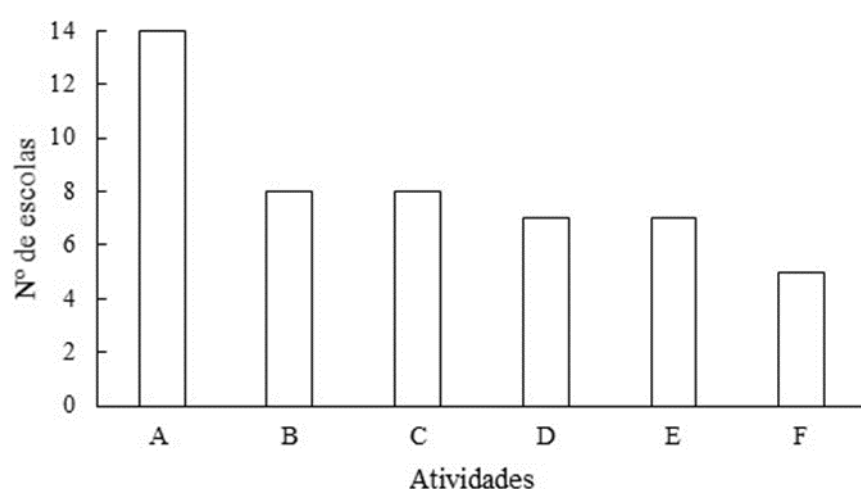


Figura 1: Número de escolas onde foram realizadas cada atividade: arborização (A), horta (B), coleta de óleo residual de fritura (C), coleta de pilhas e baterias usadas (D), coleta de material reciclável (E), vermicompostagem de resíduos orgânicos (F).

Na maioria das escolas houve o plantio de espécies arbóreas de pequeno porte e forrageiras em jardim suspenso (14 escolas). Em cerca de 50% das escolas foi realizada a coleta seletiva de resíduos sólidos e vermicompostagem, e apenas uma apresentou a necessidade de controle de pombos. A seguir são descritas as dinâmicas e as atividades realizadas.

DINÂMICA DA “TEIA - OS 5 R’S DA SUSTENTABILIDADE”

Essa dinâmica teve por objetivo sensibilizar o grupo quanto à importância dos conceitos e práticas de sustentabilidade, abordando os 5 R’s (repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar) e sensibilizando sobre sua importância. Dessa forma, os alunos foram organizados em círculo e receberam placas com as palavras: planeta, repensar, reduzir, recusar, reciclar e reutilizar, distribuídas aleatoriamente. À medida que o texto era lido e as palavras das placas eram pronunciadas, o aluno que a possuía segurava o barbante em um ponto. Quando a próxima palavra era pronunciada, o rolo de barbante era jogado para o aluno que possuía a placa, e assim por diante até o término do texto, formando uma “teia” com o barbante ligando todos os alunos. Durante a toda a atividade, foram realizadas discussões sobre a prática dos 5R’s, perguntando aos alunos quais atitudes sustentáveis eram realizadas e quais poderiam melhorar, tanto na escola como em casa e no bairro. Essa atividade mostrou que as ações individuais estão sempre interligadas de alguma maneira, como em uma “teia de aranha”, impactando positiva ou negativamente o ambiente (Figura 2C).

Segue o texto lido com as palavras das placas destacadas:

“E assim a nossa história está para iniciar

E tenho certeza que você vai gostar

De aprender que o *PLANETA* pode ser melhor

É só saber a regra dos 5 R’s de cor!

O primeiro R é *REPENSAR*

Naquilo que você vai comprar

Será que você vai mesmo precisar?

O segundo R é *REDUZIR*

O pacote de bolacha não vamos abrir

E uma salada de frutas vamos dividir!

O terceiro R é *RECUSAR*

O canudinho de plástico não vamos usar

Para os RIOS e OCEANOS salvar!

O quarto R é *REUTILIZAR*

Outro destino para o pneu vamos dar

Em um lindo vaso de plantas ele se transformará!
 O quinto R é *RECICLAR*
 Plástico vira bola, papel vira sacola
 Basta ter consciência de onde se joga fora!
 Os 5 R's podem ajudar
 Para com a poluição acabar
 O que é reciclado logo se transforma
 E a gente reutiliza, mas de outra forma
 Na hora de jogar separe o lixo direitinho
 Assim você terá um mundo muito mais limpinho"

DINÂMICA DA "CAÇA AO TESOIRO"

Essa dinâmica teve por finalidade discutir a questão do gerenciamento de resíduos sólidos na escola, consistindo em uma sequência de atividades:

- i) os alunos foram divididos em grupos (de 3 a 5 alunos cada) e cada grupo recebeu uma sacola;
- ii) num tempo de 10 minutos, os grupos recolheram todos os resíduos encontrados nas dependências da escola que estavam de fora das lixeiras, como no pátio, nos canteiros, na quadra, nos jardins, entre outros;
- ii) os alunos retornaram para a sala, onde cada grupo colocou o material recolhido no chão e separou por tipo (papel, plástico, vidro, metal, etc.) (Figura 2D).

No decorrer da dinâmica, dúvidas e questionamentos sobre os objetos surgiram, como por exemplo sobre as caixas tipo longa-vida, comumente utilizadas para acondicionar leite, que possuem em sua composição metal, papel e plástico, e, portanto, de difícil destinação. Dessa forma, o coordenador da atividade pôde discutir com os alunos a respeito da fabricação dos materiais, quais os cuidados ambientais que cercam sua cadeia de produção, sobre a possibilidade de reciclagem e destinação final, dentre outros assuntos.

Ainda abordando o tema de resíduos, uma das escolas adotou o "limpômetro", que consistia em uma avaliação diária dada pelo funcionário responsável pela limpeza da sala, considerando a organização e quantidade de lixo no chão (Figura 2E). Os cartazes ficavam expostos do lado de fora de cada sala para visualização de toda a comunidade escolar.

ARBORIZAÇÃO

Foram plantadas mudas de árvores de sombra, frutíferas e ornamentais, doadas pelo Instituto Florestal de Minas Gerais, como oiti, ipê, jacarandá, chuva de ouro, uvaia, goiaba, graviola, acerola e pitanga, de acordo com a necessidade e disponibilidade de espaço das escolas. Também foi realizada recuperação de áreas existentes, como jardins e gramados, bem como o plantio de flores em pneus reaproveitados, sendo que estes receberam pintura decorativa feita pelos integrantes do AMA. Dentre as forrageiras, também foram plantadas mudas de onze-horas, azulzinha, gerânio, rabo-de-gato, lobélia azul e capuchinha em vasos, fixados em paletes e suportes de madeira nos muros nas escolas. Para facilitar os cuidados com as plantas, foram reutilizados galões de detergente de cinco litros na confecção de regadores e distribuídos para as escolas (Figura 2F-L e Figura 3A-B).

HORTA

Os canteiros foram preparados pelos integrantes do AMA das escolas que optaram pela realização da horta. Dentre as hortaliças, foram plantadas mudas de verduras (alface e almeirão) e temperos (salsinha e cebolinha), além de ervas medicinais (hortelã, o funcho e a erva cidreira) (Figura 3C-E e G). Os produtos da horta foram consumidos na própria escola (produção de chás ou uso no refeitório) ou doados aos alunos e suas famílias.

COLETA SELETIVA E DESTINAÇÃO DE RESÍDUOS

Apesar da coleta seletiva já ser praticada em algumas escolas, foi detectado durante as visitas que a segregação dos resíduos não era realizada da maneira correta. Dessa forma, foram confeccionadas lixeiras reutilizando bombonas plásticas e cartazes indicando os locais adequados para cada tipo de material. Também foram realizadas *blitz* nos intervalos escolares, quando os integrantes do AMA devidamente identificados por coletes, abordavam alunos que jogavam lixo em lugares inadequados. Por fim, foram aplicados jogos digitais temáticos sobre coleta seletiva, concomitante às aulas de informática. O material reciclável recolhido era doado para catadores do bairro (Figura 3I e K).

Algumas escolas optaram por recolher também pilhas e baterias usadas, reutilizando galões de detergente como coletores. Os alunos foram estimulados a levar o material de casa e da vizinhança para descarte na escola. No último dia de atividades, o material recolhido e levado para o Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social, para o descarte ambientalmente correto pelo sistema de logística reversa (Figura 3H). Também foi recolhido óleo residual de fritura, gerado na própria escola

ou levado pelos alunos (Figura 3J). Uma das escolas que optou pela realização dessa atividade produziu sabão a partir do óleo recolhido. Nas demais escolas, o destino mais viável para esse resíduo foi uma parceria com a empresa Biorenova, a qual realizava a troca por produtos de limpeza, a serem usados na própria escola.

VERMICOMPOSTAGEM

Nas escolas que realizaram a coleta seletiva de resíduos orgânicos, foram implementadas torres de vermicompostagem pela reutilização de baldes plásticos com tampa (Figura 3L e M). Cada torre foi composta por três baldes: o balde inferior, com base inteira, tampa furada e uma torneira simples colada na perfuração feita em sua lateral; o balde intermediário, com base e tampa contendo diversos furos; e o balde superior, com base perfurada e tampa sem furos. Ainda, foi ensinado aos alunos todo o funcionamento do processo da vermicompostagem, bem como a montagem da torre com os resíduos orgânicos, a serragem e as minhocas californianas, com a participação direta dos mesmos. Os resíduos utilizados para a compostagem eram provenientes da cantina da escola. O material resultante do processo, chamado biofertilizante e húmus, foram utilizados nas plantas da escola.

AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Na última visita às escolas, a ação foi avaliada pelo AMA por meio de um questionário semiaberto contendo as seguintes perguntas:

- a) Quais foram os projetos ambientais realizados na sua escola? () arborização; () horta; () controle de pragas; () coleta seletiva; () compostagem; () outros, especificar.
- b) Foram encontradas dificuldades para implantar os projetos? () sim; () não; quais?
- c) Em sua opinião, o que mudou na sua escola com a realização desses projetos?
- d) As atividades aprendidas com os projetos do AMA mudaram seu modo de agir de alguma forma? () sim; () não; como?
- e) Qual a sua opinião em relação à parceria com o UFTM? (pontos positivos e negativos)
- f) Quais atividades/temas gostaria que fossem trabalhados nos próximos anos?

Ao analisar as respostas dos questionários, a principal dificuldade encontrada para a realização dos projetos foi a falta de verba e de tempo para dedicação às atividades. Além disso, também foi relatada

a falta de interesse dos alunos envolvidos, levando à dificuldade na manutenção do que foi realizado, uma vez que os integrantes do AMA mudam quase totalmente a cada ano letivo.

A principal mudança observada pelos alunos e professores foi o desenvolvimento de uma consciência ambiental, acarretando em maior separação dos resíduos gerados, melhorando a limpeza do ambiente escolar, e diminuindo quantidade de resíduos destinados ao aterro sanitário.

Além do desenvolvimento do projeto, a equipe do NUSEA buscou a sensibilização ambiental dos alunos, o que foi relatado por alguns participantes como mudanças de hábitos em casa e na escola, aprendendo que não se pode jogar óleo na pia, lixo no chão, que pilhas e baterias devem ter uma destinação diferente dos outros resíduos. Também relataram ter aprendido a preparar a terra para plantar e como cuidar das mudas com rega e adubação, despertando neles um cuidado maior com o ambiente escolar.

A parceria com a UFTM foi avaliada como positiva na ajuda para o desenvolvimento dos projetos, dando suporte com explicações que contribuíram para informações técnicas necessárias para a realização e manutenção das atividades. Além da obtenção de suprimentos como mudas de árvores, hortaliças, grama, baldes para composteiras, pneus, paletes, bombonas, adubos e regadores, doados por empresas parceiras do NUSEA e/ou comprados com recurso do CNPq. Também avaliaram positivamente o evento realizado na UFTM, o que permitiu uma aproximação dos estudantes do Ensino Fundamental com o Ensino Superior, visto que muitos integrantes do AMA nunca tinham ido à Universidade.

Para os próximos projetos em parceria com a UFTM ou outras instituições, os alunos destacaram a importância da realização de palestras e oficinas sobre aquecimento global e assuntos afins, implantação de hortas de plantas medicinais, de pomares recreativos e de projetos para captação da água da chuva nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do NUSEA junto aos Grupos de Liderança AMA viabilizou a obtenção de suprimentos por meio de parceria com instituições públicas e privadas, necessários para a execução de projetos ambientais em escolas municipais de Uberaba-MG. Durante toda a ação, os estudantes foram estimulados a pensar e questionar conceitos e comportamentos, por meio de dinâmicas, jogos e envolvimento nas atividades realizadas, desde o levantamento dos problemas ambientais da escola, planejamento e execução dos projetos. Também permitiu identificar jovens talentosos e estimular o

interesse pela pesquisa e por cursar o Ensino Superior, visto que a maioria não conhecia a UFTM e nunca visitou o campus.

Assim, a ação permitiu a divulgação da Universidade para a comunidade, a troca de experiências e conhecimentos entre estudantes do Ensino Fundamental, graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores sobre temas relacionados ao meio ambiente, criando um ambiente favorável à formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade.



Figura2: Atividades de Educação Ambiental. A-B: I Mostra de Trabalhos em Ciência e Tecnologia Ambiental. C-E: Dinâmicas. F-L: Arborização nas escolas.

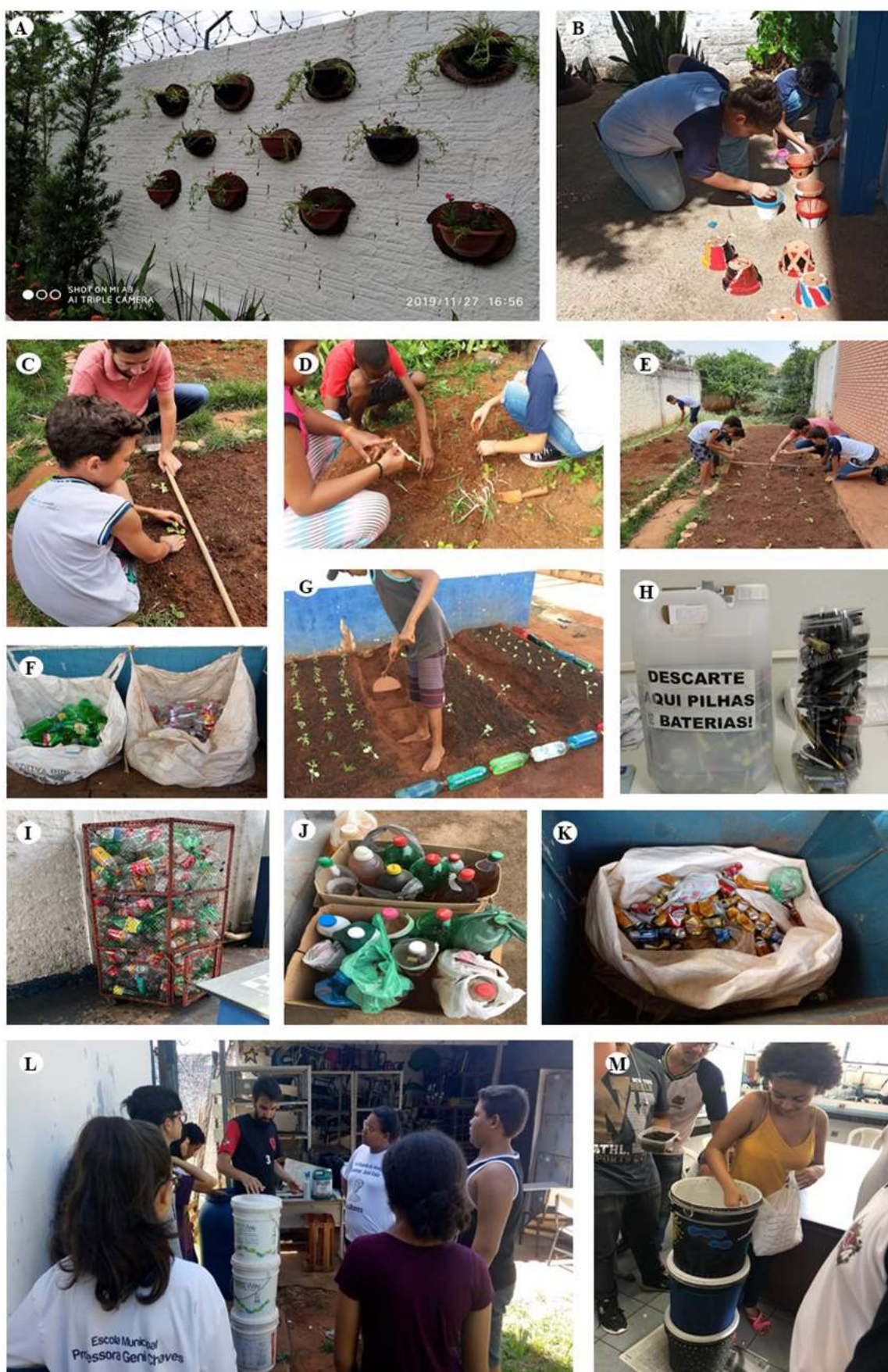


Figura 3: Atividades de Educação Ambiental. A-B: Jardim suspenso. C-E e G: Horta. F e H-K: Coleta seletiva. L-M: Vermicompostagem.

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer ao CNPq pela concessão de auxílio financeiro (Processo CNPq nº 439880/2018-1), às empresas parceiras: Soma Ambiental, ESAMB, MG Reciclagem, Instituto Florestal de Minas Gerais, Agronelli e Biorenova, aos alunos voluntários da UFTM e aos funcionários das escolas pela colaboração na execução do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corrêa, T.H.B.; Barbosa, N.A.P. 2018. Educação ambiental e consciência planetária: uma necessidade formativa. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 35, p. 125-136.

Manéia, A. 2016. A responsabilidade ambiental da Universidade na formação humana. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, v. 20, n. 1, p. 274-282.

Medeiros, A. B. et al. 2011. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos*, v. 4, n. 1.

Moita, F. M. G. S. C.; Andrade, F. C. B. 2009. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41.

Mousinho, P. 2003. Glossário. In: Trigueiro, A. (coord.). *Meio ambiente no século 21*. Rio de Janeiro: Sextante.

Tavares, L. J. 2010. Educação ambiental na escola pública: um relato de experiência. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, v. 7, n. 10, p. 43-56.

Teixeira, T. S.; Marques, E. A.; Pereira, J. R. 2017. Educação ambiental em escolas públicas: caminho para adultos mais conscientes. *Revista Ciência em Extensão*, v. 13, n. 1, p. 64-71.

Capítulo 6



10.37423/230207277

ORIENTAÇÃO SEXUAL EM CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Weverton Pereira do Sacramento

Instituto Federal do Espírito Santo



Resumo: Este capítulo apresenta o texto revisado e ampliado dos resultados de uma pesquisa-ação realizada em curso técnico de nível médio sobre orientação sexual que teve a comunicação da pesquisa e resultados parciais publicada nos Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação realizado em junho de 2015 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), posteriormente ao evento a presente pesquisa-ação foi finalizada o que motivou a socialização da mesma no presente livro. Justifica a abordagem do tema no curso técnico de nível médio devido a não observância da maioria das escolas de ensino fundamental em assumir sua função de contribuir para a orientação sexual dos alunos. Verifica-se a ausência, na maioria das escolas, de uma política educacional consistente de abordagem sistemática do tema transversal – Orientação Sexual, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os estudantes entrevistados apontam que a abordagem quando feita privilegiava métodos contraceptivos e de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis não aprofundado ou se quer abordando temas como afetividade, homossexualidade, machismo, sexismos e feminismo indicados como os principais temas de interesse que desejam ver tratados pela escola. A partir do levantamento do interesse e das dúvidas dos alunos sobre orientação sexual tomou-se o caminho metodológico da pesquisa-ação por possibilitar maior envolvimento dos participantes desde a escolha dos temas e o planejamento até a execução das atividades propostas. Revisitar a história da humanidade com o recorte sobre a construção de gênero mostrou-se eficaz para a compreensão da forma como os valores éticos e morais se dão e como moldam as sociedades. E, finalmente, são apresentados os resultados onde os participantes concluem não haver motivo para a discriminação da mulher, entendem que o sentimento de inferiorizar a mulher é uma invenção cultural e da relação entre culturas. Por fim apresentamos a necessidade de aprofundar as investigações sobre as formas sutis de manifestação e de propagação do preconceito.

Palavras-chave: Gênero; Orientação Sexual; Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo testar a pesquisa-ação, garantida a proatividade dos pesquisados, como ferramenta teórico-prática para o combate ao preconceito de gênero e de sexualidade, demonstrar que há a necessidade de abordar com estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio o tema sobre orientação sexual. A pesquisa-ação foi realizada com um grupo de estudantes do curso técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo, no município de Nova Venécia/ES.

Tem-se como balizador da abordagem de gênero e sexualidade na escola o Parâmetro Curricular Nacional – PCN – Orientação Sexual, aprovado no ano 2000. O PCN traz alguns avanços em relação à discussão de gênero e sexualidade, em primeiro lugar por se tratar do reconhecimento oficial da necessidade de abordar o assunto na escola de maneira formal e, em segundo lugar, por ser uma proposta inédita que – apesar dos 23 anos que se vão desde a aprovação, a implantação ainda é incipiente nas escolas – representa sem dúvidas um avanço no sentido de atender à demanda da sociedade contemporânea.

O Parâmetro Curricular Nacional - PCN traz a discussão da sexualidade para o ensino fundamental, ou seja, até o nono ano. Não há um PCN que preveja o assunto no ensino médio. Temos realizado desde 2013 pesquisas com o objetivo de verificar a percepção de estudantes de curso técnico integrado ao ensino médio sobre orientação sexual na escola. Dentre outras, a questão: “A abordagem que a sua atual escola tem feito sobre sexualidade para você é: Excelente (5), Muito Bom (4), Bom (3), Regular (2) ou Insuficiente (1). Essa questão tem sido feita para estudantes ingressantes no primeiro ano do segundo grau que são orientados a responder considerando a educação escolar que tiveram no ensino fundamental.

Analisando os dados, temos moda e mediana no conceito regular (2), e média igual a 2,44, num universo de 1324 estudantes respondentes, ingressantes no Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio do Ifes Campus Nova Venécia dos últimos dez anos o que demonstra que a abordagem da escola sobre sexualidade é considerada pelos estudantes como regular e a partir das respostas dadas a outras perguntas apontam que vários temas não são abordados e muitas dúvidas sobre sexualidade povoam o cotidiano da maioria deles. O que nos permite deduzir que muitas questões sobre orientação sexual estão pendentes para o jovem que ingressa no ensino médio.

Destacamos que em dez anos acompanhando a percepção dos ingressantes no curso técnico de nível médio da abordagem sobre sexualidade feita pelas escolas em que cursaram o ensino fundamental em nenhum ano pesquisado a média atribuída pelos respondentes atingiu nota 4 (bom) ou 5 (muito bom). Esses dados demonstram a resistência da sociedade em abordar o tema resistência que ecoa na escola, pois continuamos a obter as mesmas justificativas dos professores para explicar o motivo de descumprir o previsto no PCN – Orientação Sexual, não se sentem capacitados para abordar o tema e nos últimos anos cresceu o receio de serem rechaçados por políticos, pelos pais, pelo setor pedagógico, pela direção e até mesmo por alguns alunos.

E, este temor tem fundamento de ser, pois as investidas da bancada religiosa contra as políticas públicas do governo executivo de implantar o PCN – Orientação Sexual se deram a partir de verdadeiras cruzadas contra os livros feitos para a rede pública de ensino que incluíam formas diversificadas de relacionamentos e de constituição de famílias, bem como o combate a homofobia. Essa iniciativa foi severamente criticada resultando em retaliações aos idealizadores, acusados de apologia ao erro, ao pecado, atentando contra a natureza (heterossexual) dos alunos. Igual ou maior movimento contrário ao – denominado de modo depreciado – “Kit Gay”, que na verdade se tratava de um kit anti-homofobia que abordava a diversidade sexual, os ataques resultaram no descarte em 2011 do material feito pelo Ministério da Educação – MEC.

Situação agravada no período do governo Bolsonaro (2019-2022), que pelos inúmeros discursos de ódio incentivava o preconceito se a violência contra as pessoas LGBTQIA+ não aumentou no período manteve-se alta e apresentou outros efeitos danosos como o empoderamento do discurso conservador que não possui base legal mas serviu para que cidadãos comuns e agentes públicos se posicionassem de maneira truculenta a revelia das Leis, como foi o caso do vereador¹ de Vitória-ES. que em 21 de junho de 2021 afirmou que “esperaria na saída” a professora de uma escola estadual, Rafaella Machado, que trabalhou com os alunos do primeiro ano do ensino médio o significado das letras da sigla LGBTQIA+ em alusão aos dias 17 de maio e 28 de junho respectivamente Dia Internacional de Combate a Homofobia e Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+.

Desta maneira, é perceptível que muitos obstáculos têm sido postos na tentativa de impedir que se avance na implantação de ações contra a desinformação que alimenta o preconceito e a discriminação de gênero e de sexualidades.

Atribui-se à demora na implantação do tema transversal orientação sexual além de toda essa resistência de parte minoritária da sociedade, mas que consegue provocar significativos estragos o

fato de que os PCN's não tiveram ampla participação do conjunto de professores, das sociedades juvenizadas como um todo, dos pais de alunos, das famílias, sendo apontado por sindicatos e associações de professores como um documento feito como uma medida ministerial, uma política autoritária de governo, baseada em comissões ministeriais. (SILVA, 2007, p. 3).

Acrescenta-se a isso o fato de que as iniciativas de qualificação dos docentes para abordagem da Orientação Sexual tiveram início em 2011; ou seja, nos dez anos anteriores pouco ou nada se fez para efetiva implantação do PCN – Orientação Sexual. E, que no período de 2019 a 2022 foram desestimuladas o que se fez neste período pode se considerar como iniciativas de resistência de parte da comunidade acadêmica que não se rendeu ao conservadorismo retrógrado implantado no Brasil. Efetivamente tivemos cerca de cinco anos de incentivo à implantação do tema sexualidade nas escolas o que precisa ser retomado com urgência, de maneira mais ampla possível e com ações que contem com o incentivo de políticas públicas de estado.

As reações de descrédito às ações que incluem o tema da diversidade sexual sempre foram contra a vontade da maioria da população que desde 1993, conforme pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares.” (BRASIL, 2000, p. 291). E, recente pesquisa realizada no primeiro semestre de 2022, pelo mesmo Instituto DataFolha, intitulada Educação, Valores e Direitos aponta que os brasileiros seguem sendo favoráveis à abordagem do tema sobre sexualidade nas escolas.

Dos 2.090 entrevistados de todo o país, 96% afirmaram concordar que os estudantes devem receber nas escolas informações sobre leis que punem a violência contra a mulher. Outros 93% afirmaram que a escola deveria ensinar sobre a divisão igualitária de tarefas domésticas entre homens e mulheres, e 88% defendem que a igualdade de gênero, em linhas gerais, deveria ser tema nas salas.²

A constatação e a compreensão do problema tornam-se atividade-meio para a meta de transformação do conhecimento aceito culturalmente e do senso comum. Pretende-se ir além da compreensão do fenômeno do preconceito e das formas de opressão contra as mulheres e os homossexuais, a partir de novos conhecimentos desconsiderados pelos dominantes, produzidos pela inclusão, pela ascensão e pelo acesso dos grupos minoritários aos mecanismos de controle social, de produção de conhecimento, e aos aparelhos ideológicos do estado, anseia-se em provocar mudanças comportamentais embasadas na reflexão de conhecimentos científicos.

Inicialmente foram aplicados questionários mistos que possibilitaram conhecer o perfil social dos alunos e suas representações sobre sexualidade. Após tabulação e análise dos dados coletados fez-se um pré-planejamento com a seleção de metodologias e conteúdos que poderiam ser abordados no sentido de atender às expectativas dos respondentes sobre orientação sexual.

Após o período de divulgação e sensibilização conseguiu-se a presença de 48 alunos sendo 29 do sexo feminino e 19 do sexo masculino com idade entre 15 e 18 anos estudantes de curso técnico integrado ao ensino médio.

Foram apresentadas propostas de leituras e pesquisas seguidas de reflexões coletivas que possibilitassem refazer o percurso histórico do desenvolvimento da humanidade, em especial do papel da mulher nesta trajetória e a relação entre os preconceitos sofridos por mulheres e homossexuais como consequência de sociedades que foram se organizando em torno da propriedade privada, do individualismo e mais recentemente do capitalismo o que leva à conclusão de que o fim do comunismo nas sociedades primitivas é a origem dos sentimentos machistas e misóginos.

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A partir da pesquisa-ação realizada foi construído com a participação do grupo de estudos o referencial teórico resultado das leituras, pesquisas e reflexões coletivas. A construção do referencial teórico em conjunto com o grupo de pesquisa possibilitada pelo caminho trilhado viabilizou aos participantes entenderem a origem do preconceito este conhecimento despertou na maioria a percepção de improcedência dos valores que subjagam mulheres, homossexuais, afrodescendentes, enfim que o preconceito aumenta na medida em que o indivíduo se afasta do modelo heteronormativo do homem branco, heterossexual, classe média, urbano, sem necessidades especiais físicas ou mentais.

Neste sentido, o referencial teórico do presente trabalho foi construído de forma coletiva com o grupo de estudos sobre orientação sexual a partir da metodologia selecionada. Apesar de não poder ser considerado como solução para se eliminar o preconceito contra mulheres e homossexuais este referencial teórico, serviu neste estudo, como importante recurso para que os participantes iniciassem o desenvolvimento da percepção sobre as várias formas de preconceito existentes na sociedade, principalmente as formas sutis de expressão e como atitudes tidas como inocentes incorporadas ao cotidiano das pessoas podem estar repletas de reforços negativos que visam perpetuar o preconceito. Como é o caso de anedotas sobre mulheres loiras que nada mais são que tentativas de dividir o

universo feminino fragmentando-o com estereótipos e conflitos inexistentes com o objetivo de inculcar ideia de inferioridade.

A MULHER PRÉ-HISTÓRICA E A MULHER CONTEMPORÂNEA

Entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, médio e até (em parte) superior da barbárie, a mulher não é só livre como, também, muito considerada. (ENGELS, 2002, p.49).

O autor analisa o papel desempenhado por mulheres e homens desde a pré-história até a civilização. As sociedades eram matrilineares, centradas na mulher, pois a única garantia que se tinha era a de se conhecer a verdadeira mãe, ligando filhos/as à herança consanguínea exclusiva da mulher. Daí o respeito e admiração dispensados a elas.

A perda de prestígio social da mulher se dá ao longo do tempo com o advento da agricultura, que ao fixar os povos a locais de terra fértil, farta água e condições climáticas favoráveis inicia o processo de propriedade privada após o fim do comunismo tribal.

A necessidade de proteger a lavoura, os animais domesticados e as terras onde se vivia das investidas de outros povos propiciou a criação dos exércitos. Os homens se mostravam mais adequados a este serviço pela estrutura física geralmente com maior força do que as mulheres e pela não gestação. Pela primeira vez o ato de gerar vida é tido como limitador para uma tarefa de grande importância para o grupo qual seja: defender os recursos que garantem a vida.

A divisão de trabalhos sempre existiu, acredita-se, porém, que considerava mais as potencialidades individuais e menos a vinculação de características como idade e sexo. Homens e mulheres se revezavam em atividades similares como a caça e a pesca sem associar restrições ao sexo.

Mas, os exércitos que inicialmente eram para defesa também foram usados para atacar, tomar de outros povos aquilo que não se tinha que se precisava ou pelo simples fato de saber da existência do outro e do receio de ser atacado.

Estes fatos somados a propriedade privada que precisava ser defendida e ao mesmo tempo passar para a prole do proprietário fez surgir a necessidade de certeza sobre a paternidade. Nesta fase eram os homens proprietários das terras detentores de animais e utensílios porque eles que as conquistavam, os buscavam na natureza e os fabricavam.

A mulher vinha se tornando pouco-a-pouco companheira delegada às atribuições de cuidado do lar e da prole.

O patriarcalismo começa a surgir a partir da necessidade de cada indivíduo do sexo masculino conhecer os verdadeiros filhos, pois ao se assentarem próximos às terras férteis há a necessidade de protegê-las da cobiça, da invasão e de serem tomadas por outros. Assim começam a surgir os exércitos para proteger os assentamentos. E essa militarização dos assentamentos com a função de proteger a propriedade privada contribui para dar poder aos homens e inicia o desmerecimento, a subjugação das mulheres ao poder masculino. Segundo Spencer (1999, p. 30), “o materialismo, posses e propriedades reforçaram a predominância e agressividade masculinas, levando a subjugação das mulheres”.

Segundo Engels (2002),

A família sindiásmica aparece no limite entre o estado selvagem e a barbárie, no mais das vezes durante a fase inferior da segunda. É a forma da família característica da barbárie, como o matrimônio por grupos é a do estado selvagem e a monogamia é a da civilização. (ENGELS, 2002, p. 54).

Para Engels (2002), a família sindiásmica foi característica das Américas, onde perdurou até a invasão e a conquista pelos europeus. Acredita o autor que, com a perda da inocência e do caráter selvático das relações sexuais e com o desenvolvimento das condições econômicas e o aumento das comunidades, tanto mais envilecedoras e opressivas parecem ter se tornado as relações sexuais para as mulheres, no modelo de casamento grupal, que passam a ansiar “pelo direito à castidade, como libertação, pelo direito ao matrimônio, temporário ou definitivo, com um só homem”. (ibidem).

A monogamia é essencialmente feminina. Se, por um lado, foi uma conquista ao livrar-se da obrigação de entregar-se a vários maridos; por outro lado, sem o direito de escolha, torna-se mais uma posse do homem, uma escrava vigiada e severamente punida por deslizes sexuais suspeitos ou comprovados que levam à dúvida sobre a veracidade da paternidade da prole, o que envergonha o marido. Surge, assim, a ideia de traição conjugal.

A este respeito sentencia Engels,

Esta forma de família assinala a passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia. Para assegurar a fidelidade da mulher e, por conseguinte, a paternidade dos filhos, aquela é entregue, sem reservas, ao poder do homem: quando este a mata, não faz mais do que exercer o seu direito. (ENGELS, 2002, p. 59).

Essas transformações teriam sido iniciadas com o fim do comunismo e a individualização das posses das terras e dos utensílios de agricultura, caça e pesca que, por serem essas atividades atribuídas aos homens, tornam-no proprietário delas. Assim prima-se pelo poder das posses e, por conseguinte, a

importância da paternidade suplantando a maternidade, o que, segundo Engels, trouxe até nossos dias seus reflexos.

O desmoronamento do direito materno, a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Esta baixa condição da mulher, manifestada, sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida. (ENGELS, 2002, p. 58).

Segundo Spencer (1999), na Mesopotâmia entre 2.375 a 1.726 a.C., o papel das mulheres dentro das sociedades começou a ser secundário em relação ao dos homens: eram vigiadas no que se referia à sexualidade devido à necessidade de se saber com exatidão o pai das crianças para, por consequência, assegurar-lhes o direito à herança. Percebe-se nessa nova representação de papéis sociais que o homem é apontado como aquele que pode ir para o exército, proteger as posses, as terras de seu pai ou de outrem que o contratar. Consolida-se a ideia do casamento monogâmico que oficializa que uma dada mulher pertence a um homem devendo dar-lhe de maneira exclusiva extensa prole.

A partir da reflexão destes conhecimentos é possível compreender a origem de valores impregnados na sociedade contemporânea como: A preferência, na maioria das vezes, por filho do sexo masculino. A maior vigilância sobre a mulher, principalmente no que se refere à sexualidade, com objetivo de garantir (a virgindade) sua reputação, para que não fique mal falada. A valorização no passado recente de famílias com proles extensas símbolo que reforça também a masculinidade do homem. E, o preconceito com a mulher que não se casa.

Como reverter este processo? O que se fez e o que é preciso fazer para recolocar a mulher no devido lugar social de equidade?

AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO FEMINISTA PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE

As pesquisas de gênero, raça/etnia e sexualidade seguiram uma trajetória que pode ser de forma resumida organizada cronologicamente da seguinte maneira: no início buscaram-se os porquês, a gênese, de temas como a violência contra a mulher, a homossexualidade, o preconceito contra negros e indígenas etc. Focando nos temas aqui em destaque, diversidade, gênero e sexualidade, temos inicialmente dois caminhos diferentes que mais tarde convergiram e, no estágio atual em que se encontram as pesquisas científicas, tornaram-se indissociáveis. Em especial, a discussão da sexualidade homossexual é indissociável da construção de gênero. (LOURO, 2000).

A luta pela liberação da mulher marcada pela pílula anticoncepcional – que, segundo Catharino (2010), “viabilizaria o início da desconstrução do binômio sexualidade – procriação” – somada à presença de militantes do movimento feminista e ao olhar de pesquisadoras e pesquisadores sobre ele, marcaram o que viria a se caracterizar como mudança de paradigmas ao incluir um sujeito até então excluído, a mulher, como alvo de pesquisas, e incluir mulheres – feministas – e homens pró-feministas, na construção dos referenciais teóricos e não apenas como compartilhadores de pressupostos conceituais e metodológicos vigentes. (CATHARINO, 2010, p. 9).

As mulheres começam a conquistar espaço social e político a partir de suas próprias forças, organização e movimentos questionadores. O movimento feminista cresce e se espalha mundo a fora, prova da opressão generalizada do gênero feminino. Após a superação de velhos paradigmas machistas e falocêntricos o movimento feminista estabelece novas relações com o conhecimento científico através de pesquisadoras que percebem a necessidade de desenvolver novos paradigmas que possibilitem às mulheres se posicionarem como agentes ativos da sociedade saindo da condição de coadjuvante.

Para Louro, a teorização feminista é “um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado” cuja:

(...) intenção não se limitava a acrescentar as mulheres aos vários campos disciplinares, nem mesmo a incorporá-las aos paradigmas teóricos vigentes, mas sim produzir um efetivo abalo nesses paradigmas. (LOURO, 2000, p. 13).

Dessa maneira, os estudos de gênero se consolidam aproximando-se dos estudos sobre sexualidade por reconhecerem-se ambos como resultados de intervenção histórica e complexa que não pode ser meramente atribuída ao desenvolvimento do capitalismo ou ao predomínio da religião, embora seja inegável a influência de ambos.

Décadas de lutas feministas levaram a avanços na legislação e a aprovação de leis que vêm ajudando a diminuir a opressão às mulheres no Brasil. Expressões como as que consideravam a mulher relativamente incapaz, como são considerados juridicamente os menores de idade, perderam sua validade a partir de 1962 com a supressão do Código da Mulher Casada. Em 1977 uma antiga reivindicação feminista foi atendida a Lei do Divórcio foi aprovada permitindo à mulher separar-se do marido. Para, em 1988, na Constituição Federal da República do Brasil conquistar pela primeira vez a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres nas relações conjugais, o que abarcava tanto a responsabilidade com os filhos quanto às questões relacionadas aos bens patrimoniais do casal.

Valores éticos morais surgidos na pré-história como a valorização da virgindade contaminaram as leis e perduraram até bem pouco tempo, apenas em 2002 que o novo Código Civil acabou com a possibilidade de o homem mover ação para anular o casamento caso descobrisse que a mulher não era virgem. Da mesma forma, em 2004 o Código Penal brasileiro suprimiu o termo “mulher honesta” dos artigos que tratavam de estupro deixando de considerar que a mulher deveria ter uma conduta social padronizada para ser considerada vítima em caso de estupro.

Em 2006 com a aprovação da Lei 11.340/06, Lei Maria da Penha, as mulheres conquistaram importante espaço que lhes garantam construir com mais dignidade sua identidade de gênero. Além de garantir medidas protetivas contra cônjuges e familiares aumentou o rigor nas punições para as agressões domésticas sofridas pelas mulheres. Essa Lei tem especial significado para as reivindicações das mulheres brasileiras por evidenciar que o preconceito que incentiva a violência à mulher no Brasil não tem classe social nem discriminação econômica, se há algo que uni as mulheres é a violência doméstica sofrida por elas independente da classe social e da cor da pele, a mulher negra continua sendo em maior número vítimas da desigualdade social, de agressões e de feminicídio.

A qualificação de professores para lidar com as gerações em formação sobre uma nova perspectiva é urgente. Não é mais possível que professores menos ainda professoras continuem a reforçar no ambiente escolar a superioridade masculina através de “pequenas” atitudes que possuem grande valor simbólico na formação dos jovens e adolescentes marcando-os para a vida.

Segundo Furlani (2011), estes reforços de diferenciação preconceituosa de gênero vão desde a separação de brincadeiras e brinquedos, à inexplicável distinção nas atividades de educação física que determinam esportes e práticas corporais como pertinentes a este ou a aquele gênero até o reforço cotidiano de que meninas falam mais, meninos são mais agressivos, etc. Seguem, assim, numa direção de fatalismo apontando para aceitação inquestionável destas “verdades” inventadas, reforçando as desigualdades de gênero com sérios prejuízos para o feminino.

RESULTADOS

São apresentados neste trabalho o referencial teórico e os resultados obtidos com o estudo do grupo sobre orientação sexual no que se refere às questões femininas. Esta opção se deu pelo fato que além dos estudantes indicarem como segundo tema de maior interesse a ser pesquisado, a discriminação contra a mulher. Experiências anteriores mostraram que iniciar pela abordagem da

homossexualidade, tema de maior interesse do grupo, paradoxalmente sofre com a resistência de boa parte do grupo que assume posição defensiva por vezes de incomodo diante das discussões.

Esta metodologia mostrou-se adequada e produtiva, pois ao trilhar o caminho da constituição dos gêneros feminino e masculino ao longo da história da humanidade a homossexualidade surge de forma natural como expressões do feminino e do masculino. A metodologia em si tornou-se um conteúdo e um importante aliado na desconstrução do conceito de não natural da homossexualidade. Segundo Martins (1989) a escola ensina mais pela maneira como veicula os conteúdos do que por estes em si.

Ao final dos estudos sobre a trajetória histórica dos gêneros construiu-se coletivamente uma síntese do aprendizado além dos apresentados no discorrer deste capítulo.

O tema aborto apareceu num dos encontros tendo sido extremamente controverso percebeu-se que é necessário aprofundar o debate referenciado em conceitos como autonomia, direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. No primeiro momento, o que se diagnosticou foi o predomínio dos valores religiosos como pecado ou crime e o posicionamento incisivo dos estudantes do sexo masculino participantes da pesquisa-ação um reforço da ideologia de domínio e controle externos do corpo feminino sobre o qual todos opinam: homens, o Estado, as religiões e em menor grau elas mesmas.

Concluiu-se que a sociedade reproduz o passado de maneira inconsciente e acrítica entendo que é preciso buscar os porquês e os como para que se possa desenvolver um posicionamento crítico e racionalmente embasado diante dos fatos. O grupo não conseguiu explicar porque as mulheres são subjugadas, percebendo a total impropriedade dos preconceitos e violências por elas sofridas. Manifestaram ter compreendido que o preconceito é transmitido pela cultura machista e de forma tão sutil que não conseguiam apontar com exatidão quando, onde e como se dá a propagação do sentimento de inferioridade dispensado às mulheres. Reconheceram reproduzir padrões de machismo (como no caso do debate sobre aborto, apesar de alguns participantes do grupo de pesquisa não reconhecerem como machismo o fato de meninos terem opinião formada, e, num primeiro momento irreduzível em relação a ser contrário ao aborto, desconsiderando a primazia que deveria ser dada à opinião das mulheres sobre o assunto, apontaram outras ações que praticavam/praticam como machismo) que anterior à participação na pesquisa-ação desconheciam comprovando que abordar o tema orientação sexual na escola pode contribuir com o conhecimento dos fatos históricos que por sua vez podem auxiliar na desconstrução valores preconceituosos. Um grupo de participantes interessou em criar um grupo de estudos femininos para dar continuidade às pesquisas, aos estudos

e debates sobre temas polêmicos como o aborto, as formas sutis de manifestação do preconceito contra as mulheres, as consequências dessas para a sociedade, com o principal objetivo de empoderar as mulheres e combater as várias formas de preconceitos por elas sofridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre gênero e a diversidade sexual vem ganhando espaço nas várias áreas do conhecimento psicologia, medicina, sociologia, antropologia, educação e direito, apesar do retrocesso sofrido no período (2019-2022) é necessário retomar a pauta e as políticas públicas direcionadas para garantir os direitos humanos, a proteção das mulheres (e das mulheres trans) e a escola precisa participar deste debate levando de maneira sistemática estes temas para as ações de ensino, pesquisa e extensão envolver toda a comunidade escolar no combate a todo tipo de preconceito principalmente a aqueles que têm ceifado vidas como o feminicídio, a lgbtfobia e o racismo.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda. (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes e sexualidade. Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro/2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação Sexual. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CATHARINO, Tânia Ribeiro. Gênero e sexualidade no espaço escolar – Uma proposta de educação e saúde. Revista Ártemis, v. 5, dez. 2006. Disponível em:

<http://periodicos.ufp.br/ojs/index.php/artemis/article/download/2162/1920>>. Acesso em: 07 de dez. de 2012.

ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade e do Estado. Tradução de Ruth M. Klauss. São Paulo: Centauro, 2002.

FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIRA, Andreia; JOFILI, Zélia. O tema transversal orientação sexual no PCN atitude dos professores: convergentes ou divergentes. REMPEC – Ensino, Saúde e ambiente, v. 3, n. 1, p. 22-41, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Coleção Currículo, políticas e práticas. Porto Editora: Portugal, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática Teórica/Didática Prática: para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 10a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPENCER, Colin. Homossexualidade: uma história. Tradução de Rubem Mauro Machado. Rio de Janeiro: Record, 1996.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOTAS

Notas 1

Com o objetivo de não dar notoriedade a quem presta desserviços à sociedade optamos por não citar o nome do mesmo.

Nota 2

Leia mais em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/noticia/maioria-dos-brasileiros-apoia-educacao-sexual-nas-escolas-mostra-pesquisa/>

Capítulo 7



10.37423/230207278

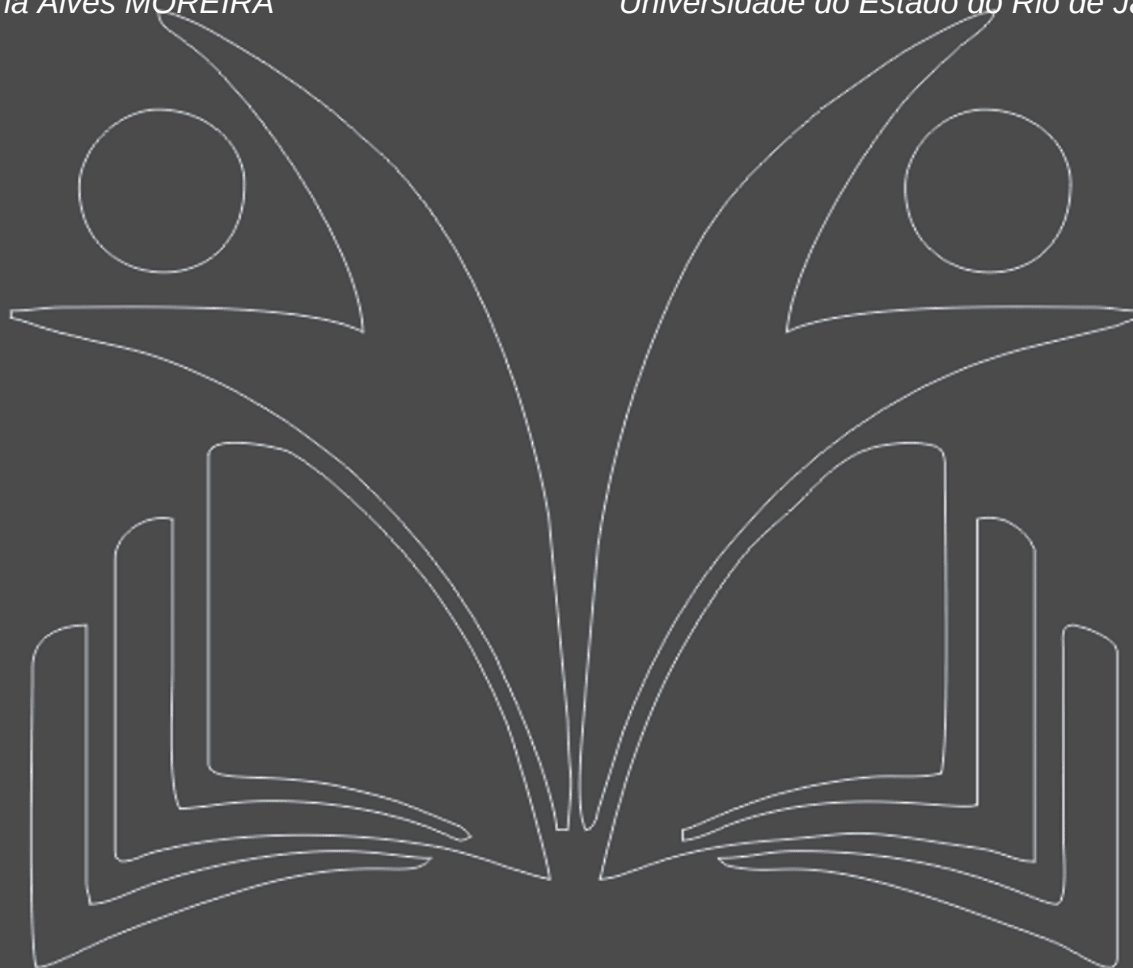
O ANALFABETISMO NO BRASIL E A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MÉTODO FREIRIANO - A PLURALIDADE CULTURAL: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Shirlei Barros do CANTO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Helena Maria Alves MOREIRA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho visa elencar a abrangência das contribuições de Paulo Freire, considerando as reflexões acerca da prática alfabetizadora que agrega aos saberes culturais sistemáticos as experiências sociais dos educandos, pois a convivência emanada pela rica cultura do viver em comunidade, através do diálogo e de atividades em grupo levaram os educandos para além das crenças em torno de si mesmo e do mundo.

O método Paulo Freire foi implantado nas ações populares alfabetizadoras ocorridas no Nordeste brasileiro quando o índice de analfabetismo no Brasil acometia cerca de metade do povo, em especial, os mais humildes e os que viviam e sobreviviam das atividades rurais.

Através de uma prática educacional dialógica e humanizadora, ocorrida na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, na década de 1960, Paulo Freire considerou a leitura de mundo para implementar seu projeto educacional, a qual foi vivenciada por crianças, jovens, adultos e idosos, e serve ainda hoje de aprendizado para os educadores. Ao estabelecer uma aproximação entre os saberes formal e não-formal, a “teoria paulofreiriana” encoraja pessoas que são oprimidas na sociedade, para que alcancem o pertencimento e cidadania, através de um processo reflexivo do ontem, do hoje e do porvir.

A dinâmica de uma prática humanizadora e libertadora permite que os sujeitos sejam protagonistas de seu aprendizado e desenvolvimento, realizando uma leitura minuciosa do mundo pela libertação das amarras da ignorância. Aos educadores que desejam seguir Paulo Freire, fica a direção dada pelo próprio mestre, que é preciso reinventá-lo, sempre; o que confirma o potencial da adoção de suas práticas nas escolas desde a educação básica até a educação de jovens e adultos.

AS EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO VANGUARDISTAS NO NORDESTE BRASILEIRO

Quando Paulo Freire pensou na experiência alfabetizadora de Angicos, suas ideias foram muito além do simples alfabetizar. Foi uma oportunidade única de levar ao cidadão do campo um meio de propiciar àquele povo, a possibilidade de pensar através do saber reflexivo, o fazer crítico, onde ele pudesse desenvolver uma verdadeira relação dialética com a Educação.

Antes de Angicos, onde ocorreu a experiência de alfabetização de cerca de 300 trabalhadores rurais, em 45 dias, culminando na disseminação dessa prática pelo nordeste brasileiro, houve um momento piloto que consistiu em uma pequena ação na casa do Movimento da Cultura Popular (MCP), em Recife, com cinco alunos iniciais tendo permanecido três até o fim. A partir daí, as experiências foram

tornando-se mais amplas e atingindo outras localidades, como Angicos (RN), Mossoró (RN) e João Pessoa (PB). Segundo Brandão (2013, p.19), esses foram os primeiros homens a serem “alfabetizados de dentro para fora”, através de seu próprio trabalho. Tal experiência alçou novos ares e rumos, indo em direção ao restante do território brasileiro: Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília.

Para Canto et al. (2016), em uma época em que a educação era vista como fora das necessidades dos novos tempos, era imperioso e urgente substituir a educação tradicional por uma outra educação orientada para a criação de disposições mentais críticas e permeáveis, favoráveis à participação, à deliberação coletiva, à ingerência, ao autogoverno e, por essa via, favoráveis à democratização da vida social e à instituição de formas democráticas de governo.

De acordo com Beisiegel (2010), esses temas permearam toda a prática alfabetizadora: Paulo Freire insistia em defender a necessidade de um ensino realizado através do diálogo, em atividades de grupo, com o incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica. Em contrapartida, a uma atmosfera autoritária e antidialógica existente na época, a comunicação entre os homens através do diálogo era entendida, dentro da filosofia freiriana, como componente essencial nessa educação comprometida com a construção de personalidades democráticas. A população brasileira revelava a persistência de disposições mentais geradas na organização social autoritária do passado como a prática do assistencialismo, a ausência do diálogo e a passividade do homem comum.

Brandão (2013, p. 18) frisa que a ação social ocorrida na aurora dos anos de 1960 “foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo doméstico”, no sentido de domesticado. Para o autor, após essas ações terem sido testadas em “círculos”² na roça e na cidade, os diversos movimentos populares as impulsionaram para atingir mais gente do povo brasileiro. Além do MCP, surgiram os Centros de Cultura Popular do movimento estudantil (CPC), o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB) e também da campanha intitulada De Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal/RN. Em tais grupos se misturavam educadores, estudantes, professores, profissionais de outras áreas que empunhavam as bandeiras da educação popular e da cultura popular. A experiência de Angicos, onde tantos homens foram alfabetizados em apenas 45 dias, simplesmente, impressionou profundamente a opinião pública ganhando considerável notoriedade junto às autoridades. Houve então, o desejo de ampliar o método para toda a nação, tendo início os cursos de formação de coordenadores em diversas capitais:

(...) Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte dos Estados brasileiros (...) O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (BRANDÃO, 2013, p.19).

Infelizmente, o sonho de uma nação libertada pela conscientização alfabetizadora foi usurpado em fevereiro de 1964, quando o governo do Estado da Guanabara abortou esse grande projeto nacional, apreendendo na gráfica milhares de exemplares da cartilha *Viver é Lutar*, do Movimento de Educação de Base – MEB. No início do mês de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada e sob a direção de Paulo Freire, foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Educadores foram presos e ações voltadas à educação foram condenadas. Por ocasião, Paulo Freire foi preso e exilado da sua nação, por longos 16 anos.

A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS

Foi com imenso prazer que em março de 2016, tivemos a oportunidade de visitar o município de Angicos, localizado a 176 km da cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, local onde se deu a primeira e bem sucedida experiência de Paulo Freire na alfabetização de adultos e ver de perto o resultado de seus esforços.

Durante a nossa visita à Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA vivenciamos a grata oportunidade de assistir uma palestra com alguns dos ex-alunos, já com bastante idade que participaram diretamente da experiência de alfabetização ocorrida na década de 1960, naquela região. Após a palestra tivemos a oportunidade de conversar com cada um deles. Todos já com idade bastante avançada, mas com uma lucidez invejável e tão abertos ao diálogo, que fez com que a entrevista que queríamos fazer se tornasse uma prazerosa conversa informal.

Todos foram unânimes em ressaltar a importância do ato de aprender a ler em suas vidas e o quanto são gratos a Paulo Freire. Eles nos contaram em detalhes de que modo foi difícil o enfrentamento daqueles momentos de desmonte dos encontros, por conta da situação política que o país atravessava. O golpe militar de 1964 repercutiu em todo o Brasil. Paulo Freire havia sido recém acusado de comunista e, por isso, foi cassado, preso e deportado para o Chile.

Quando souberam da notícia, a maioria dos seus alunos de Angicos optaram por queimar ou enterrar todo o material de alfabetização que pudessem ligá-los a Paulo Freire, com medo de serem acusados de comunistas e serem presos sem direito à defesa. Maria de Ferreira, uma das ex-alunas nos deu o

seguinte relato: “... era muito bom a aula de Paulo Freire! Eu não guardei os livros não, porque eu queimei tudo com medo de ser presa... porque disseram que se viessem na sua casa iriam revirar tudo e iriam prender!”.

Esse é apenas um trecho do depoimento da costureira Maria de Ferreira que hoje fala com muito orgulho daquela época e muito envaidecida faz propaganda da sua página no *Facebook* administrada pelo seu neto, para divulgar seus trabalhos manuais. Esse e outros depoimentos podem ser vistos no artigo apresentado no XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação - COLUBHE, em junho de 2016 na cidade do Porto, Portugal.

O que poucas pessoas sabem é que, apesar da experiência de Angicos ter sido voltada para a alfabetização de jovens e adultos, Maria Eneide de Araújo Melo, que na ocasião era apenas uma criança que acompanhava seu pai nas aulas relatou em depoimento que, com apenas seis anos, aprendeu a ler e escrever no colo do seu pai assistindo às projeções de imagens associadas às palavras geradoras. Desde cedo foi incentivada ao estudo e decidiu que se tornaria professora. Eneide, como gosta de ser chamada, formou-se em Pedagogia, trabalhou com Educação Infantil e diz ter lembranças muito boas daquela época.

[...] “Teve muita mudança. Antes, meu pai trabalhava em sítio. Foi trabalhar de pedreiro e depois teve comércio”, conta. “Minha mãe, que era só do lar, foi fazer curso de corte e costura. Para minha vida foi determinante aquele passo. Eu dizia que queria ser a professora Valquíria [da turma de alfabetização]. Cresci alimentando esse sonho de ser professora e tornei-me uma”. Maria Eneide lembra que, além da própria alfabetização, as lições de política e cidadania ensinadas no curso foram essenciais. Hoje, duas de suas cinco filhas seguiram seus passos e também são professoras. (BRASIL, 2018).

De acordo com Canto (2020), nota-se que os depoimentos informais emanaram imensa gratidão ao mestre Paulo Freire, pela oportunidade de valorização da sabedoria resultante das experiências culturais locais de cada aluno, para, a partir daí avançar e ir além de sua visão, de suas crenças em torno de si e do mundo, para fazer uso social e político desse conhecimento da vida cotidiana. Através desse contato com o povo nos círculos de cultura, que se caracterizavam os momentos de diálogo, onde o povo podia se pronunciar, onde a prática do escutar e valorizar o rico saber acumulado durante a existência do aluno, como também ressaltou Moacir Gadotti (2019) contribui para conhecer o seu mundo e humanizar as práticas docentes.

O próprio Paulo Freire não gostava de denominar sua prática alfabetizadora como “Método”, pois o mesmo era formado de características próprias transmitidas de forma simples e direta que valorizavam a ideia do homem como cidadão detentor de deveres e direitos perante a comunidade, à

qual faz parte. Paulo Freire sempre deixou claro que era terminantemente contra a educação domesticadora/opressora, que até então imperava em nosso país.

Partindo de uma premissa completamente inovadora para a época, Freire sugeriu que termos como aulas, alunos, métodos, professores e outros fossem substituídos por “círculos de leitura”, “participantes”, “grupos de discussões”, “coordenadores de debates”, “situações existenciais” e outros.

O ensino consistia basicamente em elencar palavras que faziam parte do universo vocabular dos educandos. Dentre esses vocábulos, alguns eram selecionados para serem as palavras geradoras. Dessas palavras emergiram sentenças que foram representativas àquele grupo e formaram situações previamente contextualizadas, com conteúdo que fizeram parte da vida em sociedade daqueles alunos.

A experiência estimulou a alfabetização à medida que as palavras faziam parte da sua vivência dando significado ao processo de aprendizagem com temas pertinentes à realidade do seu trabalho e do seu cotidiano. Assim sendo, o sujeito passava a ter uma visão crítica do mundo e da sociedade em que vivia.

Paulo Freire sempre alertou sobre a distância que havia entre a teoria e a prática, entre a escola e a sociedade. Por isso, recebeu muitas críticas, mas também rompeu paradigmas até então enraizados na sociedade que, segundo julgava, deveria ter o perfil democrático que lhe compete, através de um projeto educacional verdadeiramente libertador e humanizador.

OS ÍNDICES DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO NO BRASIL

A fim de ilustrar a situação do Brasil em relação à alfabetização no país desde a década de 1950 até os dias atuais, optamos por fazer um breve relato estatístico feito pelo IBGE (1995), onde é possível contextualizar o impacto que a Educação (ou a falta dela) reflete no nosso país. Para tanto, precisamos pensar sobre o sentido dessa alfabetização.

A tabela 1 mostra as taxas de alfabetização da população brasileira de jovens e adultos, a partir de 1950 quando a taxa correspondia a 49 %. Nas décadas seguintes os índices foram 60% (1960), 66% (1970), 75% (1980) e 80% (1991). Os critérios do significado de uma pessoa alfabetizada foram sendo alterados ao longo das décadas. No entanto, o IBGE considera pessoa alfabetizada aquela capaz de produzir e ler um bilhete.

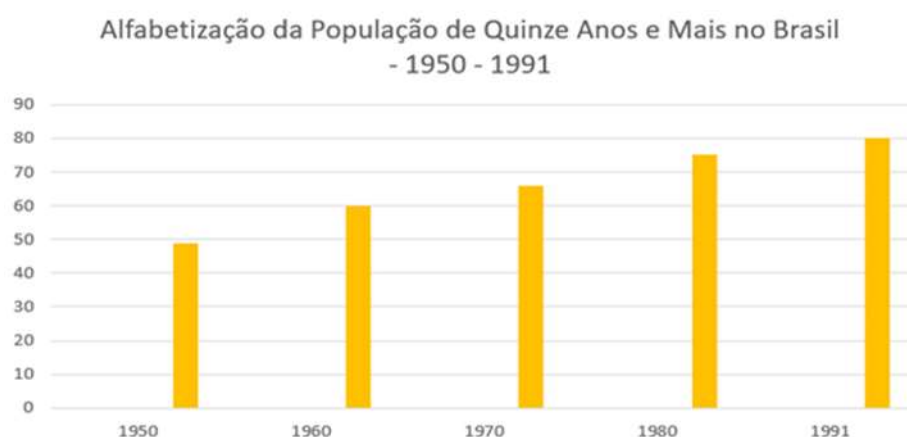


Tabela 1 – Evolução do índice de alfabetização no Brasil entre as décadas de 1950 e 1991.

Fonte: IBGE, Censos Demográficos (Anuário Estatístico – 1995 - adaptação).

Levine (1986), aponta que a “alfabetização funcional” foi usada durante décadas como justificativa às populações analfabetas estarem tendo acesso a “uma base extensiva, uma alfabetização socialmente relevante”. Para o Brasil, país do Terceiro Mundo a preocupação bastou-se a ser utilitária e preocupou-se em se tornar funcionalmente alfabetizado, concebendo o sujeito como “ser associado com atividade empregatícia” (LEVINE, 1986, p. 25).

Essa visão minimalista da alfabetização de jovens e adultos contribuiu para reduzir as pessoas “ao *status* de meros objetos e significados, ao invés de confirmá-las e exaltá-las em si mesmas”, e serviu para lhes assegurar “competência para funcionar nos níveis mais baixos da performance mecânica”, como trabalhadores integrantes de uma sociedade sujeita à escrita. (KOZOL, 1985, p. 185). No entanto, para McLaren et al. (1998), a alfabetização funcional está longe de ser uma solução para uma nação emergente, porque “degrada os seres humanos por ignorar os potenciais inerentes na escrita como um veículo para descobrir, expressar e aumentar suas humanidades” (MCLAREN et al, 1998, p. 133).

Desse modo, tanto as taxas de alfabetização quanto as de analfabetismo podem escamotear intencionalidades e situações pragmáticas nos resultados. A figura 1 retrata as taxas de analfabetismo no Brasil, por estado, no ano de 2018 e a Figura 2, apresenta o quadro de analfabetismo brasileiro de jovens e adultos, por região, em 2019.

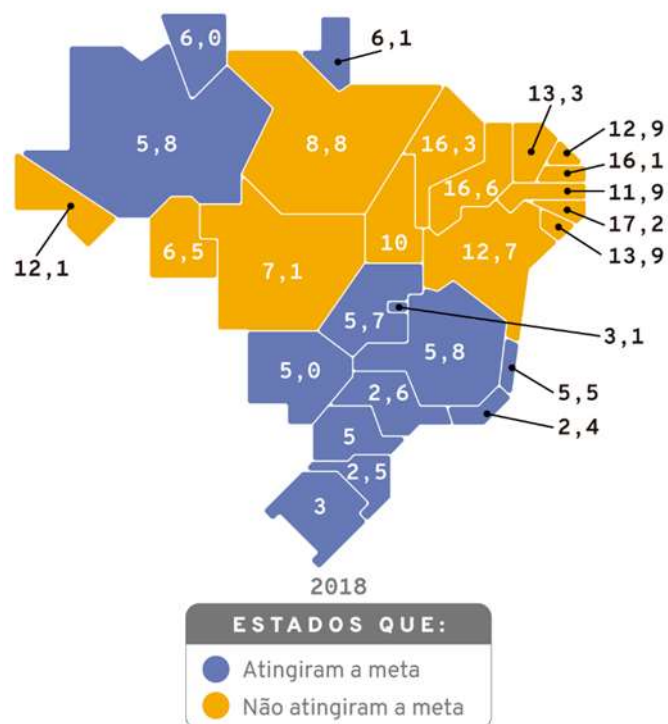


Figura 1: O analfabetismo no Brasil

Fonte: <https://multimedia.gazetadopovo.com.br/media/info/2019/201906/analfabetismo-2018.png?1>

O percentual aponta que 6,6% dessas pessoas, ou seja, cerca de 11 milhões de brasileiros são analfabetos. E os índices maiores se concentram nas regiões Nordeste (13,9%) e Norte (7,6%). Isso significa que apenas 13 estados conseguiram atingir a meta estipulada de redução do analfabetismo no Brasil, que era de 6,5% para o ano de 2015.

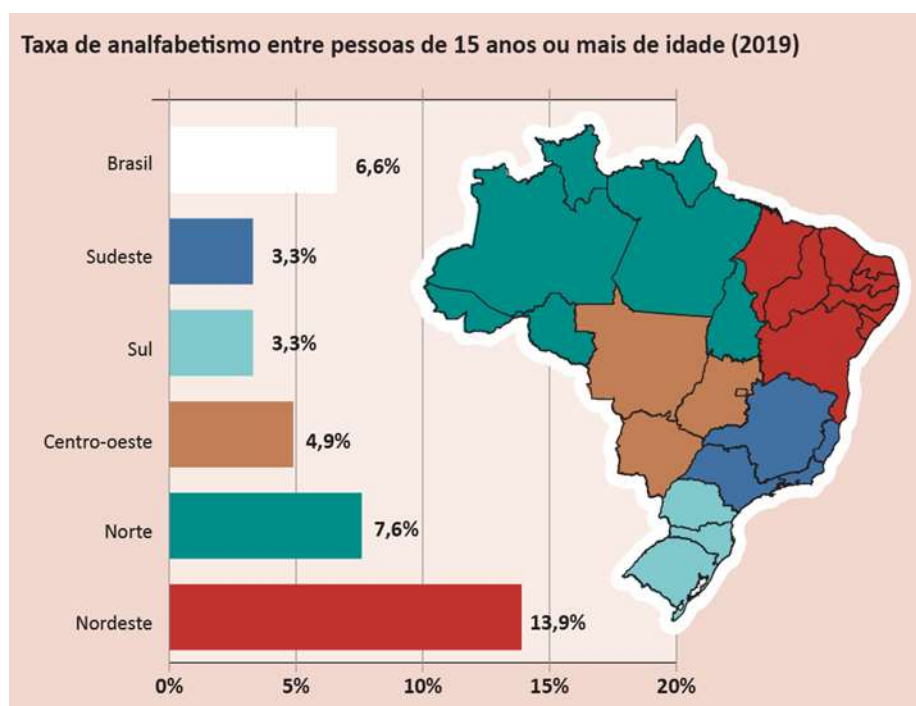


Figura 2: Apresenta o quadro de analfabetismo brasileiro de jovens e adultos, em 2019.

Fonte: IBGE, Disponível em:

https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/populacao/jovens_educacao_taxa-analfabetismo.png . Acesso em: 10 Abril 2021.

O advento da pandemia de SARS-Cov2, Covid-19³ iniciado no Brasil durante o primeiro trimestre do ano de 2020 comprometeu a ousada meta do Plano Nacional de Educação em erradicar o analfabetismo até o ano de 2024, porque as aulas foram suspensas para evitar aglomerações e nem todos tiveram acesso ou êxito ao ensino remoto.

A quantidade de brasileiros abandonados pelo poder público é significativa e compromete a consciência crítica em relação ao mundo. Conforme acentua McLaren (1998, p. 137), os seres humanos “sobrevivem melhor quando sua ação sobre o mundo é (mais) apropriada e eficaz”. E disso dependerá a compreensão mais (ao invés de menos) clara e acurada que os humanos têm do mundo”.

Investir em educação se traduz em qualidade de vida em outros setores, como a redução da pobreza, com o desenvolvimento social, a melhora da nutrição, do crescimento econômico e aguça a visão ética e política. No entanto, há uma recorrente desculpa quanto aos escassos recursos destinados à Educação. Quando o índice de analfabetismo no Brasil era elevadíssimo, Paulo Freire fez “cair por terra” a premissa de que para que haja educação é necessário estar no interior de uma escola.

A Portaria Interministerial (Ministério da Educação/Ministério da Economia) Nº 3, de 25 de novembro de 2020 alterou parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização e dos Profissionais da Educação FUNDEB, reduzindo o investimento do montante destinado a cada aluno em 8,06% ao ano, o que equivale a redução de R\$293,60 (duzentos e noventa e três reais e sessenta centavos) por aluno.

A experiência da alfabetização na década de 1960 fez com que fosse quebrado o "círculo de ferro do pauperismo-analfabetismo-pauperismo" (GÓES, 1991, p. 106), pois diante do apelo da campanha, espaços foram cedidos em sindicatos, igrejas, clubes, cinemas e até moradias. Todos queriam aprender! A primeira escola construída para a campanha "De Pé no Chão também se Aprende a Ler" surpreendeu ao ser construída de palha de coqueiro, em pleno século XX. Terá sido uma insubordinação criativa para denunciar a falta de recursos? Certamente! Contudo, representou a cultura popular, pois a palha era "herança direta da habitação indígena", bem como "das casas pobres das vilas de pescadores" do nordeste. A campanha quebrou outra regra valorizada e estabelecida pela elite quando aceitou alunos sem o devido uniforme de escola pública e sem calçados, "obstáculos à matrícula de filhos de pobres nas escolas públicas em áreas de miséria" (GÓES, 1991, p. 106).

Diversos entraves podem servir de desculpas para o não investimento na Educação de qualidade, que é um direito de todos. O importante é analisarmos que os índices de analfabetismo no Brasil ainda são significativos e que a experiência de alfabetização tem muito a ganhar com as contribuições de Paulo Freire, na luta pelo atendimento aos direitos básicos de todo cidadão. Entretanto, Kohan (2019), busca compor com Paulo Freire de forma dinâmica "pensar um problema filosófico-educacional que nos afeta, lendo seu pensamento e sua vida para pensar junto" questionamentos diversos sobre a educação, o ato de educar, o papel do educador. E, o mais significativo de suas indagações "Paulo Freire pode ainda nos ajudar a pensar o que nos interessa pensar hoje, a viver a vida educacional e filosófica que nos interessa viver no presente?" E a resposta vem do próprio Paulo Freire:

Uma vez, no início das minhas viagens pelo mundo, alguém me perguntou, não me lembro onde, "Paulo, o que nós podemos fazer para segui-lo? Para seguir as suas ideias?" E eu respondi: "Se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me seguir é você me reinventar, e não tentar se adaptar a mim" (FREIRE et al., 2009, p. 24).

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

Segundo Canto e Moreira (2015), durante essa experiência de autonomia, Paulo Freire sinalizou a desarticulação persistente entre a escola e a sociedade, tomando a iniciativa de agir para romper

paradigmas e dar sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática, ao construir um projeto educacional libertador para o povo simples do nordeste brasileiro.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2013), os saberes dos educandos ganham destaque:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2013, p. 31).

Durante a experiência de alfabetização em Angicos, RN, Paulo Freire admitiu que derrubaram vários tabus metodológicos fazendo uso apenas de onze situações sociológicas (extraídas da vivência dos alunos) para libertar 300 homens de Angicos. A partir dessa prática, tais homens se tornaram capazes de reivindicar seus direitos através de cartas aos dirigentes políticos, de exercer seu direito de votar por já estarem alfabetizados, escolhendo seus candidatos pela ideologia ou por considerá-los leais ao povo e não porque assim seus patrões lhe indicaram. A partir dessa conquista a “massa” vira “povo”.

O processo inicia-se com o levantamento do vocabulário comum ao grupo. São palavras que fazem parte do seu universo social ou profissional sendo escolhidas palavras que são denominadas “palavras geradoras”. Essas palavras devem possuir riqueza fonêmica, alguma dificuldade fonética e ter um significado ou relação com a vida social, política ou cultural dos os alunos.

Após a escolha das primeiras palavras, são criadas situações-problemas, que incitem ao debate criando situações existenciais, que devem ser problematizadas. Em Angicos, foram selecionadas 400 palavras no universo vocabular, das quais foram selecionadas 27 sentenças e 18 palavras geradoras. Os slides tinham desenhos representativos de situações contextualizadas dos conteúdos sociológicos das palavras e outros com apenas a grafia das palavras geradoras. Essas situações existenciais seriam responsáveis por desafiar os agrupamentos e levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições de sua existência.

A adoção de gradação vocabular pelas dificuldades fonéticas foi repensada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a “psicogênese da língua”. No entanto, há consenso nas práticas atuais em se valorizar o universo do aluno, suas vivências. Na obra *“A importância do Ato de Ler”* (1989, p. 17), Paulo Freire nos lembra que “Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua” e prossegue dizendo “Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá”. Dito isso, Paulo Freire reforça o respeito aos níveis de compreensão

dos alunos, sem que haja a imposição da compreensão do professor, o que se caracterizaria por uma atitude autoritária.

Todo o debate através das situações-problemas visava levar os grupos a se conscientizarem e, por consequência, se alfabetizarem num conceito antropológico da cultura, pois em relação à leitura e escrita na alfabetização, Freire (1989, p. 15) pontua “como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma”. São situações de reflexões locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais, presentes na atitude dialogal que os coordenadores travavam com seus educandos. Na concepção freiriana, não há conhecimento pronto e acabado; ele está sempre em construção. O caráter político, libertador e conscientizador é o que diferenciava a metodologia de Paulo Freire dos demais métodos alfabetizadores, e a torna tão necessária e atual.

4. APRENDER A LER PARA QUÊ? APRENDER A LER PARA QUEM?

Em seu livro “A importância do ato de ler”, Paulo Freire nos esclarece que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, assim como da importância crítica da leitura na alfabetização. Nessa perspectiva, o papel do educador dentro de uma educação libertadora, deve levar o educando à construção da história, através de uma prática concreta, inserindo o sujeito num processo criador.

A leitura de mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo, através de uma prática consciente.

Na obra supracitada, Paulo Freire nos fala da experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra, mas lia o mundo; era a leitura da “palavra-mundo”. Ao ler o mundo, a capacidade de perceber aumenta: “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (FREIRE 1989, p.11).

Observa-se que a evolução da importância do ato de ler durante a experiência existencial é pessoal e repleta de detalhes e percepções particulares a serem valorizadas no contexto do ambiente escolar. Segundo Mortatti (2011), o conceito de alfabetização sofreu uma evolução histórica, traduzida nas diferenciações de nomenclatura: “ensino das primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e o mais recente, “letramento (escolar)”. (...) A utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em

sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e mais específico: “ensino aprendizagem inicial de leitura e escrita” (MORTATTI 2011, p.8).

E em contribuição, Magda Soares (1985) destaca que “Alfabetização” consiste num termo/ conceito multifacetado, ou seja, fenômeno que envolve diferentes áreas/ campos/ disciplinas do conhecimento, dentre Didática, Linguística, Pedagogia, História, Psicologia, Neurociência, entre outras áreas, as quais são necessárias para a compreensão do conceito. Esse caráter da interculturalidade no processo de alfabetização esteve presente em todo pensamento educacional de Paulo Freire, pois foi através dessas relações interculturais que se pressupõe a dialogicidade e a eticidade como relações de empoderamento, respeito à diferença e consciência da desigualdade social.

A vida diária é existente e latejante, dinâmica e possui um ritmo que impulsiona o indivíduo a estar atento, a aprender, a absorver suas nuances, proporcionando um entrelaçamento com o mundo perceptível.

Em verdade, pensar a “alfabetização” no Brasil é pensar, antes de tudo, que se basta num direito adquirido por cada cidadão brasileiro, independentemente de sua idade, gênero, etnia, posição religiosa ou político-partidária, localização geográfica, situação social ou econômica e que, compete a nós educadores pesquisadores disseminarmos e compartilharmos nossas reflexões, em contribuição ao que de mais valioso há na humanidade: o conhecimento. Paulo Freire representou, sem sombra de dúvidas, uma imensa contribuição para o panorama educacional brasileiro. E, acima de tudo, acreditou que todos os indivíduos têm o direito de aprender e se desenvolver por meio da vivência compartilhada com o outro e seu meio, transformando-se num sujeito crítico e consciente de seus direitos.

Do ponto de vista crítico é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, mais percebemos a impossibilidade de separar a educação da política e do poder.

Mas se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. (FREIRE, 1989, p.16).

Segundo Freire, a educação não só reproduz a ideologia dominante como vai além disso, na medida em que as sociedades “ditas modernizadas” impõem a sua ideologia na seara educacional. Ou seja,

nas palavras de Freire, as “contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante.”

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. (FREIRE, 1989, p.16)

Pois bem, o que percebemos na fala referida de Freire e vimos repetidamente ao longo de suas obras é que educar é um ato político, não há como se fazer uma educação neutra visto que o sujeito que educa é um ser crítico e está impregnado de valores e conceitos que foram construídos em sua trajetória de vida social e profissional e que fazem dele/a, um ser pensante, sujeito de uma prática democrática e crítica.

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO FREIRIANO

Magda Soares (2016) em seu livro “A questão dos métodos” trata a escolha do método ideal de alfabetização através de uma abordagem histórica que demanda mais de três séculos sem que nos seja apresentado um consenso, até a presente data.

Para a autora, cada vez que um novo método se apresenta, o anterior é tachado de tradicional e assim sucessivamente, um vai sendo substituído por um outro mais novo de tempos em tempos. Essa falta de consenso sobre os métodos de alfabetização somados aos problemas de indefinição que assolam os profissionais da área são oriundos do conceito de construtivismo em oposição ao paradigma pedagógico e psicológico do associacionismo.

Segundo Frade (2005), há alguns diferentes significados relacionados à palavra métodos, já abordados por autores como Magda Soares, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard. Assim sendo, método de alfabetização é uma expressão que pode designar:

- um método específico, como o silábico, e fônico, o global;
- um livro didático de alfabetização proposto por algum autor;
- um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico. (FRADE, 2005, p. 15).

No entanto, indiferente do método ou do/s meio/s utilizados, Soares (2016) e Freire compartilham a ideia de que o importante é o caminho em direção a um fim, considerando-se que o “fim” é o sujeito alfabetizado e o “caminho” é o processo ensino aprendizagem.

Baseando-se na sua vasta experiência no campo educacional na docência e na pesquisa, onde são propostas sugestões para o problema do fracasso escolar brasileiro em implementar nos sistemas de ensino uma alfabetização gratuita e de qualidade, Magda Soares, propõe mediante a histórica indeterminação de um método alfabetizador, que o professor reflita sobre o seguinte:

[...] O conceito de métodos de alfabetização que se pretendeu construir ao longo dos capítulos [...] permite inferir que a resposta à questão dos métodos [...] não é qual método ou quais métodos são os melhores ou mais adequados; a resposta que se pode inferir reverte os termos da expressão métodos de alfabetização para alfabetizar com método: orientar a criança por meio de procedimentos que fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita [...]. (SOARES, 2016, p. 331).

Para Soares (2017), Paulo Freire nos deixou um legado sobre o ato de alfabetizar criticamente, pois considera que tal prática excede o uso de métodos, haja vista que envolve reflexão do mundo e das próprias histórias, para que possa combater a hegemonia prevalecente, valorizando o sujeito e suas vozes.

Mas Paulo Freire criou, e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção de educação como prática da liberdade, educação como conscientização; e disso, realmente, foi ele o inventor. Não apenas uma concepção de alfabetização como método analítico-sintético de ensinar a ler e escrever, que disso também, realmente, não foi ele o inventor [...]; mas uma concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem. (SOARES, 2017, p. 179-180).

Independente das correntes ideológicas educacionais e mediante a indefinição de um método específico de alfabetização, a educação brasileira caminha para que os sujeitos sejam alfabetizados, mesmo que o Estado não imponha um método oficial de alfabetização, fica a cargo do professor juntamente com a gestão escolar definir as melhores estratégias para se colocar em prática o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a pergunta chave desta temática na qual indaga se há um método Paulo Freire que possa ser usado nas escolas de educação básica, a resposta condiz com o que foi debatido ao longo deste artigo, haja vista que os ensinamentos de Paulo Freire vão muito além de um “método”. É toda uma forma de pensar e agir, é uma educação voltada para a cidadania e para a construção de um sujeito crítico.

Para Paulo Freire, na vida cotidiana não bastava apenas ler e escrever, mas sim, fazer uso social e político desse conhecimento, pois na concepção freiriana, alfabetizar é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do alfabetizando, possibilitando que este avance para além de suas crenças, em torno de si mesmo e do mundo. No entanto, o Dia Mundial da Alfabetização, estipulado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 08 de setembro, serve como alerta para o índice de analfabetismo no Brasil, que ainda preocupa, uma vez que o Brasil registrava 14 milhões de pessoas analfabetas⁴, em 2022.

Desse modo, a experiência de Angicos foi potente e representou uma referência histórica para a nação brasileira, no que diz respeito a uma educação democrática e humanizadora, no âmbito social e político, de cada cidadão. Rupturas de saberes e paradigmas ocorrem e são fundamentais para novas práticas, bem como saber escutar: “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 2013, p.117).

Primordial manter o foco no que nos ensinou Freire, que a educação é e deve ser sempre uma prática libertadora, através de um ambiente humanizador. A sua maior mensagem é de uma educação humanizadora em que se estabeleça um vínculo entre educando e educador que propicie o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o método freiriano é atual e indicado para postular a educação básica brasileira.

Até os dias atuais, em vários países, Paulo Freire é referência como bibliografia básica nos cursos de formação de professores. Em países como Argentina e Portugal, por exemplo, seus ensinamentos são considerados um legado para a Educação. Apesar do governo bolsonarista ter tentado desabonar e colocar em descrença sua contribuição para a Educação, Paulo Freire é e sempre será nosso eterno Patrono da Educação.

REFERÊNCIAS:

BEISEGEL, C. de R. Paulo Freire – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, C. R. O que é Método Paulo Freire. 34 ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. Método criado por Paulo Freire completa 54 anos este mês. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/metodo>. 2018. Acessado em: 15 de abril de 2021.

CORREIO BRAZILIENSE OnLine. Disponível em:

<https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/09/5034919-no-dia-mundial-da-alfabetizacao-indice-de-analfabetismo-ainda-preocupa.html>. Acesso em 14/02/2022

CANTO, S. B. do. “A teoria freiriana diante dos encontros e desencontros no cotidiano escolar: a importância do multiculturalismo nas experiências sociais dos educandos nas práticas pedagógicas desde a década de 1960 até os dias atuais. p 203 - 212. Aprenda a dizer a sua palavra : artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire [recurso eletrônico]. ABREU, Janaina M. e PADILHA. Paulo Roberto (orgs.). 1. ed. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2020.

CANTO, S. B. do & SONCO, C. H. B. O Darwinismo Social Presente na Sociedade Capitalista Neoliberal Massacra. Resenha: A Cruel Pedagogia do Vírus, de Boaventura de Sousa Santos. RevistAleph, No. 37, p. 230 – 236, dezembro de 2021. Rio de Janeiro Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistaleph/issue/view/2508/649> . Acessado em 28 jan. 2022.

CANTO, S. B. do & MOREIRA, H. M. A. O Multi/Interculturalismo e a Pluralidade Cultural: desafios no cotidiano escolar. IV Colóquio Internacional Didática e Avaliação: Educação, Cidadania e Exclusão na Contemporaneidade. IV CEDUCE. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em

http://editorarealize.com.br/revistas/ebook_ceduce/trabalhos/ebook_ceduce.pdf . Acessado em 15 Abril. 2021.

CANTO, S. B. do; MOREIRA, H. M. A.; SILVA, V. de O. da. Paulo Freire e a experiência de Angicos (RN/Brasil) na década de 1960. Proposições para uma alfabetização humanizadora. XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação. IX COLUBHE. Porto, 2016. Disponível em <http://web3.letras.up.pt/colubhe/actas/eixo3.pdf> . Acessado em 12 abril 2021.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 44ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. Ol. de. Pedagogia da solidariedade. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.

GADOTTI, M. EaD Freiriana Aprenda a Dizer a sua Palavra: Saber Escutar. Módulo 2. Videoaula 6. 2019. (31m56s).

https://cursos.unifreireonline.org/enrollments/2709931/courses/28967/course_contents/1246429. Acessado em 15 nov. 2019.

GÓES, M. De pé no chão também se aprende a ler, 1961-64: uma escola democrática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea).

KOHAN, W. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. 1ª. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOZOL, J. Illiterate America. Garden City, NY: Anchor and Doubleday, 1985.

LEVINE, K. The Social Context of Literacy. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

McLAREN, P. In: GIROUX, H. Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. Granby, Mass: Bergin & Garvey, 1988.

MORTATTI, M. do R. L. (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2011.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.

NOTAS

Nota 1

“Círculo da cultura” faz referência aos encontros de cidadãos acomodados em círculo para promover o diálogo aberto, onde todos pudessem prestigiar a fala do outro e ser igualmente ouvido e assim, aprender e ensinar, promovendo trocas de novas hipóteses de leitura do mundo.

Nota 2

O novo coronavírus é caracterizado como uma virose emergente, pois surgiu em dezembro de 2019, e trata-se de um vírus que passou a infectar o ser humano vindo de um outro animal (provavelmente morcego e/ou pangolim) , por isso identificado como zoonótico. O nome recebido de SARS-CoV-2, pode assim ser desmembrado para maior compreensão: SARS é a abreviação da síndrome Severe Acute Respiratory Syndrome, traduzida para Síndrome Respiratória Aguda Grave. Cov é a abreviação da palavra coronavírus e o número 2 foi acrescentado por já existir o SARS-Cov, que desde 2002 ceifou mais de 800 vidas pelo mundo. (CANTO & SONCO, 2021, p. 230).

Nota 3

Disponível

em:<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/09/5034919-no-dia-mundial-da-alfabetizacao-indice-de-analfabetismo-ainda-preocupa.html>. Acessado em: 15 fev. 2023.

Capítulo 8



10.37423/230207294

UM BREVE OLHAR SOBRE AS PERMANÊNCIAS DAS PROPOSTAS DO MÉTODO GLOBAL DE CONTOS NAS PRÁTICAS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Daniela Perri Bandeira

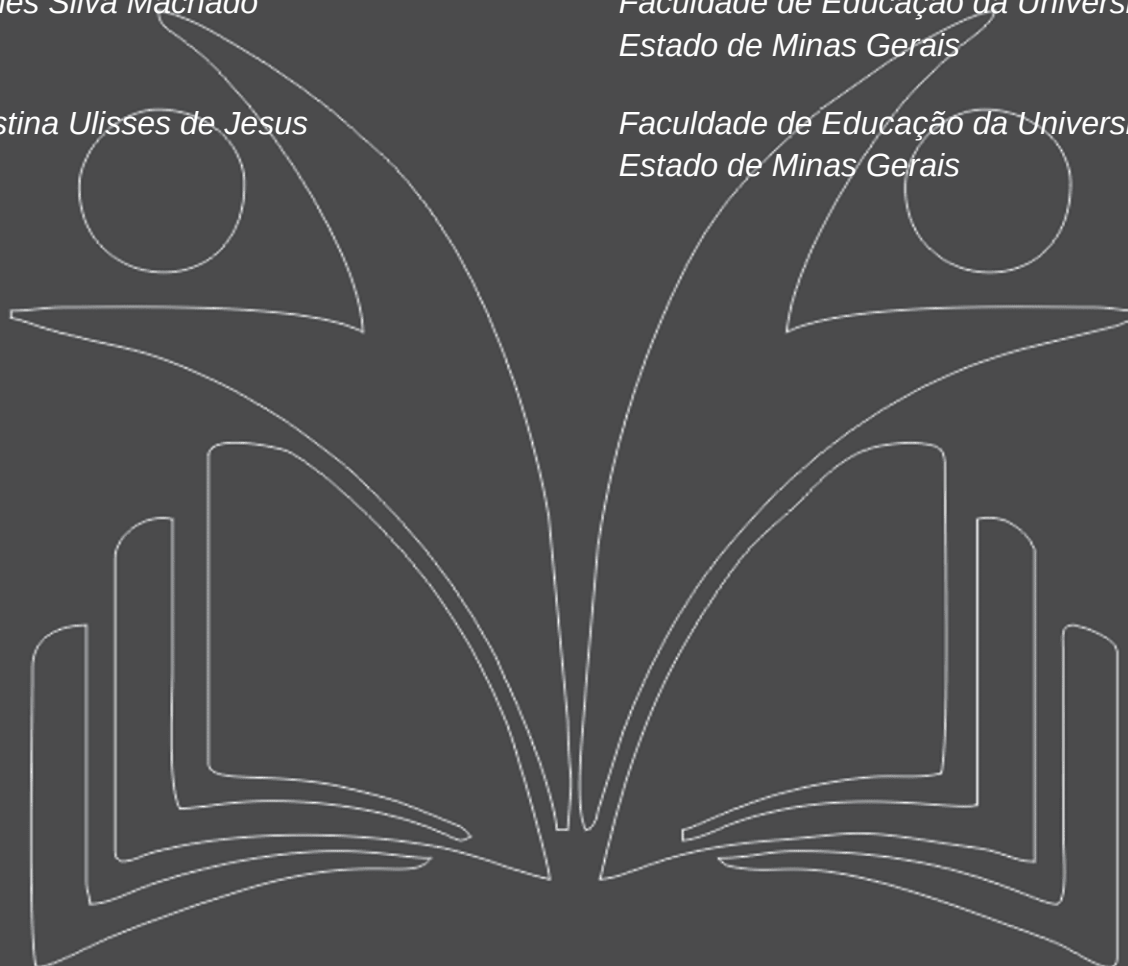
*Faculdade de Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais*

Eliana Gomes Silva Machado

*Faculdade de Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais*

Andrea Cristina Ulisses de Jesus

*Faculdade de Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais*



Resumo: O presente texto coloca em diálogo as permanências e mudanças nas práticas de formação de alfabetizadores(as) em Minas Geras. Este trabalho foi desenvolvido pelos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL) que é vinculado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte (FAE/CBH/UEMG), que em 2019 completou 50 anos. Os objetivos desse estudo são resgatar a história dos processos de alfabetização e compreender a importância do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e da Escola de Aperfeiçoamento na difusão e concepção de ideias pedagógicas e materiais para a alfabetização desde o final do Século XX. Lúcia Casassanta e Elisa Campos Barbosa elaboraram materiais, metodologias e orientações pedagógicas encontradas em manuais de alfabetização e artigos publicados na revista AME Educando que permanecem até hoje no ideário dos cursos de formação do professor alfabetizador. Passado e presente se articulam e a construção e apropriação da leitura e da escrita exigem o aprendizado da técnica e a compreensão dos sentidos dos textos usados socialmente e expressos por meio da escrita, isso é alfabetizar letrando. As teorias que norteiam as práticas de alfabetização alteraram a formação docente; a relação professor-aluno; a organização do trabalho escolar; bem como a necessidade de se replanejar o cotidiano da escola e as atividades de ensino e avaliação.

Palavras-chave: Práticas de Alfabetização; Formação docente; Mudanças; Permanências.

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de um projeto de pesquisa intitulado “Laboratório de práticas e formação do/a professor/a alfabetizador” vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG).

O NEPEL foi criado em 2007 com o propósito principal de aprofundar estudos e pesquisas na área de educação e linguagem e, desde então, vem sendo desenvolvida e apresentada à comunidade acadêmica uma série de atividades, estudos, projetos de pesquisa e extensão, oficinas, minicursos, entre outros eventos, realizados por seus integrantes nas áreas de alfabetização, letramentos, literatura, semântica e lingüística aplicada à alfabetização.

Cabe ressaltar que a criação do NEPEL está intimamente relacionada e ancorada à forte tradição presente nos estudos e nas diretrizes que sempre orientaram a prática de formação de professores/as no curso de Pedagogia do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais (IEMG), desde a sua criação em 1969, e que hoje corresponde a atual FaE/CBH/UEMG. pode-se dizer que são vários os indícios, no decorrer da história da instituição, que sinalizam para a consolidação de tais práticas, especialmente as relacionadas ao campo da alfabetização e a sua importância no contexto da educação pública do estado de Minas Gerais que, ao longo da sua história se destacou na área da Educação pelo seu dinamismo e inovação no âmbito da formação de professores.

O objetivo do projeto de pesquisa supracitado primou pelo resgate histórico dos processos de alfabetizar no Curso de Pedagogia desta faculdade que, no ano de 2019, completou 50 anos. Compreender a importância do Curso de pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) na difusão e concepções de ideias pedagógicas até os dias de hoje, em que o referido curso foi incorporado a UEMG, e se constitui, atualmente, como a Faculdade de Educação, foi o início desta pesquisa.

O Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG nasceu em 1969 (Decreto Estadual n. 12.235, de 01/12/1969) com o “Curso de Pedagogia do IEMG. Esse curso tem uma história que remonta, em 1906, à “Escola Normal Modelo” e, em 1928/29, com a Reforma Francisco Campos, à chamada “Escola de Aperfeiçoamento”. Essa escola composta por professores/as efetivos/as, em exercício no magistério estadual, selecionados/as por processos de avaliação rigorosa, à luz do que se passava na Europa,

tornava-se, à época, referência em ensino em Minas Gerais e em todo o Brasil. Nas palavras de Prates (1989):

Francisco Campos lançou mão de quantos recursos pôde e, como maior de todas as iniciativas nesse sentido, preparou, com cuidado a criação de uma instituição que efetivamente levasse o professorado à mudança das ideias e práticas tradicionais do magistério primário. Nesse sentido, enviou um grupo de professoras mineiras, para estudos educacionais, à Columbia University, a mais importante universidade dos Estados Unidos voltada para o movimento da Escola Nova. Com a volta das brasileiras, dois anos mais tarde, e a chegada de uma equipe de profissionais de renome na área da Educação, que mandara buscar na Europa, Francisco Campos instalou, finalmente, uma instituição de Curso Normal, pós nível médio, que recebeu o nome de Escola de Aperfeiçoamento. Foi nessa escola que aquela equipe de educadores estruturou uma instituição que veio a constituir-se na grande responsável pela introdução dos pensamentos e técnicas da Escola Nova, de notáveis efeitos no cotidiano do ensino primário mineiro. (PRATES, 1989, p.13).

Nessa direção, a Escola de Aperfeiçoamento teve uma importante participação nas discussões acerca dos métodos de alfabetização.

O corpo docente do início da Escola formou-se pela junção de elementos de diferentes origens. Três eram professoras mineiras que estudaram nos Estados Unidos: Alda Lodi, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (mais tarde Lúcia Casassanta) e Amélia de Castro Monteiro. As três estiveram sempre na Escola e foram professoras de Metodologia. (PRATES, 1989, p.15)

Lúcia Casassanta, uma das professoras dessa escola, é a conhecida autora da coleção “As Mais Belas Histórias”, que inclui o pré-livro para a alfabetização “Os Três Porquinhos”, baseado no Método Global de Contos.

A Escola de Aperfeiçoamento funcionou até 1946, quando se extinguiu e deu lugar ao Curso de Administração Escolar - CAE frequentado até 1970 por professores/as efetivos/as, em exercício no magistério estadual. Tinha como sua principal finalidade formar técnicos/as de ensino (diretor/a, inspetor/a escolar, orientador/a de ensino) para atuarem no sistema de ensino estadual e regional e na própria Secretaria de Estado da Educação. Há de se ressaltar que algumas docentes que atuaram no Curso de Pedagogia foram alunas da Escola de Aperfeiçoamento, autoras de materiais didáticos de importância significativa para o trabalho com a alfabetização no Estado de Minas Gerais. Como por exemplo, o trabalho de Elisa de Oliveira Barbosa Campos (1974), autora do Pré-livro “Era uma vez... Um cachorrinho fujão”, adotado em larga escala nas escolas do estado.

Em face do grande cenário em que se constituiu o Curso de Pedagogia e da extensa história de sua importância para a área da Educação no estado de Minas Gerais, não é pretensão deste trabalho abranger todas as dimensões da formação docente.

A partir da leitura de manuais de alfabetização e artigos veiculados na Revista AMAE Educando, em que as metodologias de ensino da língua materna são comentadas por Lúcia Casassanta e Elisa Campos é possível perceber aproximações com as práticas difundidas, atualmente, para a formação do professor alfabetizador.

A compreensão das teorias da alfabetização e dos métodos de ensino e sua influência na formação de professoras é fundamental para estabelecer nexos entre o passado e o presente, para que possamos vislumbrar quais são as mudanças e permanências que tais práticas apresentam e poder discernir seus significados. Isto é, é importante não nos deixarmos seduzir nostalgicamente pelo passado da alfabetização em Minas Gerais, no entanto, é preciso perceber vestígios de práticas consideradas de sucesso quem vêm sendo repetidas, mesmo quando os discursos as “rejeitam”.

AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Ao se pensar sobre a natureza do processo de alfabetização propõe-se como ponto de partida uma reflexão acerca das conceptualizações que embasam esse processo, bem como das múltiplas facetas que o circunscreve. A alfabetização, considerada de forma mais ampla, como a aprendizagem da língua escrita, consiste em ensinar e aprender uma série de habilidades, tidas como essenciais para a compreensão e uso dos sistemas alfabético e ortográfico da escrita (soares, 2003). Assim, sendo a alfabetização um fenômeno de grande complexidade, é compreensível a existência de diferentes enfoques teóricos constituídos no sentido de melhor estudá-lo e compreendê-lo.

Consideramos importantes as propostas de trabalhos que buscam trazer para a centralidade de seus estudos uma revisão do estado da arte acerca dos pressupostos da alfabetização propostos pelas áreas da Linguística, da Psicologia e da Pedagogia. Contudo, neste texto propõe-se discutir, de modo mais específico, as contribuições dessas áreas do conhecimento para uma compreensão das concepções de língua/linguagem desenvolvidas ao longo das últimas cinco décadas e como essas conceptualizações têm influenciado as propostas metodológicas de ensino da língua materna no ciclo da alfabetização revelando mudanças ou permanências nas práticas de professores/as.

Conforme Soares (2016), a aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita se realizam a partir da articulação de dois procedimentos centrais, quais sejam, o aprendizado de uma técnica e a compreensão dos sentidos expressos por meio da escrita. O primeiro, a aprendizagem de uma técnica, diz respeito aos aspectos linguísticos que envolvem o aprendizado das relações grafofônicas, ou seja, a alfabetização propriamente dita. O segundo refere-se aos usos, funções da escrita em contextos

socioculturais, isto é, o letramento. Para autora, esses dois processos, embora distintos quanto ao objeto da aprendizagem são indissociáveis em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

Ainda conforme Soares (2016), as perspectivas linguísticas, psicológicas e pedagógicas “vêm disputando a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 28), tudo isso no sentido de orientar os processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, as ciências linguísticas propuseram, a partir da década de 60, estudar a língua escrita como um objeto linguístico. Nessa perspectiva, ressaltou-se a necessidade de uma abordagem que englobasse a compreensão da estrutura e funcionamento da língua nos planos fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual e, conseqüentemente, que promovesse o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, alçando esses dois aspectos como as principais finalidades do ensino de língua materna. Logo, pensar a língua como um objeto linguístico, de acordo com Travaglia (2013), é pensar em uma abordagem que possibilite ao alfabetizando mobilizar os recursos da língua “para produzir os efeitos de sentido pretendidos e compreender estes efeitos em textos recebidos [...]” (TRAVAGLIA, 2013, p.27), ou seja, é desenvolver nos alunos as habilidades de uso competente da língua.

No tocante às ciências psicológicas, Soares (2016) resalta como principais contribuições para a aprendizagem inicial da escrita, as descobertas relativas ao papel das estruturas cognitivas na construção do conhecimento, as fases progressivas de aquisição da linguagem e os processos interacionais na aprendizagem. Todos esses aspectos influenciaram fortemente o campo da Educação, especialmente a partir da década de 1980, por meio das teorias construtivistas. Em relação a alfabetização, a chegada do construtivismo no Brasil conduziu a um movimento de desmetodização, no qual se testemunhou um afastamento progressivo do ensino explícito e sistemático da língua escrita, em prol de um processo natural de aprendizado, no qual a criança era inserida na cultura escrita (SOARES, 2016).

Os fundamentos dessas diferentes perspectivas teóricas trouxeram implicações no que diz respeito às formas de se conceber a linguagem e, conseqüentemente, para as estratégias metodológicas adotadas no processo de alfabetização. Geraldi (1984, p.34) sinaliza que as práticas de ensino da leitura e da escrita são orientadas pelas concepções de língua e linguagem estabelecida em cada período de tempo.

De acordo com Geraldi (1984) predominaram no Brasil, no século XX até os dias atuais, três concepções de linguagem. a primeira dela, a concepção de linguagem como expressão do pensamento, advinda da tradição gramatical grega permaneceu até os meados do século XX. Segundo essa visão a linguagem era produzida no interior da mente do sujeito em uma perspectiva monológica, homogênea e estática. Essa

concepção de linguagem caracterizou um ensino prescritivo de língua, cujo estudo deveria partir da análise das partes para a compreensão do todo. No processo de alfabetização privilegiou-se os métodos sintéticos de alfabetização, com ênfase na modalidade escrita, sendo a leitura adquirida posteriormente.

A partir dos anos de 1960, com a difusão do estruturalismo saussureano, tem-se início a segunda concepção de linguagem, denominada linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, a língua era vista como um sistema de código, o qual deveria ser aprendido pelos falantes no sentido de possibilitar os processos de comunicação. segundo Travaglia (2009),

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

No campo da alfabetização, houve uma compreensão de que para aprender a ler e escrever era preciso aprender o código linguístico. Essa perspectiva desencadeou uma ênfase nos processos de codificação e decodificação, voltados para a memorização de palavras, padrões silábicos e com o foco em estratégias que visavam o aprendizado mecânico das correspondências grafemas/fonemas. Essa perspectiva metodológica para alfabetização restringiu o aprendizado da leitura e da escrita, por centralizar o ensino no domínio do código gráfico e por desconsiderar os aspectos interacionais e culturais envolvidos na produção da linguagem, em uma visão mais ampla.

Com a chegada dos estudos bakhtinianos sobre Filosofia da Linguagem, no Brasil na década de 1980, houve um redimensionamento das formas de se pensar a linguagem, e que abriram espaço para o surgimento da terceira concepção de linguagem, na qual a linguagem é vista como forma de interação. Nessa perspectiva, considera-se o papel dos contextos social, histórico e ideológico na produção da linguagem, e essa passa a ser entendida como prática social. Nesse sentido, assume-se a linguagem como um produto social heterogêneo, dinâmico e sócio-historicamente constituído e determinada pelas situações de interações. No campo da alfabetização, os gêneros textuais, vistos como linguagem em uso ganham centralidade no processo de ensino da leitura e da escrita. Amplia-se a noção de alfabetização para abarcar também o conceito de letramento, o que possibilitou um ensino da leitura e da escrita apoiado em práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Ao se pensar sobre a natureza do processo de alfabetização propõe-se como ponto de partida uma reflexão acerca das concepções que embasam esse processo, bem como das múltiplas facetas que o circunscreve. Conforme Soares (2016), a aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e

escrita se realiza a partir da articulação de dois procedimentos centrais, quais sejam, o aprendizado de uma técnica e a compreensão dos sentidos expressos por meio da escrita. O primeiro, a aprendizagem de uma técnica, diz respeito aos aspectos linguísticos que envolvem o aprendizado das relações grafofônicas, ou seja, a alfabetização propriamente dita. O segundo refere-se aos usos, funções da escrita em contextos socioculturais, isto é, o letramento. Para a autora, esses dois processos, embora distintos quanto ao objeto da aprendizagem são indissociáveis em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

Os fundamentos dessas diferentes perspectivas teóricas trouxeram implicações no que diz respeito as formas de se conceber a linguagem e consequentemente para as estratégias metodológicas adotadas no processo de alfabetização. Geraldi (1984, p.34) sinaliza que as práticas de ensino da leitura e da escrita são orientadas pelas concepções de língua e linguagem estabelecida em cada período de tempo.

No campo da alfabetização, os gêneros textuais, vistos como linguagem em uso ganham centralidade no processo de ensino da leitura e da escrita. Amplia-se a noção de alfabetização para abarcar também o conceito de letramento, o que possibilitou um ensino da leitura e da escrita apoiado em práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Vê-se que as teorias que nortearam as práticas de alfabetização no Brasil alteraram a formação docente; a relação professor/aluno; a organização do trabalho escolar; a necessidade de se replanejar o cotidiano da escola e as atividades de ensino e avaliação.

Hoje, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas consideradas “evidências científicas”, seguindo uma instrução fônica sistemática.

No entanto, quais dessas práticas se repetem da década de 1960 até os dias atuais? Quais são os “vestígios” deixados pelos métodos de alfabetização que até hoje estão presentes nas atividades e decisões metodológicas das professoras?

UM BREVE OLHAR SOBRE AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IEMG

Ao acompanhar a história das teorias da alfabetização, percebemos no atual cenário de formação de professores/as mudanças e permanências nas práticas e nos discursos a partir da análise de manuais de professores/as, cadernos de planejamentos, artigos da área da Educação, principalmente aqueles

baseados na recomendação do Método Global de Contos. Analisar estes materiais na Biblioteca do Professor e no Museu da Escola¹, em Belo Horizonte, fez parte de nossos procedimentos metodológicos antes da pandemia do COVID 19 iniciada em março de 2020. Como possibilidade de pesquisa no período pandêmico, restou-nos analisar volumes da “Revista AMAE Educando²” em que há artigos que revelam a importância de professoras mineiras do antigo curso de Pedagogia do IEMG, hoje FaE/UEMG. Essas professoras apresentavam propostas de atividades de alfabetização baseadas, principalmente, no Método Global de Contos e comentavam sobre sua importância no cenário educacional da época.

Elisa de Oliveira Barbosa Campos (1993), professora do IEMG e da FaE/UEMG/CBH, protagonizou o processo de alfabetização em Minas Gerais, e produziu nas décadas de 1970 e 1980 vários livros que utilizavam o método global de contos para que as crianças aprendessem a ler e escrever. Campos teve várias edições de suas obras publicadas e em 1993, no manual de sua obra “Luninho, meu amigo da lua” a autora define a alfabetização como

[...] o processo que ora adotamos de “aprendizagem simultânea da leitura e da expressão escrita”, quando então a criança estará, não apenas dirigida para dominar a mecânica da leitura, mas também, e principalmente, para dar sentido às mensagens que lê: para treinar as habilidades de comunicação oral e da escrita; e mais, desde o início do processo para o aguçamento de outras habilidades intelectuais, quais sejam: extrapolação, análise, síntese, avaliação, julgamento e criatividade. (CAMPOS, 1993, p. 11).

O prefácio do Manual do Professor da obra “Brincadeiras de Jujuba”, escrito por Elisa Barbosa Campos em 1979, traz orientações relacionadas ao manuseio de pré-livros, pois esta autora propunha a aplicação do Método Global de Contos para a alfabetização das crianças.

Em 1968, Elisa Campos publica na Revista AMAE Educando sua proposta de aplicação do Método Global de Contos para a alfabetização das crianças em Minas Gerais, afirmando que na fase do conto deve-se fazer a “[...] apresentação do conto em cartazes. Através de várias atividades, a criança decora cada um deles” (CAMPOS, 1968a, p.30). Os objetivos desta fase, segundo Campos (1968a), eram familiarizar a criança com o material de leitura que seja realmente do seu interesse e promover a memorização do conto.

O professor deve mostrar todos os cartazes para a classe, mas apenas um de cada vez para que não se perca o sabor da novidade, além de “levar a classe a ortografar os contos, pois assim estará sendo lançada a semente para o desenvolvimento da boa ortografia” (CAMPOS, 1968a, p.31).

Os manuais de professores das cartilhas do Método Global, de acordo com Campos (1968a), acompanhava o pré-livro que tinha os textos dos cartazes em tamanho menor, que eram dados às

crianças. As atividades sugeridas nos manuais (1968a) eram: breve motivação; leitura da gravura; leitura da história pela professora sem escandir sílabas; leitura da história feita pelas crianças; distribuição da folha correspondente ao cartaz apresentado para a criança colorir.

Campos (1968b) apresenta também a fase de sentencição dos cartazes apresentados em sala:

A professora deve estar atenta para verificar se o amadurecimento da classe para entrar nesta fase já se revelou. Este amadurecimento existe desde que a criança compreenda que o conto é formado por partes menores (que são as sentenças). (CAMPOS, 1968b, p.6).

A próxima é a fase das porções de sentido que consiste na apresentação de pequenas porções de sentido retiradas das diversas sentenças. Campos (1968b,p.7) afirma que esta fase permite passar da fase da sentencição (com unidades de sentido ainda grandes) para a fase da palavração (com suas unidades mínimas de sentido).

Ao final do prefácio a autora pontua que a criança, se for bem orientada, aprenderá a ler, exercendo seu direito a essa aprendizagem, que desde 1979, é a proposta da escola e continua sê-lo até hoje.

Esta é uma das permanências que atravessa os 50 anos da alfabetização em Minas Gerais – “aprender a ler é um direito da criança”, expressão que perdura nos materiais dos cursos de formação³ de professores que foram e vêm sendo oferecidos pelo governo. Campos (1979, p.5) pontua:

Relatos de experiência sobre a eficácia do Método Global de Contos começam a ser publicados na Revista AMAE Educando⁴ em 1967 por alunas do Instituto de Educação de Minas Gerais, sob a supervisão de Lúcia Casassanta e Elisa Campos. E, ao retomarmos os manuais e esses relatos é possível identificar os principais traços do processo de elaboração do método que nos aproximam de avanços e retrocessos atuais. O que nos leva a pensar que falar do que é atual não é falar em mudanças. Frade (2014) pontua que “[...] professores têm recuperado metodologias semelhantes às do método global, utilizando a apresentação de histórias, parlendas, adivinhas e outros textos para que as crianças memorizem, montem e desmontem frases [...]”.

A princípio, Casassanta (1967) destaca a importância de se considerar a diversidade na sala de aula e, a partir das experiências das crianças, “Criar situações autênticas de linguagem” (p.11), algo bem próximo ao conceito de letramento que trabalhamos hoje. Percebe-se nos relatos de experiências que o conceito de erro tinha um grande peso e os aspectos relacionados à sociolinguística ainda não haviam sido considerados significativos no ensino da língua portuguesa, pois havia a premissa de “Procurar elevar a linguagem da criança, impedido-a de usar gírias, formas incorretas e levando-as a

desenvolver a articulação exata das palavras” (CASSSANTA, 1967, p.12)e “[...] a causa dos erros na composição deve ser procurada na linguagem oral” (p.14).

Práticas de leitura e escrita como: manusear livros para ler gravuras e criar histórias originais; a professora narrar o começo de uma história para os alunos terminarem; a professora narrar uma história completa e os alunos criarem outro final para ela; a professora apresentar quadros de uma história para que os alunos a coloquem em ordem e façam a narrativa, aparecem nos materiais dos atuais cursos de formação de professores já mencionados, envolvidos às capacidades de leitura (levantar hipóteses, produzir inferências; construir compreensão global do texto lido) e de produção escrita (produzir textos tendo em vista os objetivos, destinatário e contexto de circulação).

[...] a criança só sente satisfação em escrever quando há motivo autêntico, real necessidade para tanto. (CASSSANTA, 1967, p.14)

Ao observarmos as concepções de Casassanta e Campos aqui expostas, é pertinente refletir sobre como os cursos de formação de professores/as alfabetizadores/as atuais e os materiais destinados aos mesmos mantêm um discurso muito próximo ao que nós encontramos nos manuais do Método Global de Contos e em relatos de professoras no periódico AMAE Educando.

Não é pretensão deste artigo abranger todas as mudanças e/ou permanências destes últimos cinquenta anos em Minas Gerais, no entanto o que fica evidente é que formar professores/as é se esforçar para que esses sujeitos consigam compreender teorias e desenvolver práticas que atravessem o tempo: esse é o desafio!

CONSIDERAÇÕES

A discussão dessas mudanças e permanências merecem ser exploradas com maior profundidade, o que será realizado ao longo desta pesquisa. Essa discussão nos parece fundamental para superarmos preconceitos e identificarmos retrocessos metodológicos os quais professores/as vêm correndo o risco de assumi-los como práticas efetivas em suas salas de aula.

As atuais desavenças teóricas entre as práticas de “alfabetizar letrando” e a “alfabetização baseada em evidências científicas” proposta pelo curso ABC dentro da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) se configuram como mais um desafio na formação de alfabetizadores/as no sentido de, como já anunciamos, estes adquirirem a capacidade de construir uma percepção sólida sobre essas diferentes perspectivas e conciliarem alguns possíveis aspectos de ambas propostas. Neste sentido, faz-se necessário recorrer às “memórias”, indícios ou vestígios deixados pelos antigos métodos de

alfabetização para construção de um olhar histórico e crítico, a fim de desenvolver a percepção de mudanças e permanências nas atuais práticas de professores/as alfabetizadores/as.

Agora, fica a cargo dos cursos de Pedagogia formar professores/as capazes de avançar nesses percursos formativos e desvelar autoritarismos de propostas que têm como objetivo padronizar suas práticas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Elisa de Oliveira Barbosa. O Método Global de Contos. Revista AMAE Educando. ABR. 1968, ano 2, n. 4, p.6-11.
- CAMPOS, Elisa de Oliveira Barbosa. Brincadeiras de Jujuba: pré-livro I/ Elisa de Oliveira Barbosa Campos. 7ed. - Belo Horizonte: Lemi, 1979.
- CAMPOS, Elisa de Oliveira Barbosa. Brincadeiras de Jujuba: Manual do Professor. 14 ed. Belo Horizonte: Lemi, 1979.
- CAMPOS, Elisa de Oliveira Barbosa. Luninho, meu amigo da lua. 4 ed. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora Vigília, 1993.
- CASASSANTA, Lúcia Monteiro. Período preparatório de linguagem. Revista AMAE Educando. NOV/DEZ. 1967, ano1, n.2, p.11 a 18.
- CASASANTA, Lúcia Monteiro. As mais belas histórias. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969 (pré-livro, leitura intermediária, primeiro, segundo, terceiro e quarto livro).
- FaE/CBH/UEMG. Projeto de pesquisa “Laboratório de Práticas e de Formação do(a) professor(a) alfabetizador(a). Edital 01/2019 PAPq/UEMG. Curso de Pedagogia. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem, 2019/2020.
- FRADE, I.C.A.S. Método Global. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:
- < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-global>>. GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: . O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.
- MINAS GERAIS. Decreto-lei n.12.235 de 01 de dezembro de 1969. Cria, no Instituto de Educação de Minas Gerais, , o Curso de Pedagogia.
- PRATES, Maria Helena Oliveira. A introdução oficial do movimento de Escola Nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1989. (Dissertação de Mestrado)
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003. SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NOTAS

Nota 1

<http://www.ipatrimonio.org/belo-horizonte-acervo-do-centro-de-referencia-do-professor>

Nota 2

A revista AMAE Educando é uma publicação da Fundação AMAE para Educação e Cultura. Escrita por professores para professores, com uma abordagem ligada à realidade vivida em sala de aula, seu diferencial é conter artigos práticos ou teóricos. A revista foi publicada por mais de 40 anos, tendo seu primeiro número publicado em 1967.

Nota 3

Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA); Pró-Letramento na primeira década dos anos 2000 e Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na segunda década.

Nota 4

A revista AMAE Educando nasceu no Instituto de Educação de Minas Gerais em 1967, como produto da Associação Mineira de Administração Escolar, se tornando depois Fundação AMAE para Educação e Cultura (Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt6/entrevista_amae).

Capítulo 9



10.37423/230207295

O SENTIDO DA PESQUISA, UM OLHAR DO AMBITO ESCOLAR

Mónica Rocío Barón Montaña

Fundación Universitaria San Alfonso



Resumo: Apiado nas discussões e os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida durante quatro anos em uma escola de ensino médio na cidade de Bogotá, investigação inserida no grupo de pesquisa “Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ; este artigo apresenta algumas análises sobre o papel da pesquisa no contexto escolar. A escola, estudo de caso, vem configurando a formação em habilidades de pesquisa como estratégia para transformar os processos de ensino, de modo a possibilitar a formação a partir das análises relacionadas com o entorno, desse modo, o exercício de pesquisar seria a ponte para vincular os estudantes a sua realidade, convertendo-os em gestores de transformações em sua comunidade. As reflexões assinalam que a formação em habilidades de pesquisa tem se consolidado como aspecto relevante na busca de processos de ressignificação no âmbito escolar, na medida em que propicia outras estratégias e espaços na construção das relações entre conhecimento, sociedade e cotidiano. Diante da pretensão de propor um exercício de pensar sobre a experiência em pesquisa e pensar a pesquisa como experiência, o artigo tenciona incentivar a (re)pensar sobre o tema da pesquisa no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação, formação em pesquisa, âmbito escolar.

INTRODUÇÃO

Qual é o sentido da pesquisa em educação? Qual realidade queremos criar com a pesquisa que se faz no cenário escolar? Que caminhos escolher para essa produção? A breve passagem acima citada se mostra conveniente para pensarmos o sentido da pesquisa em educação, tendo em vista que esta passagem literária nos lembra que todo caminho está configurado de questões e de escolhas. As perguntas que iniciam este artigo brindam pistas da pluralidade de indagações que permeiam a intenção de integrar processos de pesquisa no âmbito escolar e que demandam, dos diversos atores, uma atitude responsiva. Através de questões como as apresentadas, se fazem manifestas concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento, sujeito, como também perspectivas políticas que fazem da pesquisa em educação uma constante busca de sentido.

Neste artigo¹, por conseguinte, tenciona-se oportunizar uma reflexão em torno da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018 no contexto educacional de uma escola em particular, o Colégio Pablo Neruda, integrado às escolas da rede pública na cidade de Bogotá/ Colômbia que, entre as estratégias de organização escolar, apresenta a experiência “Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación”, como alternativa que, em conformidade com o referencial da Secretaria de Educação de Bogotá, “promove a investigação, reflexão, ação e participação” (SED, 2014), supostamente acompanhando e facilitando a aprendizagem em crianças e jovens.

No recorte do estudo de caso que aqui se apresenta, partimos do pressuposto de que a pesquisa em educação, apesar de muitas vezes ser tradicionalmente tipificada como um acesso à verdade, baseado e orientado para a “produção do conhecimento”, não é simplesmente um exercício determinado em todos os sentidos por aspectos cognitivos (tanto formais quanto substanciais). Dito de outro modo, o espaço principal do sentido da pesquisa em educação está na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, com a experiência, sempre renovados e renascidos na relação com o outro, portanto, contingentes.

Não se trata aqui de conferir poderes místicos à pesquisa em educação, o que está em pauta é o modo como focalizamos nosso olhar na pesquisa a partir da linguagem da experiência, visão que nos permite entender o que vivemos, o que nos move e motiva, transformando nossos eventos em possíveis caminhos de pesquisa e configurando-a, assim, como instigadora de outros pensamentos e não apenas como um procedimento, um esquema de ação que por si mesmo gera seus próprios resultados.

ENSINAR A PESQUISAR? FORMAR EM PESQUISA?

As perguntas que iniciam esta seção, geradas no contexto escolar do Colégio Pablo Neruda – Bogotá, têm sido estimuladas pela busca de melhores condições para o trabalho pedagógico em sala de aula e pelas ações que buscam formar alunos com habilidades em pesquisa, como estratégia para contribuir para a melhoria da qualidade da educação no nível de ensino médio.

Assim, pretende-se, na focalização desse contexto, que constituiu o principal foco da pesquisa, abordar como os sujeitos escolares relatam a experiência com a formação no que tange a pesquisa, entendendo que a experiência dos envolvidos (professores e alunos) é aspecto fundamental para compreender que, pensar sobre a pesquisa no Colégio Pablo Neruda, não é apenas analisar em como integrá-la ao conhecimento ou ao desenho curricular, mas também implica para os diversos atores escolares expor-se, isto é, ser receptivos, abertos, sensíveis e deixar-se levar pela curiosidade. Trata-se de um olhar atento e focado na realidade, no que acontece hoje, no presente, bem como da disponibilidade de não tomar como fato pré- estabelecido o que somos e o que fazemos.

Para nos aproximar desse contexto, a abordagem metodológica que entendemos se afigurou mais adequada para a etapa de investigação empírica da pesquisa foi a do estudo de caso, que se justificou, porquanto oportunizou uma abordagem em profundidade dos processos educacionais, por meio da focalização de uma instância específica de realização de tais processos (STAKE, 2007).

Desse modo, por meio da realização, gravação, transcrição e análise de entrevistas com o diretor da escola, professores, estudantes atuais e egressos, foi possível uma aproximação aos atores educativos do Colégio Pablo Neruda que são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos das políticas e práticas da experiência educacional em tela (BALL, MAGUIRE, & BRAUN, 2016).

Buscamos, assim, problematizar, como os sujeitos relatam experienciar os processos de reforma vivenciados na escola, com referência a formação em habilidades de pesquisa, discutindo sobre os sentimentos, resistências, medos, tensões e negociações do cotidiano escolar que narraram para a pesquisa.

SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Antes de aprofundar na experiência, é necessário abordar o contexto em que este estudo está inserido. Na Colômbia, como em grande parte da América Latina, um amplo movimento de reformas sociais e educacionais –desencadeado ainda da primeira metade até o final do século XX– marcou o início do século XXI. O país foi cenário de amplas e profundas transformações que permeavam novos

modos de produção e organização social. Mudanças econômicas, sociais e culturais, representadas na dissolução parcial das estruturas rurais, no crescimento das cidades, no aumento da industrialização, nas diferentes revoluções políticas, no desenvolvimento da psicologia, na transformação da família patriarcal em nuclear etc., (BEJARANO, 1980), reconfiguravam o panorama nacional.

Nesse cenário, tomaram força reformas educacionais que, entre outros propósitos, afirmavam buscar ampliar o acesso à educação para todos os setores da população. No entanto, não se tratava da educação considerada só em termos quantitativos, pois se propendia por estratégias para oferecer, segundo Bejarano (1980), uma educação mais específica, que mudasse os hábitos e costumes vigentes, por outros mais adequados às formas de vida dentro dos ideais do que então se referia como progresso e democracia. A questão educativa se tornava assim, centro de discussão de intelectuais, políticos e representantes da Igreja Católica, que debatiam nada menos do que os ideais sobre os quais gerações futuras seriam formadas.

Consequentemente, após vários anos caracterizados por crise econômica, endividamento e pobreza, durante a década de 1990, em grande parte dos países da América Latina, produziram-se novas leis em matéria de educação: Chile, 1990, Argentina, 1993, Colômbia, 1994, Brasil, 1996, para citar apenas alguns.

Essas mudanças, como alegado por Néstor López (2007), estavam destinadas a reformular o modelo de desenvolvimento econômico da região, bem como a reorganizar as instituições do Estado. Medidas que, segundo o citado autor, foram inspiradas nos princípios do chamado Consenso de Washington¹, e que iriam influenciar na implementação das estratégias neoliberais nas políticas públicas, convergindo para "a retirada dos Estados de sua função de orientação das dinâmicas econômicas e sociais, e uma maior presença da lógica de mercado no seu lugar" (LÓPEZ, 2007, p. 11).

A Colômbia, empreende então uma forte reforma no seu sistema de ensino. Eventos políticos como a promulgação da Constituição de 1991, a Lei Geral de Educação de 1994, a formulação do Plano Nacional Decenal de Educação para os períodos 1996-2005 e 2006-2016 e os resultados apresentados pela Expedição Pedagógica² Nacional, configuram o cenário político em que a reforma educacional acontece no país:

Foi a década de reformas educacionais, o que significou um tempo de profundos debates sobre a questão, que também resultou em um reposicionamento da educação na agenda pública, e a implementação de novas propostas tanto de gestão como de ensino (TEDESCO, 2002, p. 7).

A referida Constituição Política, exigiu então a emissão de uma lei para a regulamentação da educação, sendo essa a função da Lei Geral de Educação-Lei 115 de 1994, na sequência do acordo entre os professores e o governo colombiano, através do Movimento Pedagógico³, por sua vez, impulsionado pela Federação Colombiana de Educadores – FECODE.

A Lei 115 de 1994 (Lei geral de educação) é entendida, no marco das abordagens de autores como o britânico Ball (2011), como um texto político marcado pela linguagem do interesse público mais geral, constituindo o resultado de disputas e acordos, e configurando uma série de mudanças significativas que, a partir de sua promulgação, tem estruturado a educação, buscando introduzir novas abordagens, em termos de concepção, organização e funcionamento do sistema educativo no país, entre as quais está a mencionada intenção de promover a investigação, reflexão, ação e participação, nos processos de ensino e aprendizagem.

Definem-se assim as regras gerais que regem o serviço público da educação, com base nos princípios da Constituição Política da Colômbia em relação ao direito à educação, delineando e organizando a oferta da educação formal nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, não formal e informal, destinada às crianças e jovens em idade escolar, adultos, camponeses, grupos étnicos, pessoas com deficiências físicas, pessoas com habilidades excepcionais, e pessoas que necessitem reinserção social (COLOMBIA, Ley 115, 1994, Título 1, artículo 1).

Por sua parte o decreto 1860, primeiro decreto de regulamentação da Lei Geral de Educação, emitido cinco meses após a Lei, visou normatizá-la, no que tange às orientações pedagógicas e organização da instituição escolar. É neste documento onde a regulação do Projeto Pedagógico Institucional, a governança escolar e padrões de avaliação e promoção no âmbito da escola se explicitam.

O decreto 1860 de 1994, embora não se referindo especificamente ao fortalecimento de habilidades de pesquisa define, entre outras questões, algo que se inscreve diretamente em suas dinâmicas: o projeto educativo institucional e o projeto pedagógico, de tal modo que, o artigo 36, da seção intitulada “diretrizes curriculares” define:

O projeto pedagógico é uma atividade dentro do plano de estudos que de maneira organizada exercita ao educando para resolver problemas cotidianos, selecionados por ter uma ligação direta com o entorno social, cultural, científico e tecnológico do estudante. Tem a função de correlacionar, integrar e fazer ativos os conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores alcançados no

desenvolvimento de diversas disciplinas, bem como da experiência acumulada. O ensino previsto no artigo 14 da Lei 115 de 1994 será cumprido sob a forma de projetos pedagógicos (Ministerio de Educación Nacional, 1994, tradução minha).

No mesmo artigo, adicionalmente se propõe que os projetos podem ser orientados ao desenho e elaboração de um produto, o uso de um material ou equipamento, a aquisição do domínio de uma técnica ou tecnologia para resolver uma situação da vida acadêmica, social, política ou econômica e, em geral, ao desenvolvimento dos interesses dos alunos, de modo a promover o espírito investigativo, entre outras finalidades.

Desse modo, a promulgação da Lei Geral de Educação e seu decreto regulamentar gerou movimentos dentro das escolas, que deveriam passar a orientar seus processos acadêmicos a partir da criação de projetos educativos institucionais, projetos educacionais e outras orientações estabelecidas nestes documentos.

EMPREENDENDO O CAMINHO DE REPENSAR A ESCOLA

No compromisso de encontrar estratégias concretas para mudar a imagem em que a escola é muitas vezes vista como uma espécie de ilha que instala um tempo, um espaço e uns conteúdos que estão fora da sociedade e totalmente descontextualizados, professores e diretores do Colégio Pablo Neruda, decidem empreender um caminho que permita hoje, como referido por autores como Jan Masschelein, e Marten Simons (2014), pensar nesta instituição em termos de reinventar a escola, aspecto que é narrado por um dos professores da escola:

Tudo começou com a necessidade inquestionável de transformar radicalmente os processos curriculares a partir das problemáticas que vinha enfrentando o Colégio e que cada dia se tornavam mais evidentes, problemas representados na deterioração da convivência, as altas taxas de reprovação escolar, incremento no consumo de substâncias psicoativas, conflitos com os pais, deserção e mobilidade constante da população escolar, pressões da comunidade, entre outros. (Professora Paula, entrevista)

Dentre todas as situações referidas pelos entrevistados, houve uma muito particular que foi narrada por um grande número de participantes, o baixo interesse dos alunos pelos conteúdos que estavam sendo abordados de cada uma das disciplinas, não encontrando uma relação entre o que estava sendo trabalhado na escola e o que eles viviam na realidade. Fato que forçou os professores a redirecionar a relação entre eles e os alunos, bem como a relação dos alunos com o conhecimento escolar.

O equipe de professores consideraram que capacitar os alunos para que quando terminassem os estudos do ensino médio, pudessem apresentar uma pesquisa, produzir um texto e expor as descobertas, seria uma experiência que permitiria à instituição superar muitos problemas. Iniciou-se então uma experiência pedagógica conhecida como *“Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación”*, proposta que exigiu assumir um novo desafio: a formação de alunos a partir da incursão institucional em uma estratégia de trabalho pedagógico que até então não havia sido contemplada, a integração da formação em habilidades de pesquisa.

Estratégia que, como referido por um dos professores entrevistados, “É apresentada em resposta à necessidade de fortalecer nos alunos processos educacionais que possibilitem a formação a partir da análise de situações relacionadas a sua própria realidade” (Professor Alex, entrevista). Assim, o desenvolvimento de atividades no âmbito dessa estratégia representaria a ponte para vincular os alunos à sua realidade, transformando-os em gestores de transformações em sua comunidade.

A proposta de integrar essa estratégia na dinâmica da escola tem sido reforçada nos últimos anos, reconhecendo nessa trajetória que os conteúdos fornecidos pela escola e a realidade em que os alunos estão imersos são dois fatores complementares e necessários para dar lugar à superação de um conhecimento simplesmente transmitido, um conhecimento totalmente descontextualizado e desarticulado. Conhecimento que muitas vezes desconhece, não apenas a experiência cotidiana dos alunos, mas também os avanços tecnológicos, sociais e culturais que caracterizam os tempos atuais.

Conceber o cotidiano, a realidade dos alunos como uma ferramenta que possibilita a pesquisa em educação é assumir, antes de tudo, o risco de pensar a educação a partir do real, do vivido, mas, sobretudo, aproximar-se ao que pessoas específicas vivem e experimentam. Como foi descrito pela aluna Alexandra:

Eu diria que o principal é que o que se faz [no contexto da experiência], porque o melhor é que a experiência começa a partir de um problema ou de uma situação real, não é nada tirado de um livro, são situações vivas diariamente, seja por nós mesmos ou por nossos vizinhos, familiares, amigos. Só que depois você escolhe o que quer trabalhar e como você vai fazer, se é pela linha financeira ou mais para a área das narrativas, para a área artística, para a área da história, depende do gosto ou interesse de cada aluno. (Alexandra, aluna da 8ª série, entrevista)

A questão que neste ponto se pretende focalizar é que o real, o tangível, só acontece na medida em que superamos o esquema do que já sabemos, do que já pensamos, do que já conhecemos para que, com base em uma atitude de curiosidade e atenção relativamente à nossa experiência educacional, seja possível integrar o real ao nosso conhecimento e às nossas práticas. O real não pode acontecer

então como algo imposto, como algo predeterminado que busca apenas novos conhecimentos (processos nos quais, muitas vezes, nem professores nem alunos são transformados, mas apenas mudam seus conhecimentos e, eventualmente, suas habilidades) e onde a experiência "[...] é confinada em uma jaula, dentro da qual se vira e gira sobre si mesma, e da qual é cada vez mais difícil fazê-la sair" (Breton, 2009, pág. 394).

Valeria a pena, nesse sentido, nos questionarmos se apenas (re)conhecemos o real, enquanto ele é medido, enquadrado, enjaulado, pelas ações de institucionalização, tematização, caracterização, hierarquia, etc., que constituem a lógica de nossas instituições, nosso conhecimento e nossas práticas. É apropriado referir aqui a narração de um professor da escola, que evidencia a atitude de alguns atores, por vezes relutantes, que recusam a possibilidade de perceber essa realidade:

Lembro-me da experiência muito particular de um professor de matemática, um professor daqueles que dizem não a tudo, e já no segundo ano [do desenvolvimento da experiência], isto é, que no primeiro ano em que foi como começar a iniciativa, ele não se juntou, não quis participar e efetivamente nesse primeiro ano, ele não participou. Quando ele viu que toda a dinâmica da escola, que todos os professores estavam trabalhando atividades de pesquisa, ele se juntou a um grupo de história. Um grupo que também fez um projeto muito bom sobre a questão da história e da sociedade e trabalho, digamos, a história das casas aqui na localidade e o tema das construções das casas. Então, como esse professor que estou falando, como ele já se sentia fora de tudo, e ele sempre dizia não porque não, ele percebeu que "ei, eu estou perdendo a chance de participar de algo muito interessante" e nesse momento ele mudou, e ele começou a participar muito, muito mesmo e, na verdade, é o momento que estamos mais de 2 anos desde que a experiência foi feita e o professor ainda está conversando com os alunos nesse sentido, porque ele era um deles que matemática é matemática e aqui não falamos de mais nada, e não, agora você ouve que ele integra suas histórias de vida, ele tem nesse sentido, digamos que, ele mudou sua dinâmica. (Professora Maria, entrevista).

Conceber a pesquisa como experiência no contexto do Colégio Pablo Neruda significa, então, considerar as qualidades do que se vive, bem como os fatos que correspondem a um espaço/tempo, vividos temporariamente, que se localizam em momentos, em certos lugares, também atravessados por múltiplos relacionamentos e que, segundo quem os vive, reconfiguram diferentes sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a breve análise aqui apresentada, é possível afirmar que a integração de processos como a pesquisa no âmbito escolar, articulado aos contextos sociais e à realidade que caracteriza os tempos atuais, possibilita e favorece processos de reinvenção da escola. Agora, se o esforço é por introduzir a ideia da pesquisa e práticas de pesquisa nas formas tradicionais de funcionamento de ensino médio, entende-se que o esforço é de grandes proporções. A escola usual não se baseia em processos de pesquisa ou inovação, e os parâmetros nacionais não contemplam rigorosamente o desenvolvimento de "habilidades investigativas".

Portanto, reconhece-se que a experiência empreendida pelo Colégio Pablo Neruda, centrada no fortalecimento dos processos de pesquisa e articulada com posições críticas frente ao papel da escola, rompe com as formas convencionais de organização dos tempos e espaços escolares, as informações, saberes e conhecimentos, assim como as relações entre os atores escolares, as práticas escolares e as leituras da realidade que caracterizam a contemporaneidade. Realidade que também provoca resistências e conflitos, principalmente porque desconstrói o formato da escola que, a partir de algumas políticas públicas, pretende-se fortalecer, redirecionando também as concepções de professor, aluno e conhecimento escolar, fortemente enraizadas na cultura escolar.

Assumir esse desafio significou para essa instituição refletir sobre sua função a partir de um olhar crítico sobre o que acontece com os alunos e sua relação com a realidade. O conhecimento, nesse contexto, deixa de ser visto simplesmente como um conjunto de dados e informações que buscam responder satisfatoriamente testes externos e que são um passe para o ensino superior ou para o mundo do trabalho.

Da perspectiva que o Colégio Pablo Neruda está reforçando, o conhecimento escolar e inquietações que surgem na sala de aula bem como na interação com o cotidiano, promovidos por um ambiente onde o professor é um pesquisador mais que se aprofunda no mundo da indagação formal com seu próprio equipe de estudantes.

Portanto, pensar em torno do tema da escola dessa maneira, levou professores e gestores a abandonarem posições confortáveis, a desconfiança em relação à inovação e o medo do fracasso. Tornar-se sujeitos intelectuais que, junto com seus alunos, construam saberes, posicionam os professores de maneira relevante diante de uma sociedade que muitas vezes se limita a julgar o sistema escolar. O reconhecimento do professor que precisa ser reivindicado, só é recuperado na

medida em que seja afirmada dia a dia sua vontade para se envolver com uma educação que responda às exigências do contexto.

A comunidade educativa do Colégio Pablo Neruda esta ciente de que a tarefa a ser realizada não é fácil. Não há manuais, nem receitas nem esquemas prévios que respondam ao que pode significar reinventar a escola a partir da incorporação de outras estratégias pedagógicas. Estas são construídas a partir da ação, razão e compromisso. A finalidade é conduzir experiências que possibilitem construir pontes de diálogo e propor soluções correspondentes às realidades que configuram a dinâmica escolar e, assim, assumir o desafio que implica reinventar a escola.

REFERÊNCIAS

- BALL, S., & MAINARDES, J. (2011). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.
- BALL, S., MAGUIRE, M., & BRAUN, A. (2016). Como as escolas fazem as políticas, atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa - Paraná: UEPG.
- BEJARANO, J. (1980). La economía en el siglo XX. Manual de Historia de Colombia (Vol. III). Bogotá: Colcultura.
- BRETON, A. (2009). Primer Manifiesto del Surrealismo (1924). Em A. González, F. Calvo, & S. Marchán, Escritos de Arte de Vanguardia 1900/1945 (pp. 392 - 409). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- COLOMBIA, Ley 115. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Colombia: Congreso de la República.
- LAVILLE, C., & DIONNE, J. (1999). Manual de metodología da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed.
- LÓPEZ, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región (Primera ed.). Buenos Aires: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-Unesco, IIPE.
- MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MEJIA, M. R. (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- MORÍN, A. (jul./dez de 2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Educação e Contemporaneidade, 22(40), 95 - 103.
- OCAMPO, J. F. (1991). Educación y cultura. La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. (23), 25 - 33.
- ROBERTSON, S. (maio-ago de 2012). A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. Revista Brasileira de Educação, 17(50), 283-302. Acesso em 6 de abril de 2018, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>
- SED. (Agosto de 2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones Generales. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación del Distrito.
- STAKE, R. (2007). A arte de investigação com estudos de caso. Lisboa: Gulbenkian.
- TEDESCO, J. (2002). Prólogo. Em E. CASTAÑEDA, Colombia: Equidad social y educación en los años '90 (pp. 7 - 11). Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2005). Expedición pedagógica nacional: con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica. Bogotá: UPN

NOTAS

Nota 1

Como parte da mudança para o projeto neoliberal “como paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento” (ROBERTSON, 2012, p. 283), lançou-se, na década de 1980, um conjunto de ideias-chave, descritas por Susan Robertson com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio; a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais; que entre outras ideias, veio a ser conhecido segundo referido pela autora, como Consenso de Washington (ROBERTSON, 2012, p. 283).

Nota 2

A Expedição Pedagógica Nacional foi um movimento de professoras e professores colombianos que, por meio de viagens através de povoados e cidades, buscavam uma mobilização social pela educação, gerando encontros e afirmando buscar construir uns novos olhares sobre si mesmos e sobre a diversidade de práticas pedagógicas.

Nota 3

O chamado Movimento Pedagógico, segundo Marco Raúl Mejía (2006), surgiu no ano 1982, como um evento importante gestado pelo magistério através da Federação Colombiana de Educadores (FECODE), que reuniu

mais de 200 mil professores de Instituições Públicas com os sindicatos seccionais em todos os departamentos do território colombiano. O Movimento Pedagógico surgiu a partir da confluência de três processos históricos: “1)

A reforma curricular que se pretendia impor pelo Ministério de Educação; 2) A ascensão dos Movimentos Sociais que tentavam construir projetos alternativos; e 3) A emergência histórica de críticos em questões de pedagogia que pugnavam contra os modelos em voga” (MEJIA, 2006, p. 290).

Capítulo 10

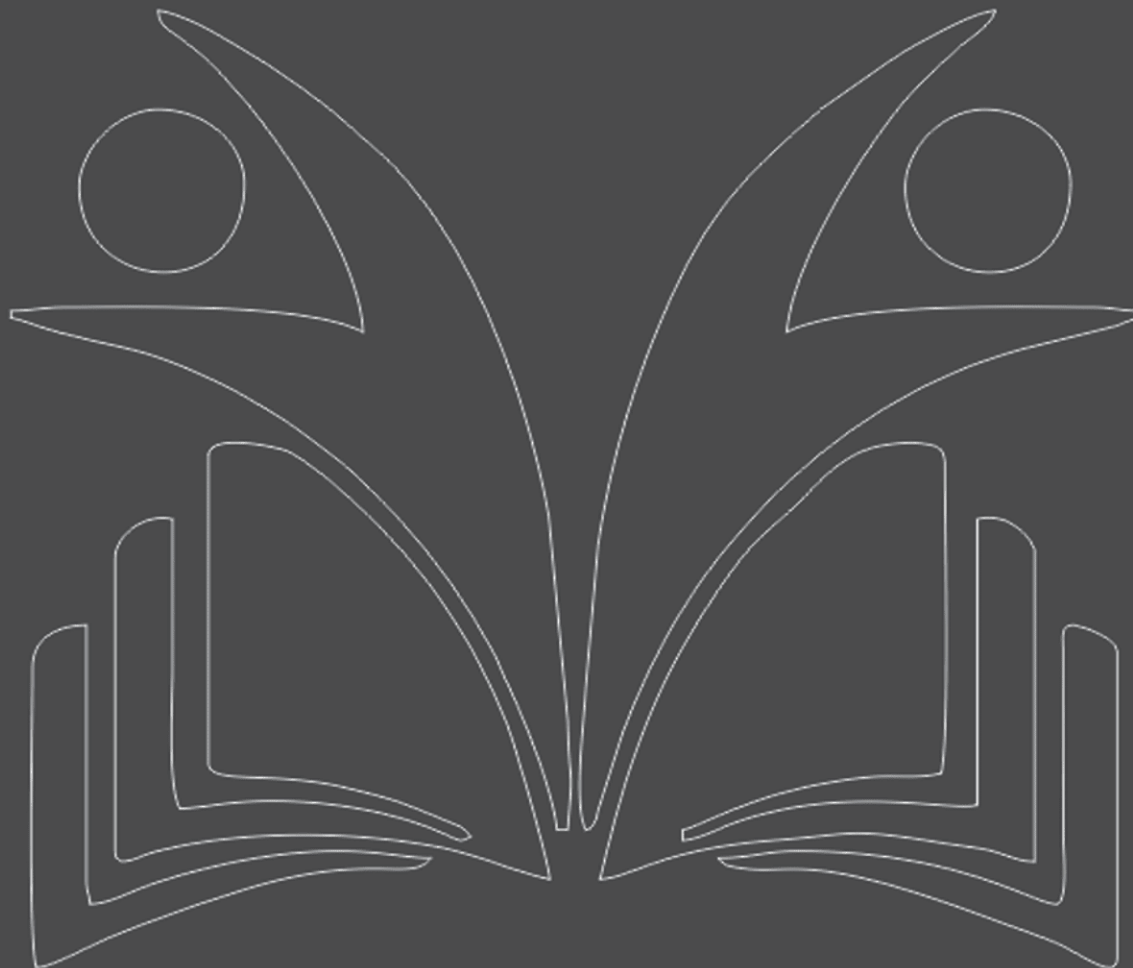


10.37423/230207300

OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA O ESTUDO DESSA TEMÁTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

MARIA PEREIRA DA SILVA XAVIER

*COLÉGIO TÉCNICO DE
FLORIANO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ*



Resumo: Na literatura hodierna é comum vermos debate em torno da importância da Geografia Escolar e de sua manutenção na educação básica. Essa importância é justificada pelo entendimento de que o Ensino de Geografia contribui para o educando pensar geograficamente, ou seja, ter a capacidade geral de realizar a síntese geográfica de fatos ou fenômenos, o que só ocorre se ele for capaz de fazer a interação entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais, pois, a leitura do espaço geográfico, passa pelo estudo dos elementos físico-naturais. No entanto, estudos no campo do ensino de Geografia têm demonstrado que os professores encontram dificuldades para trabalharem em sala de aula os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais, entre os fatores apontados nesses estudos o destaque é o fato dos docentes não possuírem o conhecimento específico da matéria e apresentarem dificuldades em articulá-los com os conhecimentos pedagógicos. Com o objetivo de contribuir com esse debate, surge este trabalho, que tem como base, entre outras, as obras de Lee Shulman (2014), Suertegaray (2002), Cavalcanti (2019) Mendonça (2002), Roque Ascensão (2009), Moraes (2011) e Anastasiou e Alves (2003) e uma experiência vivenciada em um estágio de docência, realizado pela autora no primeiro semestre de 2021, na disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II, ofertada pelo IESA/UFG para os alunos da graduação em Geografia. Dessa experiência daremos ênfase ao uso da oficina pedagógica como uma estratégia de ensinagem na educação básica para o ensino de geografia, através do estudo dos componentes físico-naturais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Componentes Físico-naturais, Estratégia de Ensinagem, Oficinas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ensino dos componentes físico-naturais na educação básica deve ser encaminhado de modo que favoreça a compreensão dos alunos sobre a relação indissociável entre a natureza e suas particularidades e a sociedade no contexto contemporâneo (MORAIS, 2011). Para que esse ensino se efetive o docente deve desenvolver estratégias que favoreçam essa compreensão, a primeira delas deve ser a de despertar no educando o interesse pelo conteúdo a ser explorado, o que lhes permitirá a compreensão da integração entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais.

O ensino de Geografia nessa perspectiva já faz parte dos documentos oficiais, elaborados nos últimos anos como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio, que organizou os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia na área de Ciências Humanas. De acordo com esse documento,

[...] a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BRASIL, 2017, p. 356)

Esse fato impõe práticas diferenciadas e dinâmicas no processo de ensinagem, como uso da aula invertida e estratégias pedagógicas como oficinas didáticas. Este trabalho fará um relato de uma experiência de estágio de docência na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia II, ofertada pelo Instituto de Estudos Ambientais - IESA da Universidade Federal de Goiás - UFG, para alunos da graduação em Geografia. No transcorrer da disciplina a professora adotou o uso da oficina didática como estratégia para estudar temáticas relacionadas aos componentes físico-naturais.

Para o cumprimento deste objetivo faremos inicialmente uma visita a literatura no campo da educação, da ciência geográfica e do ensino de Geografia, entre outros autores dialogaremos com Lee Shulman (2014), Milton Santos (1996), Suertegaray (2002), Cavalcanti (2019) Mendonça (2002), Roque Ascensão (2009), e Moraes (2011).

Na continuidade apresentaremos a metodologia adotada por esta pesquisadora no desenvolvimento da atividade, seguiremos com o relato da experiência do estágio de docência e, concluindo, faremos as considerações finais onde apontaremos nossas impressões em relação a proposta metodológica desenvolvida pela professora titular da disciplina, relacionando-a com as proposições que motivaram este trabalho. Destacaremos ainda a importância deste relato como forma de disseminar experiências exitosas desenvolvidas em um curso de Formação Inicial para docentes, que pode ser replicada.

REVISÃO DE LITERATURA

O debate sobre o estudo dos componentes físico-naturais na Geografia escolar, nos últimos anos, segundo Morais e Roque Ascensão (2021) tem ocupado cada vez mais espaço em produções acadêmicas (monografias, dissertações e teses), artigos, congressos, seminários, colóquios e outros espaços de produções científicas, e, entre outras questões, discute-se ainda a velha dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Para as autoras supracitadas um dos fatores que contribui para manutenção dessa dicotomia, é a dificuldade que muitos professores enfrentam ao trabalharem, em sala de aula, com os componentes físico-naturais, dificuldades estas relacionadas ao pouco domínio desses conteúdos. Em função dessa dificuldade, muitos professores marginalizam o estudo desses componentes ou o fazem apenas repetindo o que está posto no livro didático, sem dar significado desse ensino para seus educandos.

Esse entendimento ecoa também em estudos relacionados a Geografia que se desenvolve na academia, segundo AFONSO & ARMOND (2009), “A menor relevância conferida por muitos geógrafos aos aspectos ambientais e à dinâmica da natureza dentro dos cursos de Geografia está diretamente relacionada ao despreparo de muitos professores em abordar temas específicos da área física” (AFONSO & ARMOND, 2009, p. 01). Despreparo que pode ser justificado, entre outros fatores, por um processo de marginalização dessa temática, sendo considerada por muitos geógrafos, em especial os “geógrafos críticos”, como uma geografia alienada, o que resultou em uma cisão entre os Geógrafos Físicos e os Geógrafos Humanos, adeptos da Corrente da Geografia Crítica.

Muitos professores passaram, então, a sentir um desconforto em manter temas relativos à Climatologia, Geologia, Geomorfologia, Hidrografia, Hidrologia, Biogeografia, Pedologia etc como prioridades curriculares. A especialização e o aprofundamento científico nesses campos era considerada alienada, um resquício da Geografia feita para instrumentalizar a ocupação e a otimização da exploração dos recursos naturais das décadas de 1930 a 1970.

Como resultado dessa “cisão”, pode-se identificar a partir dos anos 1980, um afastamento de muitos pesquisadores/professores da dita “Geografia Física” dos eventos organizados pela AGB, até mesmo por conta de sentirem um desconforto quanto à sua presença em tais fóruns. (AFONSO & ARMOND, 2009, p. 02)

Essa Geografia compartimentada, foi e continua ainda sendo a Geografia praticada na Academia, ou seja, os professores que atuam na educação básica, praticam uma Geografia Escolar moldada nesse viés.

Entendemos, porém, que é possível a superação desta situação, para tal são necessários alguns conhecimentos prévios, ou melhor um resgate histórico, na perspectiva de que ao tomar conhecimento das causas dessa situação, seja mais fácil sua superação, que de acordo com alguns teóricos da Geografia, mesmo que timidamente, essa superação vem ocorrendo. Já é possível identificarmos práticas, no mundo da academia, que tencionam uma nova realidade, a exemplo do que relataremos na nossa experiência, no estágio de docência, onde a partir de metodologias ativas, como a aula invertida e o uso de oficinas didáticas à luz de situações geográficas a professora proporciona um aprendizado significativo para seus educandos.

Entre os geógrafos que teorizam sobre essa superação, no nosso entendimento encontram-se Dirce Suertegaray e Francisco Mendonça, eles tentam com seus estudos iluminar esse quadro, trazendo para o debate as concepções de geografia física e geografia humana alimentadas/construídas ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico, ao mesmo tempo em que tentam desfazê-las/desconstruí-las inserindo novos elementos, promovendo novas reflexões.

Esse entendimento fica claro nos estudos de Suertegaray (2002) quando ela discute Geografia Ambiental, que segundo a própria autora mesmo não sendo redundante essa discussão, parece ser estranha, mas necessária, considerando que a autora tem proposto a percepção de espaço geográfico, como uno e múltiplo. Ao longo deste estudo, Suertegaray (2002) faz uma discussão sobre Geografia Física, apontando elementos que levam a sua superação, pois segundo a mesma “... num mundo que se unifica pela produção e reprodução da natureza tornada mercadoria, discutir a natureza e a questão ambiental resgata a unidade da Geografia” (SUERTEGARAY, 2002, p.114). Nessa mesma linha, pontua ainda a autora:

As tendências mais atuais, entretanto, tendem a pensar o ambiente sem negar as tensões sobre suas diferentes dimensões. E, na perspectiva da Geografia, retoma-se um pensamento conjuntivo, onde meio ambiente vai sendo pensado como ambiente por inteiro, na medida em que sua análise exige compreensão das práticas sociais, das ideologias e das culturas envolvidas. (Suertegaray, 2002, p. 116 e 117)

Mendonça (2002) traz esse debate a partir do estudo sobre a Geografia Socioambiental, ele pontua que:

[...] a abordagem geográfica de ambiente transcende a desgastada discussão da geografia física *versus* geografia humana, pois concebe a unidade do conhecimento geográfico como resultante da interação entre os diferentes elementos e fatores que compõem seu objeto de estudo. (p.123)

Essas proposições, mesmo enfatizando um campo particular da análise geográfica, contribuem para uma melhor compreensão e desmistificação dos componentes físico-naturais como exclusivos da Geografia Física, pois como afirma Roque Ascensão (2009) na educação básica, não existe o ensino de Geografia Física e Ensino de Geografia Humana, o que existe é o Ensino de Geografia. Esse mesmo caminho percorre Cavalcanti (2019) quando afirma que a Geografia Escolar não pode ser confundida com a Geografia Acadêmica, esta, ao longo do tempo tem dado ênfase a um processo cada vez maior de, segundo Souza (2021), verticalização do saber geográfico, buscando se conhecer cada vez mais de menos.

Essa verticalização do saber geográfico dificulta o diálogo entre as vertentes geográficas, consequentemente dificulta a atuação do professor na educação básica, pois para Shulman (2014) “... o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”, só assim ele, o professor, terá condições de fazer a recontextualização (BERNSTEIN, 1996 apud MORAIS E ROQUE ASCENÇÃO, 2021) dos conhecimentos da Geografia Escolar, o que requer a integração entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais, pois para recontextualizar os conhecimentos geográficos acadêmicos, o professor precisa considerar o espaço vivido do educando e as relações socioeconômicas e culturais nas quais ele está inserido. Moraes (2011), pontua que o ensino dos componentes físico-naturais na educação básica deve ser encaminhado de modo que favoreça a compreensão dos alunos sobre a relação indissociável entre a natureza e suas particularidades e a sociedade no contexto contemporâneo.

Segundo Moraes e Roque Ascensão (2021), o conhecimento geográfico para ser trabalhado na Educação Básica, precisa ser construído e este é um processo que requer do docente o conhecimento pedagógico do conteúdo, que

[...] é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (Shulman, 2014, p. 207)

Além do conhecimento específico da matéria o professor precisa mobilizar algumas estratégias que favoreçam a aprendizagem. Cavalcanti (2019) destaca a importância de, no processo de mediação, o professor desenvolver um percurso didático e propõe como um percurso didático a sequência: Problematizar-Sistematizar-Sintetizar. Em qualquer um dos momentos dessa sequência o professor pode usar uma estratégia de ensinagem. Anastasiou e Alves (2003) apontam que para a definição de

uma estratégia de ensinagem, o professor deve levar em consideração os objetivos que deseja atingir, o conteúdo que será trabalhado, bem como o conhecimento do aluno.

Nessa linha, a oficina pedagógica se apresenta como uma estratégia de ensinagem dentro da perspectiva de uma metodologia ativa, conforme os estudos de Moran (2019), pois, nessa atividade o aluno deve ser o protagonista da ação. No entanto, segundo Veiga (1991) para que essa atividade seja efetiva e significativa é importante que seja desenvolvida em etapas:

[...] **a preparação**, onde há leituras prévias, organização de conteúdo, instrução, previsão de acontecimentos, problematização[...]; **a realização**, onde de fato há a execução da tarefa, com orientação do professor, indagação a fim de contextualizar a etapa, sempre promovendo a fixação dos conteúdos, o aluno deve ser instigado a experimentar e arriscar, tecendo curiosidade e habilidades[...]; por fim, **a avaliação**, que na verdade é realizada durante todas as etapas anteriores, cabendo ao professor analisar se houve qualidade, segurança, técnica, articulação, progresso individual e coletivo e efetivação[...]. (Grifo nosso) (Veiga, 1991, p. 139-143)

O cumprimento dessas etapas torna a atividade menos tecnicista, uma crítica sofrida por essa estratégia didática, e garante maior eficácia por promover o envolvimento da turma, despertar o interesse e a curiosidade do educando. Para além dessas etapas é importante valorizar o conhecimento que o aluno traz a respeito do conteúdo que será trabalhado através da oficina pedagógica e permitir que ele desenvolva sua capacidade de criação.

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma experiência de um estágio de docência que ocorreu no primeiro semestre de 2021, na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia II, ofertada pelo IESA/UFG, para alunos do curso de graduação em Geografia. A disciplina se desenvolveu através do sistema de Ensino Remoto Emergencial – ERE, na plataforma Google meet, com aulas síncronas e assíncronas.

Considerando os procedimentos adotados, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, pois, essa é a pesquisa “[...] que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (MARTINS 2004, p. 289). A forma como foi desenvolvida essa atividade está em sintonia com esse entendimento.

Foram realizadas as seguintes atividades: **levantamento bibliográfico**, tomando como referência as indicações presentes no Plano de Curso da disciplina; **análise dos instrumentais** elaborados e apresentados pela professora ministrante, que serviram como roteiro para os alunos desenvolverem

as atividades propostas; **acompanhamento das aulas**, em especial, das oficinas pedagógicas realizadas pela turma, em alguns momentos, essa pesquisadora, participou realizando as oficinas junto com a turma e fazendo intervenções no momento da mediação didática; **aplicação de um questionário** junto a turma, com questões relacionadas ao estudo dos componentes físico-naturais e a estratégia de ensino adotada em sala de aula; e, por fim, a

leitura dos relatórios (trabalho final da disciplina) apresentados pelas equipes que desenvolveram as oficinas.

Na seção seguinte apresentaremos o relato dessas atividades, destacando o uso da oficina pedagógica como uma estratégia de ensinagem ao trabalhar com alunos da educação básica os componentes físico-naturais.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A disciplina base para essa pesquisa, de acordo com o seu Plano Pedagógico, tem como objetivos: Compreender o papel desempenhado pelo estudo dos componentes físico naturais na Geografia Escolar a partir das relações entre a escola e o cotidiano do aluno; Introduzir nas discussões a respeito da Geografia Escolar os conceitos estruturadores para o ensino dos componentes físico naturais do espaço; Discutir o uso de diferentes procedimentos metodológicos e linguagens no ensino dos componentes físico-naturais e Compreender as discussões realizadas na atualidade sobre os conteúdos físico-naturais na Geografia Escolar. E, está estruturada em três unidades, a primeira aborda os conceitos estruturadores para o ensino dos componentes físico naturais, a segunda, os pressupostos metodológicos para o ensino dos componentes físico-naturais e a terceira, os Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia: propostas metodológicas para o ensino dos componentes físico-naturais.

Os temas trabalhados na terceira unidade foram: O relevo e sua abordagem no ensino de Geografia; A geologia na educação básica; O Clima e o Ensino de Geografia; Abordagem da água na Geografia Escolar; A vegetação, os biomas e os domínios morfoclimáticos; Astronomia e os movimentos da Terra e Os Solos e o Ensino de Geografia.

No desenvolvimento das duas primeiras unidades ocorreram leituras/discussões dos textos indicados na bibliografia básica da disciplina, palestras e demonstração de oficinas realizadas por alunos convidados da pós-graduação. As oficinas, objeto principal desta pesquisa, foram realizadas na

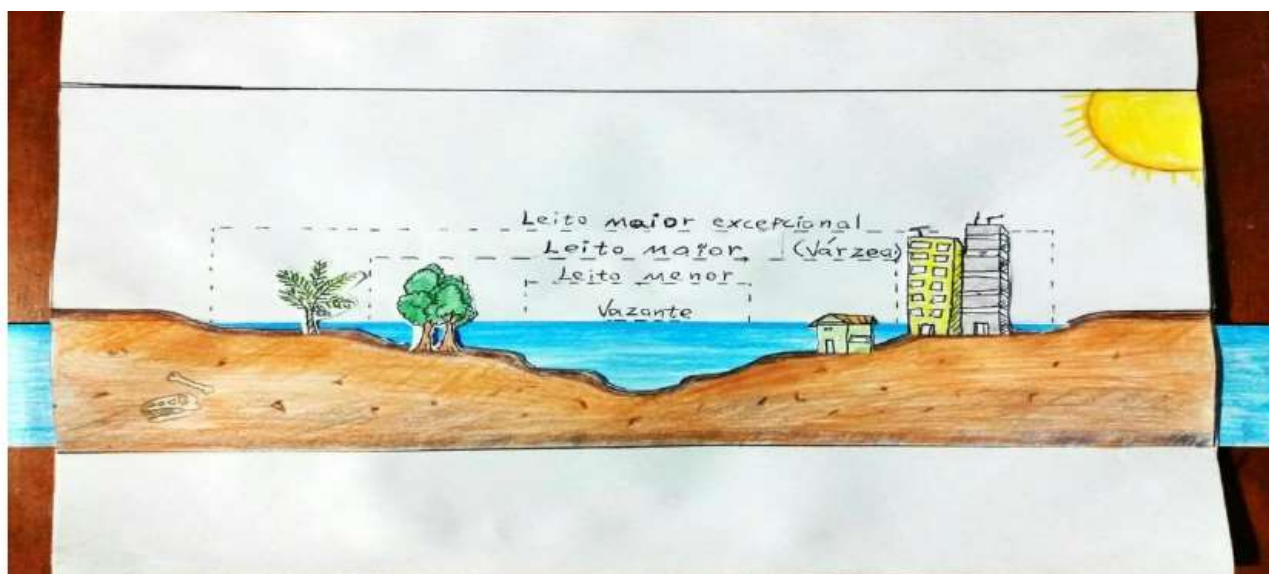
terceira unidade, a turma foi dividida em grupos, onde cada grupo ficou responsável por um dos temas da unidade. Foram desenvolvidas um total de sete oficinas.

As equipes antecipadamente encaminhavam, através do grupo de watsaap, a lista de materiais necessários para o desenvolvimento da atividade, bem como um texto norteador sobre a temática a ser explorada ao longo da aula. No início da aula a equipe fazia uma breve apresentação da atividade e iniciava a oficina, após concluírem a atividade prática, a equipe, a partir da metodologia da aula invertida, iniciava a discussão sobre a temática explorada e a contribuição da oficina na compreensão e construção dos conceitos ali trabalhados.

O debate em torno da temática explorada na oficina se dava a partir de questões elaboradas antecipadamente pela equipe responsável e que eram enviadas à turma, esta, em grupos pré-definidos fazia a discussão e um representante de cada grupo apresentava o resultado no momento do debate, após essa apresentação a equipe mediadora fazia o fechamento da atividade, com a contribuição da professora.

Vejamos a seguir o desenvolvimento de duas das oficinas executadas em sala de aula, a primeira foi a oficina que teve como tema a Água e a equipe responsável optou por explorar o tema a partir da representação do leito fluvial e as variações que ele pode sofrer, a segunda oficina teve como tema A Astronomia no Ensino de Geografia, solstício, equinócio e as estações do ano, a equipe propôs a turma a representação do solstício e do equinócio.

Figura 1: Oficina - Tipos de Leito Fluvial



Elaborado por: Aluno da disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II – IESA/UFG (2021)

Figura 2 – Oficina – Astronomia



Elaborado por: Aluna da disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II - IESA/UFG (2021)

A figura 1 é o resultado da oficina realizada na aula que tinha como temática o estudo da água na Geografia Escolar, a equipe, no desenvolvimento da oficina seguiu o seguinte roteiro.

Oficina Pedagógica: Tipos de Leito Fluvial	
Descrição	Trata-se de uma proposta metodológica que trabalha os conhecimentos geográficos acerca da temática água na geografia escolar através do uso de oficinas de demonstração didática.
Operações Mentais	Imaginação e criatividade/Observação/Interpretação/Construção de hipóteses/ Aplicação de fatos e princípios a novas situações.
Conhecimentos Geográficos	Relevo, hidrografia, clima, paisagem, uso e ocupação do solo, vulnerabilidade social e política habitacional.
Etapas	1º Pesquisa e revisão teórica acerca da temática da geomorfologia fluvial. 2º Definição dos objetivos a serem alcançados com a oficina 3º Escolha do tipo de oficina por demonstração didática que melhor atenderia aos objetivos de aprendizagem, optamos pela oficina de linguagem artística-geográfica. 4º Elaboração do texto de apoio e da lista de materiais necessários para a realização da atividade. 5º Divisão da turma em seis grupos de trabalho, decidimos por manter os grupos já previamente formados. 6º Elaboração das tarefas e questões problematizadoras para cada grupo. 7º Distribuição aos grupos do texto de apoio, lista de materiais, tarefas e questões problematizadoras, bem como explicação de como se dará a atividade. 7º Planejamento da aula. 8º Execução da aula. (Demonstração do passo a passo, apresentação dos objetivos, problematização). 9º Breve síntese acerca da proposta metodológica e dos conceitos geográficos trabalhados. 10º Avaliação da proposta.
Avaliação	Avaliamos os seguintes pontos: Interesse, envolvimento, responsabilidade e compromisso com a atividade, Planejamento, organização da apresentação e material utilizado (Slides, fotos, imagens, mapa conceitual...) Desenvolvimento do raciocínio crítico e clareza na argumentação. Uso correto dos conceitos geográficos. Cooperação entre os participantes do grupo. A Avaliação foi meramente diagnóstica sem caráter classificatório.

Fonte: Trabalho final da equipe responsável pela oficina (2021)

Ao final da atividade a equipe mostrou-se bastante satisfeita com os resultados, vários alunos participaram mesmo no contexto da pandemia, com a aula sendo remota, cada aluno na sua casa desenvolve individualmente a atividade, houve uma participação significativa. Criar as condições para garantir a participação da turma era uma das principais preocupações do grupo, conforme destacam no relatório final da disciplina:

Outro ponto que consideramos na elaboração da proposta foi a realidade do aluno que se encontra num contexto de pandemia onde é preciso manter um distanciamento social, dessa forma a oficina teve que ser pensada e adaptada de modo a facilitar a aquisição dos materiais, a realização de modo remoto, e assim possibilitar que um maior número possível de alunos participe de forma efetiva. (Equipe responsável pela oficina, 2021)

A figura 2 representa a atividade realizada na aula que tinha como tema A Astronomia no Ensino de Geografia, solstício, equinócio e as estações do ano. A equipe optou por propor a turma que representassem o solstício e equinócio usando materiais diversos,

Fizemos a construção da representação do que é o solstício e o equinócio com a caixa e como pode ser representada, no decorrer da construção houveram vários resultados inclusive com diferentes materiais, como ao invés revestir a caixa com papel pintado com lápis de cor, tiveram caixas que foram pintadas com tinta guache ou revestidas com papel colorido, a representação da terra foi feita com limões, bolas de isopor e outros e assim foram completadas a construção e feito o movimento de rotação com o palito e a lanterna. (Equipe responsável pela oficina, 2021).

Com intuito de garantir a eficácia da atividade o grupo também seguiu um roteiro pré-elaborado e promoveu ao final da atividade prática uma discussão em torno do conteúdo trabalhado,

[...] em seguida os alunos apresentaram a pesquisa feita a partir das perguntas que havíamos enviados, com quatro grupos: o primeiro fez uma representação digital do movimento de translação da terra, o segundo grupo ficou responsável para a explicação dos conceitos de equinócio e solstício, com uma boa explicação geral do tema, o terceiro trouxe fotos da alternância de estações em um mesmo lugar, com fotos de Goiânia e complementação sobre as estações na cidade com o tempo seco e chuvoso e o quarto com os conceitos geográficos apresentados na oficina. (Equipe responsável pela oficina, 2021).

Observa-se que a oficina pedagógica, enquanto estratégia didática, associada a prática da aula invertida e a partir de experiências próximas à realidade do educando, promove resultados positivos, o envolvimento da turma, desperta o interesse pela temática que está sendo explorada, ou seja, favorece o aprendizado.

Esse entendimento é possível ser percebido também a partir das respostas dadas pelos alunos que responderam o questionário enviado à turma após o término da disciplina. Questionados sobre a

importância do uso desse tipo de estratégia didática, no geral, responderam que é muito importante e que favorece o aprendizado de forma descontraída e mais atrativa.

Tendo como referência a disciplina de metodologia de ensino da geografia que acabei de concluir eu diria que é uma forma interessante de fazer o aluno colocar “as mãos e os neurônios na massa” aliando sua criatividade, imaginação e interesse (mesmo que por obrigação no começo) ao pesquisar previamente aspectos do conteúdo que será trabalhado numa oficina ou numa aula expositiva dialogada. Com essa estratégia, o educando tem mais oportunidades de argumentar baseando-se em pesquisas prévias que realizou e sanar eventuais dúvidas antes, durante ou após a aula/oficina através da curadoria do professor. Essa é minha interpretação com relação a estratégias da aula invertida, e espero poder verificar isso de forma mais reflexiva e prática quando eu começar a ministrar minhas aulas. (Aluno A)

Questionados sobre se esse recurso metodológico facilita o ensino de temáticas relacionadas aos componentes físico-naturais, os alunos A e B, pontuaram que:

Na medida em que traz para a dimensão do 3d aspectos referentes a explicação de elementos muitas das vezes são extremamente fora da realidade do aluno, seja pelo relevo daquela região clima e afins. O que auxilia na compreensão daquele processo ou de uma junção de processos. (Aluno B)

Somos estimulados o tempo todo por diferentes fontes de entretenimento que utilizam imagens, cores, sons, formas e movimentos que conseguem prender cada vez mais nossa atenção. Nesse sentido, inspirando-se nessa lógica, numa oficina é possível usar de forma combinada alguns desses elementos de modo que torne mais palatável uma parcela dos conteúdos que permeiam os conceitos abstratos utilizados para explicar o espaço geográfico. Pois, até mesmo um aluno preguiçoso pode descobrir algo interessante a respeito dos fenômenos e processos que ocorrem em outras escalas (mais difíceis de serem percebidos pela amplitude) ou mesmo em seu dia a dia ao final de uma oficina bem construída na qual ele tenha participado ou conduzido em grupo ou sozinho. (Aluno A)

Os estudantes apontaram no questionário que o estudo dos componentes físico-naturais pode ser facilitado, se o mesmo se dá a partir do conceito de paisagem. Mesmo não estando claro nas suas respostas o porquê dessa escolha, podemos inferir que isso pode estar relacionado a concepção de paisagem que os estudantes possuem, relacionada ao que é visível aos olhos.

Outro aspecto explorado no questionário, diz respeito ao percurso metodológico defendido por Cavalcanti (2019) Problematizar-sistematizar-sintetizar, foi questionado em que momento deste percurso pode se aplicar o uso de oficinas pedagógicas. Os estudantes responderam que ele pode ser adequado a qualquer um desses momentos, vai depender do planejamento do professor:

As oficinas são ferramentas que vão ter seu real significado através do professor, portanto a oficina em si não é quem vai ditar o processo metodológico da aula e sim o professor que organizou. Portanto a oficina, por

ser uma ferramenta, pode ser utilizada tanto para problematizar quanto para fazer o exercício de sistematização e síntese do conteúdo da aula. (Aluna C)

Os estudantes responderam ainda uma questão referente a metodologia usada pela professora, a aula invertida e uso das oficinas didáticas, se essas estratégias metodológicas contribuíram para manter a dicotomia entre geografia física e geografia humana ou se proporcionaram aos alunos perceberem a integração existente entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais, A aluna B disse que contribuiu para compreensão da integração entre os componentes físico-naturais e a sociedade,

[...] pois em momento algum durante a disciplina foi feita essa separação e sim o processo contrário de trazer para o cotidiano do aluno, ou seja, trazer para as relações natureza e sociedade daquele indivíduo, o conteúdo dinâmico, pois é em constante mudança que se encontra nosso entorno e os processos físico naturais.

Por fim, os estudantes se manifestaram sobre as dificuldades encontradas para desenvolverem as atividades, o fato das aulas terem ocorrido de forma remota, por conta da pandemia, as restrições para sair de casa para adquirir os materiais a serem usados nas oficinas e também a questão financeira, este fato levou todas as equipes pensarem em materiais simples de fácil acesso e baratos.

As atividades apresentadas e as falas dos estudantes, nos fazem retornar a bibliografia citada, principalmente no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014) e ao percurso metodológico que deve ser seguido pelo professor em sala. Qualquer que seja a estratégia adotada pelo professor ela só terá eficácia se o docente dominar o conteúdo explorado e se conseguir desenvolver um percurso metodológico, com planejamento que contemple as etapas básicas do processo de aprendizagem.

É importante destacar que essa disciplina foi ofertada para uma turma de futuros professores de Geografia, e que as atividades desenvolvidas por eles serão aplicadas em sala de aula para alunos da educação básica, esse professor, na sua atuação não pode perder de vista o que assevera a Base Nacional Comum Curricular - BNCC em relação a grande área das Ciências Humanas, na qual o componente Geografia está inserido, de acordo com esse documento, esta área do conhecimento deve proporcionar aos estudantes a capacidade de compreender os fenômenos sociais e naturais por meio da leitura de mundo e dos seus processos.

A BNCC explicita ainda que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (BNCC, 2017, p. 359), e que quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida (BNCC, 2017, p. 365).

Com o uso das estratégias corretas e com o domínio específico do conteúdo o professor terá as condições de desenvolver a disciplina de forma a torná-la interessante e significativa para o educando favorecendo uma aprendizagem significativa e capaz de contribuir para que o aluno possa atuar como cidadão no seu espaço de vivência. Um ensino que supera a dicotomia geografia física e geografia humana, que reforça a integração entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da disciplina, considerando as atividades desenvolvidas, a avaliação feita pela turma, os textos apresentados como trabalho final e as respostas apontadas, por alguns alunos, no questionário que foi disponibilizado para a turma por essa pesquisadora, é possível se fazer algumas inferências, que vão ao encontro da bibliografia estudada no Curso.

Inicialmente pontuamos a importância da compreensão, por parte do docente da integração existente entre as mais diversas vertentes da ciência geográfica, só com essa percepção o professor terá condições de tornar o conteúdo significativo para o aluno, explorando situações geográficas que tenham relação com o espaço vivido, com o cotidiano do educando.

Com esse entendimento, é possível o uso da metodologia da aula invertida, tornando o aluno o protagonista do processo de aprendizagem, pois possibilita uma aprendizagem mais significativa, nesse processo, a construção do conceito, objeto da aula, se dá a partir do conhecimento que o aluno já tem a respeito deste conceito, conhecimento esse que o aluno é provocado a externar, geralmente, a partir de uma situação geográfica exposta pelo professor no início da aula.

Por fim, é importante destacar o principal objetivo deste trabalho, que diz respeito ao uso de oficinas pedagógicas como uma estratégia de ensinagem, essa atividade conforme vimos neste trabalho, sendo bem planejada e mediada por um professor que detém o conhecimento pedagógico do conteúdo e que consegue desenvolver o percurso didático problematizar-sistematizar-sintetizar, defendido por Cavalcanti (2019), apresentará, sem dúvidas, resultados bastante eficazes. Atingindo assim o objetivo da Geografia na educação básica que é o de desenvolver no educando a capacidade de pensar geograficamente, para assim poder atuar de forma consciente no seu espaço de vivência.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anice Esteves & ARMOND, Núbia Beray. Reflexões Sobre o Ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental e Médio. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - ENPEG. Porto Alegre. 2009. Trabalhos Completos. Disponível em: <http://www.cedipe.uerj.br/pdf/reflexoes-anice.pdf>. Acesso: 30/07/2021
- ANASTASIOU, Lea das Graças C.; Alves, Leonir Pessate (Orgs). Processos de ensinagem na universidade. In: ANASTASIOU, Lea das Graças C.; Alves, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. Joinville-SC: Univille, 2003. P. 67 – 100.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
- < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acesso em: 24 jun. 2021.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.
- MARTINS, Heloisa H T de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=metodologia+qualitativa&oq=metodologia. Acessado em 20/05/2021
- MENDONÇA, Francisco. A Geografia Socioambiental. (?). In: MENDONÇA, Francisco, KOZEL, Salete (Orgs.) Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa. Os conceitos de natureza e ambiente como eixos estruturadores para o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar. In: _____. As temáticas físico-naturais na Geografia Escolar. 2011. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. Boletim Goiano de Geografia. 2021, v. 41: e65814
- MORAN, José. Metodologia Ativas para uma aprendizagem mais profunda. Proposta metodológica de metodologia ativa. IN: BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: ArtMed, 2019.
- ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental. Orientador: Roberto Célio Valadão. 2009. 151 p. Tese (Doutorado) - Departamento de Geografia da UFMG, Belo Horizonte (MG), 2009.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Ed. USP, 1996. 384 p.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 20 de abril 2021

SOUZA, Marcelo Lopes. Ambientes, Territórios e Lugares: os geógrafos e os objetos de conhecimento híbridos. In: Aula inaugural dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado) em Geografia da UFPI, 2021, Teresina (PI). Aula Inaugural dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia da UFPI [...]. Canal do Youtube: CAGEO/UFPI: [s. n.], 2021. Disponível em: Canal do Youtube: CAGEO/UFPI. Acesso em: 25 ago. 2021.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Geografia Física (?) Geografia Ambiental (?) ou Geografia e Ambiente (?). In: MENDONÇA, Francisco & KOZEL, Salete (Orgs.) Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002. P. 111-120.

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: A demonstração didática – In: Técnicas de Ensino: Por que não?/ Ilma Passos Alencastro Veiga (org.) Campinas, SP. Papirus. 1991. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/didatica.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

Capítulo 11



10.37423/230207301

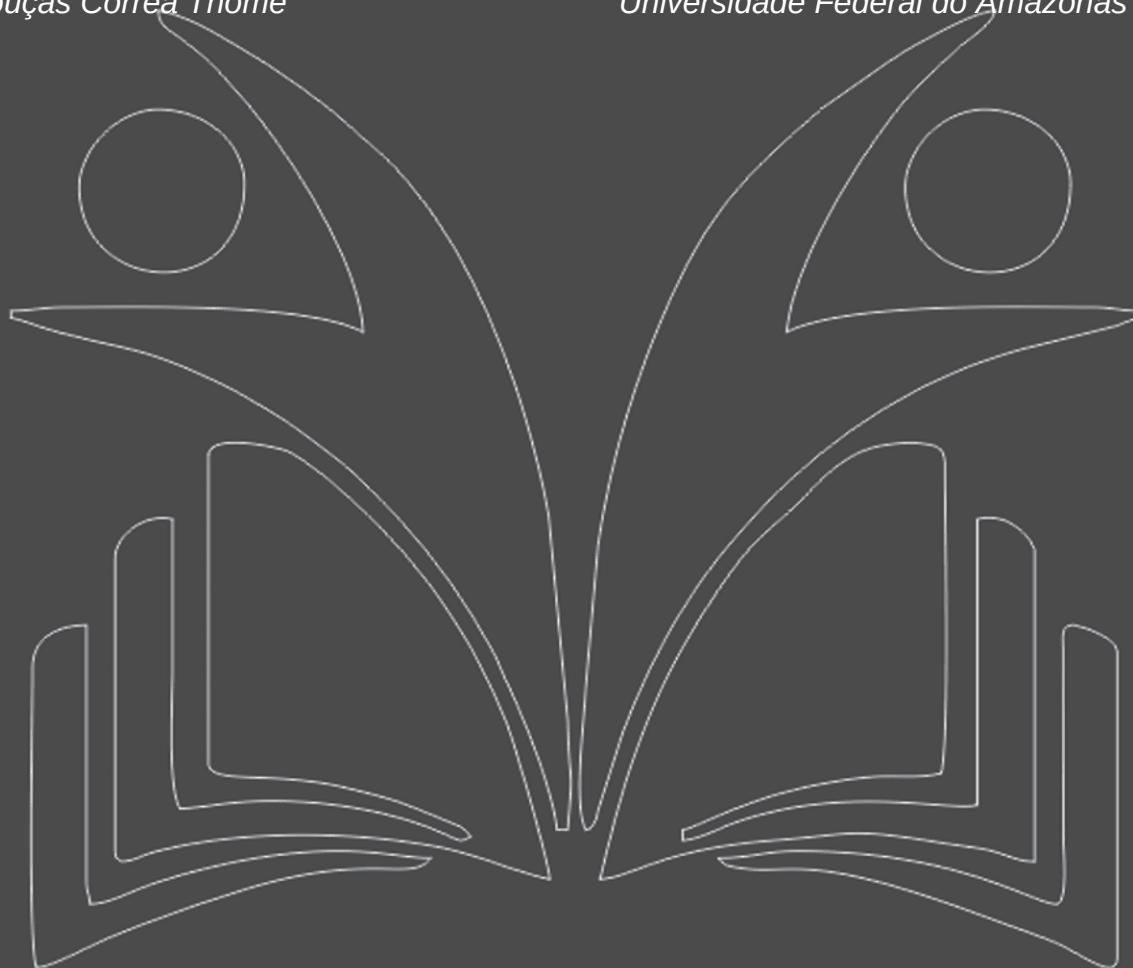
TEORIA ATOR-REDE (TAR) E A CARTOGRAFIA DO CURSO DE BIOLOGIA A DISTÂNCIA FRENTE AOS DESAFIOS DO CONTEXTO

Jucimara Canto Gomes

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Zeina Rebouças Corrêa Thomé

Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Resumo: A pesquisa aqui apresentada investigou a utilização dos mediadores tecnológicos do curso de Licenciatura em Biologia na modalidade a distância no contexto Amazônico e suas implicações para processo de formação dos professores/cursistas. Teve como *locus* a realidade do exercício profissional dos professores/cursistas e os requerimentos de formação como problemática. O estudo foi desenvolvido dentro de uma concepção que busca nas múltiplas dimensões que atravessam o objeto investigado a compreensão do todo, concebendo este, em uma rede interligada e aberta. Para tanto, teve-se na Teoria Ator-Rede (TAR), as bases para a compreensão das relações que envolviam os atores (actantes) desse processo e nos estudos sobre as Tecnologia da Inteligência os pressupostos para o conhecimento dos mediadores tecnológicos em questão. A pesquisa é predominantemente qualitativa de caráter indutivo e descritivo e foi desenvolvida tendo o princípio da cartografia como metáfora para o percurso trilhado. Para coleta e análise dos dados teve-se como base teórico-metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo através de entrevistas semiabertas. Foi realizada ainda, análise documental e dos mediadores tecnológicos utilizados no curso. Como resultado o estudo evidencia as limitações de acesso e uso aos mediadores tecnológicos pelos professores/cursistas que atuavam na zona rural como reflexo da desconsideração do contexto na execução do projeto reduzindo com isso o papel dos mediadores tecnológicos a intermediários comprometendo a qualidade da formação ofertada em vários aspectos.

Palavras-chave: mediadores tecnológicos, formação de professores, contexto amazônico.

INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou a utilização dos mediadores tecnológicos do curso de Licenciatura em Biologia na modalidade a distância no contexto amazônico e suas implicações para o processo de formação dos professores/cursistas. A pesquisa insere-se em uma análise mais abrangente em pauta na sociedade atual envolvendo a relação entre natureza, tecnologia e sociedade e os elementos que emergem dessa relação como é o caso do reordenamento no campo do saber e sua influência na educação. Tais alterações, como resultado das transformações vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas tem tornado a produção e a difusão do conhecimento cada vez mais distribuído e compartilhado entre homens e dispositivos técnicos potencializando e modificando as formas de conhecer, trabalhar, criar, aprender e pensar.

Diante dessa realidade, as relações híbridas¹ que envolvem a utilização de tecnologias no processo de aprendizagem tornam-se um desafio para todos que pensam e fazem educação, pois, o que se atribuía até pouco tempo à mente, à subjetividade, à interioridade do sujeito pensante, vem sendo construído segundo a visão sociotécnica² que norteou essa pesquisa, no curso de uma longa história de distribuições, delegações e mediações entre homens e tecnologias.

Tais transformações, longe de se constituírem como resultados de momentos estandes na história com seus elementos fixos derivam dentre outros aspectos do desenvolvimento da técnica como dimensão fundamental que coloca em jogo a transformação do mundo humano através da relação entre seus atores. Fruto dessa relação e entendidos dentro da linha de pensamento de Bruno Latour (2001) os fatos científicos ou fenômenos são considerados construções coletivas fixadas através de alianças entre atores (humanos e não humanos)³ formando uma complexa rede⁴ em constante mutação.

Nessa perspectiva, a reordenação mental vivenciada é causa e efeito simultâneo, num complexo processo onde a globalidade se expressa pela ligação de tudo com tudo ao mesmo tempo. No campo do saber, esse novo cenário aberto, conflituoso e indeterminado está presente nas relações que perpassam seus mediadores tecnológicos⁵ e que hoje, possibilitam elementos cada vez mais próximos dos mecanismos de construção do conhecimento produzido pelo homem com toda sua complexidade, pois, “quando uma circunstância como uma mudança técnica desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estratégias inéditas e alianças inusitadas tornam-se possíveis.” (LÉVY, 1993, p 16). Tal transformação, materializa-se diretamente no processo educativo abrindo novas

possibilidades de acesso à informação e construção do conhecimento por meio da incorporação de dispositivos técnicos.

Bruno Latour destaca-se no campo epistemológico com relação a (TAR) com seus estudos sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, pois para ele, dentro do plano conceitual que chama de “não-moderno” em oposição ao “acordo modernista” ou às denominações “pósmodernas”, não há, como defendem essas concepções a separação entre natureza (fatos), sociedade (poder) e discurso (representação) que sustentam a ideia de Sujeito e Objeto como polos incomensuráveis. Latour (2000; 2001) defende o agenciamento entre humanos e não humanos, estabelecendo mediações em redes.

Desse modo, usa o termo “*actantes*” (atuantes) ao invés de atores, por este se caracterizar no corpo conceitual da linguística como a entidade responsável, provocadora da ação. Nesse sentido, um “*actante*” pode ser uma pessoa, um objeto ou mesmo uma organização, assegura-se nesse sentido, historicidade não apenas aos humanos. Nessa perspectiva, defende-se a impossibilidade de existir um artefato que não incorpore relações sociais, bem como, a impossibilidade de definir estruturas sociais sem explicitar o amplo papel nelas desempenhado por não humanos (LATOUR, 2001). A Teoria Ator-Rede⁶ assim oferece uma ruptura metodológica ao integrar de forma simétrica humanos e não humanos, rejeitando tanto os determinismos sociais como os determinismos tecnológicos.

A tecnologia assim, é considerada um mediador de relações sociais, o que significa que se insere em uma rede de outros fenômenos e agências que atuam através de agências humanas (LATOUR, 2005). Para além do que a sociologia tradicional apresenta, como mostra Thomé (2001) com base nas proposições de Latour, todas as tecnologias, como todas as coisas com as quais os indivíduos interagem, atuam como mediadores.

Entre essas novas possibilidades encontra-se a Educação a Distância (EaD), modalidade que agrega muitos aspectos das inovações tecnológicas e que se caracteriza pela separação espacial e temporal entre professores e alunos utilizando-se diversas tecnologias de comunicação como mediadores nesse processo, mediadores esses que são o foco dessa pesquisa diante do contexto de professores que vivem no interior do Amazonas.

É nessa perspectiva que se teve como conexão de entrada na trama da rede ao qual se apresentava envolvido o objeto a seguinte questão norteadora: frente aos desafios do contexto Amazônico estaria a oferta da modalidade de educação a distância e seus mediadores tecnológicos congruentes com uma educação comprometida com qualidade técnica e social? A partir dessa indagação foi traçado o principal objetivo desse estudo que foi investigar a utilização dos mediadores tecnológicos do curso

de Licenciatura em Biologia na modalidade a distância no contexto amazônico e suas implicações para o processo de formação dos professores/cursistas, sendo este desdobrado em questões que buscaram abordar o percurso e a relação da formação de professores com a educação a distância no Brasil, caracterizando os mediadores tecnológicos utilizados para essa modalidade e mais especificamente os que compuseram o curso de Licenciatura em Biologia em questão; Identificar os pressupostos que norteiam o uso de tecnologias como mediadores no processo ensino-aprendizagem e descrever e analisar como se desenvolvia o curso de Licenciatura em Biologia na modalidade a distância e a utilização dos mediadores tecnológicos junto aos professores que atuavam na zona rural do município de Parintins.

METODOLOGIA: “CARTOGRAFIA DE UM CASO”

O sentido aqui entendido para cartografia diz respeito a traçar seguindo os movimentos, os processos de invenção e de captura que se abrem e se desdobram, mudando constantemente. Desse modo, para acompanhar o movimento dos atores envolvidos nessa rede é que a cartografia faz sentido para esta pesquisa com seus elementos como metáforas para exposição dos capítulos e para o entendimento do percurso, já que esta é um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação [...]” (ROLNIK, 1989, p.15). A Teoria Ator-Rede inspirasse no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari ⁶(2000). Os autores apresentam esse conceito em sua obra Mil Platôs como representação dos agenciamentos que se produzem nos acontecimentos, constituindo-se sempre de novas formas a todo instante. Apresentam ainda em seus estudos os princípios da produção de um rizoma e entre eles o da cartografia.

Com isso, para além do entendimento limitado ao campo da geografia, a cartografia aqui entendida como metáfora para essa pesquisa, segue o entendimento de Deleuze e Guattari (2000) como um traçado de mapas processuais de um território existencial, onde o território traz em si todo um complexo heterogêneo das relações que envolvem seus atores, essa concepção está também na base dos entendimentos da Teoria Ator-Rede.

Com base nesses pressupostos mesmo reconhecendo não somente a influência, mas também a existência de outras epistemologias, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida dentro de uma concepção metodológica que tem na multiplicidade de dimensões que atravessam o objeto investigado a compreensão de uma realidade heterogênea, aberta e em permanente construção. Dessa forma, foi utilizada a abordagem qualitativa de caráter descritivo indutivo por ser do ponto de

vista desse estudo a que permite maior possibilidade de aprofundamento no movimento contínuo que perpassa e compõe o objeto.

De acordo com as proposições de Bruno Latour (2000), enquanto linha teórica que embasa essa pesquisa foram alistados diversos aliados humanos e não humanos que forneceram dados para os conhecimentos e análises necessárias. Entre eles o estudo e levantamento bibliográfico para a compreensão teórica, histórica e contextual de elementos importantes para a pesquisa encontram-se as obras de Bruno Latour (1997, 2000, 2001, 2005) e Callon (2009) que embasam a Teoria atorRede, as contribuições de Pierre Lèvy (1997, 1998) para a compreensão das tecnologias e seus mediadores, bem como estudos que se dedicam a educação a distância e as especificidades dos mediadores utilizados para essa modalidade apresentados nos trabalhos de Mattar (2012), Taylor (2001), Silva (2011), Beluce (2011), Filatro (2004). E ainda, pesquisas que abordam a formação de professores, bem como sua trajetória no Brasil como os estudos de Tanuri (1992), Tardif (1997), Castro (2010) entre outros.

Foram alistados ainda os mediadores tecnológicos, considerando-os como já salientado, como geradores em potencial na ação compartilhada distribuída entre atores e como próprios atores. Como destaca Thomé (2001) todas as tecnologias, como todas as coisas com as quais os indivíduos interagem, atuam como mediadores, isto é, passam a agir por sua própria conta, excedendo as expectativas delas ou deles para muito além do que esperavam. Os mediadores assim foram analisados como potencialmente atuantes na rede, fornecendo dados e revelando aspectos essenciais a análise da questão levantada.

Foi realizada a análise de documentos incluindo os Referenciais de Qualidade para EaD, Estruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Biologia na modalidade a distância e Projeto de Licenciatura em Biologia apresentado ao Consócio Setentrional. Para Lüdke & André (2005, p.39) “Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações [...]. podendo também ao serem analisados em contra ponto a outras fontes de dados, apresentarem inúmeras controvérsias.

Como procedimento para coleta e análise referentes aos discursos, a pesquisa teve como base o Discurso do Sujeito Coletivo de Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (LEFÈVRE, 2005), configurando-se este, como um conjunto de processos e procedimentos que contemplam a entrevista como uma das principais fontes para expressão do pensamento discursivo, em que o material verbal é extraído de cada um dos depoimentos, tornando o pensamento matéria significativa. Os autores

trabalham com ideias centrais que podem ser resgatadas através de descrições diretas do sentido do depoimento, revelando o que foi dito ou através de descrições indiretas ou mediatas, que revelam o tema do depoimento ou sobre o que o sujeito enunciatador está falando.

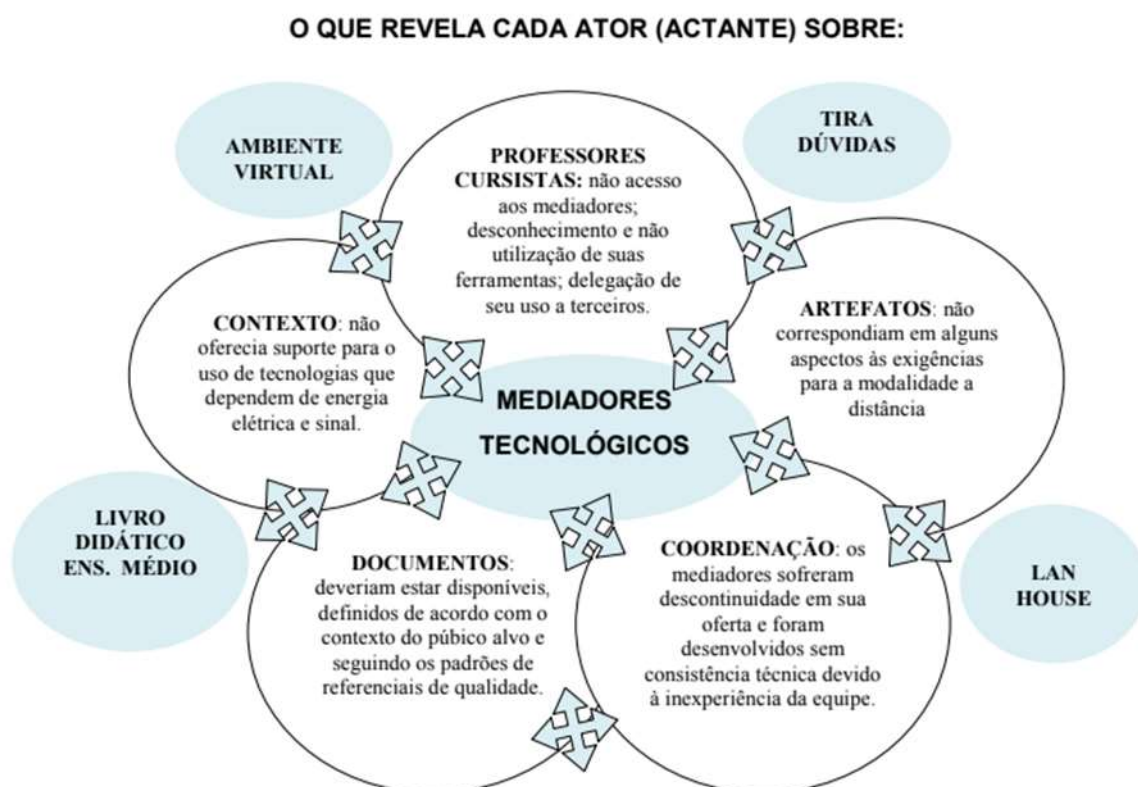
Foram assim realizadas entrevistas semiabertas, seguindo um roteiro de questões que nortearam os diálogos, mas que não representaram fonte de limitação aos entrevistados e a pesquisadora por se entender que muitos elementos surgem no decorrer do processo tornando-se fonte de criação e geração de novas possibilidades de questionamento e resposta entre os atores envolvidos. Como amostra para compor o universo de investigação, fizeram parte um grupo de 08 (oito) professores/cursistas de Licenciatura em Biologia na modalidade a distância, sendo utilizado como critério de seleção serem professores que atuavam na zona rural, no caso, um recorte específico no Município de Parintins e ainda tutores e coordenadores do curso.

Seguindo os pressupostos metodológicos para análise dos dados tendo como base o Discurso do Sujeito Coletivo, seguiu-se os caminhos traçados por Thomé (2001), no escopo de descrever, interpretar e explicar os resultados coletados. A autora denomina de Instrumento de Análise do Discurso (IAD) as sequências em que, a análise discursiva das respostas é agrupada para análise e realizado o seguinte percurso de acordo com a proposta da autora: Entrevistas gravadas; Registro através de transcrições; Leitura preliminar das transcrições; Seleção das verbalizações de interesse; nomeação das verbalizações selecionadas; Bricolagem dos trechos selecionados das falas de acordo com as unidades de conteúdo; Estruturação da redação, agrupando as unidades de conteúdo em subtemas e depois em temas, na medida em que remetem a uma teia de significados, dispersos nos discursos presentes no corpo da dissertação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: “ALGUNS TRAÇADOS”

O percurso trilhado, mas do que apresentar pistas que levaram às respostas que se buscava, revelou aspectos que só seriam realmente possíveis a partir de um olhar que não se limitasse aos três polos distintos, os professores e sua formação, os mediadores tecnológicos e o contexto amazônico. A teoria Ator-Rede proporcionou a partir da análise do “meio”, espaço existencial, onde as relações se travam e os híbridos emergem como resultado das circunstâncias. Elementos esses que as separações e categorizações teriam dificuldade de enquadrar em suas verdades lacradas em “caixas-pretas”.

Desse modo, os atores (actantes) ao serem ouvidos revelaram as muitas faces dos elementos analisados, trazendo à tona suas controversas.



A figura assim representa, até certo ponto, os entrelaçamentos do resultado dos dados referentes ao uso dos mediadores tecnológicos, pois, entende-se que a complexidade da rede não suporta esquemas fixos e organizados pela sua própria natureza.

O que se constata com os dados em primeiro lugar é que a execução do projeto não foi pensada de fato a partir do contexto dos professores/cursistas corroborando com isso para uma série de dificuldades que poderiam ter sido evitadas. Outra questão que abrange o Consócio a nível macro, foi sua desestruturação administrativa e quebra de relações com algumas das instituições participantes incluindo a UFAM, mostrando, como aponta Latour (2001), que um frágil nó em uma rede pode comprometê-la como um todo, comprometimento esse, que refletiu no processo de formação dos professores e demonstra que as experiências em consórcios e parcerias na área de educação ainda precisam ser efetivadas priorizando os objetivos quanto a educação que se pretende. Pois, os documentos apresentados apontam pressupostos e organização condizentes com o desenvolvimento da modalidade a distância com todos os requisitos para que essa formação acontecesse com toda qualidade necessária ao nível de educação ofertada.

Foi assim, que em meio às dificuldades enfrentadas em decorrência das questões já colocadas que surgiram novos elementos, inevitáveis dentro de uma produção em rede, pois nesta, novos

ordenamentos se delineiam formando novos centros, refletindo aqui a necessidade de suprir as deficiências que se apresentavam. Elementos como a “Lan House”, que se tornou centro mediador de acesso à plataforma e consequentemente elemento de permanência ao curso. Espaço que com seus atores se tornou ponto de apoio, mas que também revelou o desvio da efetivação da interatividade pelos professores/cursistas ao ambiente virtual, visto que essa ação foi delegada a terceiros estando o professor/cursista distante em sua comunidade rural. A não utilização e a forma como foi utilizado o ambiente virtual o descaracterizou como mediador, tornando-o um Intermediário, como aquele que apenas transporta ou reflete a ação humana (LATOURET, 2005), perdendo com isso, sua essência de mediador e agenciador, pois passou a cumprir, a ligação entre dois pontos, sem nada fazer além de transportar, deslocar, não causando transformação, não promovendo o agir, pois quem interagiu em vários casos na plataforma eram outras pessoas, ficando ao professor/cursista executar o desenvolvimento do produto final das atividades.

Criada em meio a uma corrida contra o tempo, um outro elemento que surgiu em nesses entrelaçamentos foi a plataforma virtual, criada sem um projeto gráfico e organizacional próprio, surge como metamorfose daquilo que o projeto apresentava e o real possível a ser criado naquelas circunstâncias, incorrendo em erros ao tornar-se ferramenta obrigatória a realização do curso. Com isso, esbarrou-se em seus próprios limites frente ao contexto, aos atores, a sua produção, tornando-se limitada mesmo partindo de um veículo de formato possível as maiores potencialidades de interação.

Outro elemento que demonstra a busca de superação, mas que também revela o comprometimento da qualidade dessa formação foi a utilização de livros didáticos como única fonte de pesquisa no local onde os professores atuavam. Resultado como já exposto nesse trabalho da descontinuidade da produção do mediador impresso, da dificuldade de deslocamento até a cidade, da desconsideração ao contexto pelo projeto, do não acesso à internet, revela a dicotomia entre o que o projeto apresentava quanto ao material impresso e o que com a ruptura das relações na rede, o livro didático veio a se tornar.

Já no encontro entre a quebra de paradigma de ensino enfrentada pelos professores e as restrições técnicas e pedagógicas de alguns aspectos dos mediadores, surge o elemento “tira dúvidas” mesclando-se entre aula e orientação, rompendo com toda a dinâmica esquematizada para o seu desenvolvimento na modalidade a distância. Tornou-se em alguns momentos, o tempo e espaço para conhecer o conteúdo, realizar e enviar atividades, levando o formato dinâmico e contínuo a uma formação pontual, estante e acelerada, cumprindo uma burocracia de participação que se apresentava

em resultados para a coordenação, mas que encobriam de certa forma a lacuna que isso representa para uma formação que se entende para além de seus aspectos formais. A necessidade de aulas práticas, em laboratório e de campo são evidentes à medida que essas proporcionam a dicotomia teoria e prática e possibilitam ao professor instrumentos para a realização da transposição didática. Destaca-se que para a organização do curso, estas foram suficientes, consideradas até não tão necessárias a Licenciados, visto que não se estava formando bacharéis. Tal declaração, por si só já diz muito quanto a concepção de formação para professores.

CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

Diante do exposto pode-se dizer a partir da pesquisa realizada que a formação desses professores foi comprometida enquanto processo de construção de conhecimento, de prática docente e desenvolvimento de sujeitos reflexivos diante de sua realidade. Pois, ao percorrer-se os inúmeros entrecruzamentos que movimentam essa rede, deparou-se como visto com situações de toda ordem, dificultando e se metamorfoseando no processo. Professores que encontraram diferentes formas de realizar os percursos necessários, equipes que precisaram se reorganizar e criar novos meios de efetivar os objetivos propostos, novos ambientes de relação criados e intermediários prevalecendo frente a não efetivação das reais características dos mediadores.

Não resta dúvida que não se pode tratar da formação de professores sem que algumas coisas sejam postas em destaque. O fato de a modalidade despontar nos discursos como meio possível de promoção e acesso de grande alcance para formação, dando possibilidades a contingentes afastados das instituições formais de ensino, ou que têm dificuldade de acesso a elas, não obscurece o fim primordial que é possibilitar uma formação revestida de qualidade, onde o conhecimento não se reduza a repasse de informação e execução de ritos burocráticos para superação de índices e média de aprovação como sinônimo de missão efetivada com êxito.

Enquanto educação, a formação na modalidade a distância, assim como o ensino presencial, deve estar solidamente respaldada em pressupostos que visem sua qualidade, mas que nem sempre são contemplados pelas políticas que se apresentam em impecáveis projetos e documentos politicamente corretos. Superar a perspectiva tradicional centrada na transmissão de conhecimento que segue a lógica da racionalidade técnica, por exemplo, é entender que por meio de ambiente virtual esse modelo também pode se fazer presente, contradizendo em muitos casos as abordagens explicitadas

em seus projetos que apontam para novos paradigmas que requerem processos de qualificação contínua e que abordam uma visão crítica, reflexiva e transformadora.

Deve-se dentro do âmbito da formação valer-se dos meios tecnológicos disponíveis como forma de aperfeiçoar os aspectos pedagógicos do ensino, visando uma educação centrada no aprendizado interativo, dinâmico e contextualizado. Mais ainda, todos esses aspectos só terão sentido aplicados ao objetivo de uma formação que contemple a qualidade necessária a ação desse profissional. Profissional este, que faz e atua com educação e inevitavelmente tem uma responsabilidade social que envolve relações complexas e multidimensionais que comportam tensões e dilemas importantes que estão em constante interação no seu fazer diário e também atravessam sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Desse modo, mesmo com mediadores capazes de proporcionar todo um aparato de possibilidades em prol de uma formação com qualidade, isso só é possível se estes chegarem de fato ao público alvo com toda sua potencialidade, pensados, analisados e organizados para além da mera apropriação de conhecimentos. Uma formação na modalidade a distância com seus mediadores assim como uma formação presencial devem ser capazes de tornarem os professores questionadores tanto do seu fazer como de sua própria formação, analisando de que maneira e quais interesses norteiam sua elaboração, oferta, execução e se os recursos utilizados para sua efetivação correspondem a formação a que eles têm direito.

Nessa perspectiva, espera-se que o trabalho possa contribuir e somar de alguma forma as análises sobre a utilização de mediadores tecnológicos para formação de professores na modalidade a distância, especialmente ao que se refere a essa utilização para o contexto amazônico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A., LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 9 reimpressão. São Paulo. E.P.U. 2005.

BELUCE, A, C. Moodle e a formação continuada de professores: minimizando dificuldades e ampliando possibilidades. Curitiba, 2011. Disponível em:

<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/26894/BELUCE,%20ANDREA%20CARVALHO.pdf?sequence=1>. Acesso em 02.08.2012.

CASTRO, M. G. B. de. Uma Retrospectiva da Formação de Professores: Histórias e Questionamentos. Disponível em < <http://www.fae.ufmg.br/>. Acesso em 04 de junho de 2010

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

_____, F. Mil platôs. Vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000

FILATRO, A. Design instrucional na prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRANCO, M. A. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In: CORRÊA, J. (Org.). Educação a Distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LATOUR, B. A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos/ tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. Jamais fomos modernos. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory. New York: Oxford. 2005

_____. Políticas da Natureza. Como Fazer Ciência na Democracia. Bauru (SP): Edusc, 2004, 411 p. LATOUR, B e W, STEVE. A vida de laboratório: a produção de fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LEFÈVRE, F., LEFÈVRE, A. M. C; Teixeira, J. J. V. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Brasília: Liber Livro editora, 2005.

LÉVY, P. A inteligência coletiva. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. As tecnologias da inteligência, Ed. 34, 1993.

MAALLMANN, E. M. Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. Tese de doutorado. Florianópolis, (2008). ufsc/ced/ppge. [acesso: julho de 2009].

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, R. C. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*; 21(2):166-173, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais. Porto: Rés – Editora, 1997. TAYLOR, J. Fifth generation distance education. Higher education series. Report n. 40, June 2001. ISBN 1034-9960; ISSN – 1034-9960.

UAB Universidade Aberta do Brasil.

THOMÉ, Z. R. C. O Parlamento das Técnicas e dos Homens. Um estudo sobre as redefinições do trabalho numa indústria da Zona Franca de Manaus. CTC. UFSC. Tese de doutorado. 2001

NOTAS

Nota 1

Latour em *Jamais Fomos Modernos* ao teorizar sobre a modernidade negando, pois, segundo o autor, o projeto moderno que consistia na separação entre o natural e o social que define a modernidade nunca se concretizou (cf Latour, 1994). A modernidade, no entanto, prosseguiu criando uma série de híbridos (coisas e seres que pertencem a ambos os domínios) (LATOUR, 1994).

Nota2

Na concepção sociotécnica dilui-se a centralidade dos determinismos técnico ou humano, própria às purificações, colocando-se no centro de análise as mediações realizadas por esses híbridos –redes sociotécnicas.

Nota 3

"Esse conceito só significa alguma coisa na diferença entre o par "humano-não-humano e a dicotomia sujeito objeto. Associações de humanos e não humanos aludem a um regime político diferente da guerra movida contra nós pela distinção entre sujeito e objeto. Um não humano é, portanto, a versão de tempo de paz do objeto: aquilo que este pareceria se não estivesse metido na guerra para atalhar o devido processo político. O par humano-não-humano não se constitui uma forma de "superar" a distinção sujeito-objeto, mas uma forma de ultrapassá-la completamente" (LATOUR, 2001: 352).

Nota 4

"Esse conceito só significa alguma coisa na diferença entre o par "humano-não-humano e a dicotomia sujeito objeto. Associações de humanos e não humanos aludem a um regime político diferente da guerra movida contra nós pela distinção entre sujeito e objeto. Um não humano é, portanto, a versão de tempo de paz do objeto: aquilo que este pareceria se não estivesse metido na guerra para atalhar o devido processo político. O par humano-não-humano não se constitui uma forma de "superar" a distinção sujeito-objeto, mas uma forma de ultrapassá-la completamente" (LATOUR, 2001: 352).

Nota 5

O termo mediador é abordado nesta pesquisa a partir das proposições de Latour que permite dizer que a maneira de definir um mediador é por intermédio de sua ação que provoca modificações, perturbações, que faz enunciações. A definição de um mediador se consegue a partir das suas performances, a partir daquilo que é capaz de fazer, por aquilo que provoca mudanças na ação de outros mediadores. (MALLMANN, 2008) Os mediadores tecnológicos são abordados no capítulo II.

Nota 6

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guatarri (2000) ampliam o conceito de rizoma incorporado da botânica que se definiu como um tipo específico de caule. Para os autores o caule em conjunto com a terra, o ar, animais, a ideia humana de solo, a árvore, e etc formariam o rizoma, não se limitando apenas à pura materialidade, mas também a uma máquina abstrata. "Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. (DELEUZE e GUATARRI, 2004: 33) (83) 3322.3222 contato@fipedbrasil.com.br www.fipedbrasil.com.br Campina Grande, Vol. 1

Capítulo 12



10.37423/230207303

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ESCOLA: A NECESSIDADE DE IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

José Batista de Barros

Universidade Federal de Pernambuco

Adriana Letícia Torres da Rosa

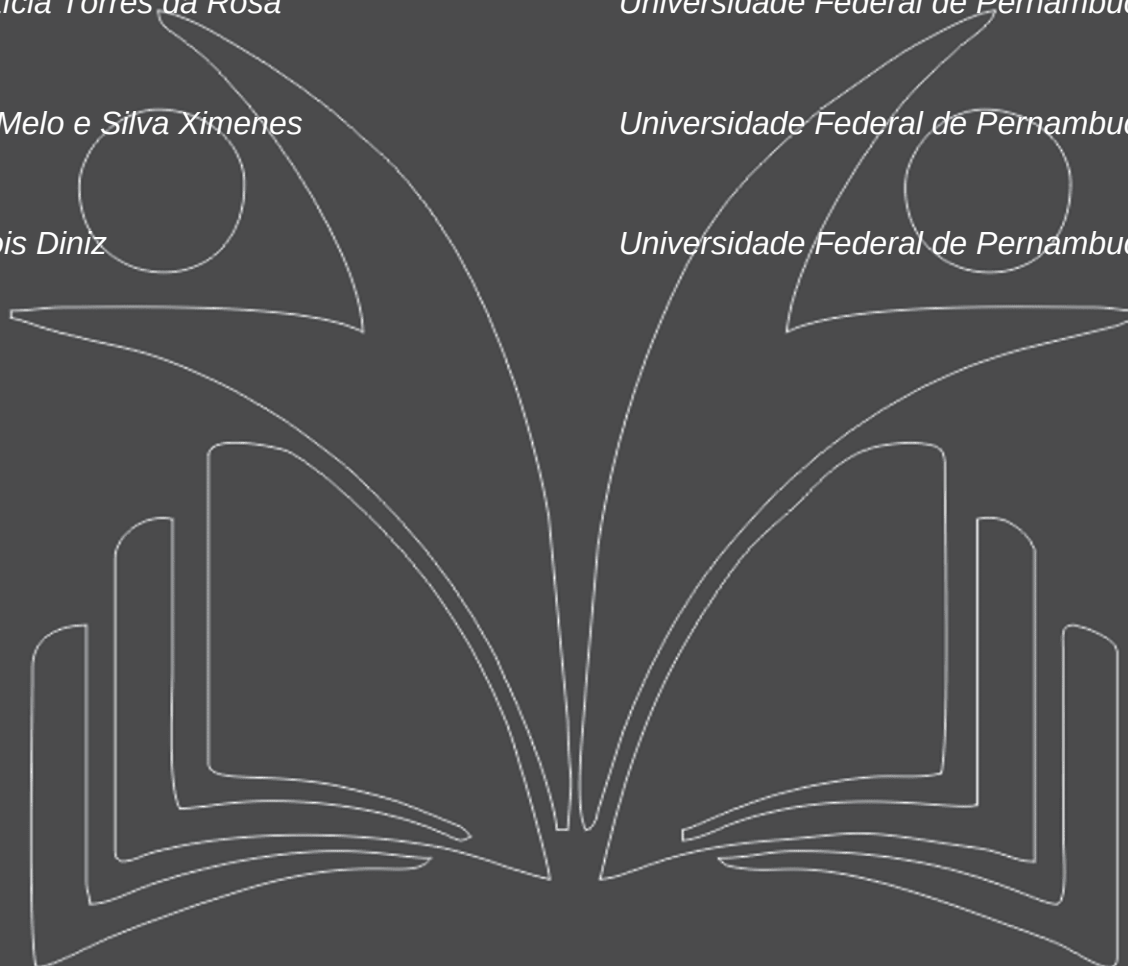
Universidade Federal de Pernambuco

Lavínia de Melo e Silva Ximenes

Universidade Federal de Pernambuco

Madson Gois Diniz

Universidade Federal de Pernambuco



Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a proposta de criação da Sala de Recursos Multifuncionais para a promoção de acessibilidade e inclusão numa escola pública, com vistas a refletir a respeito de caminhos possíveis para consolidação da política de educação especial e inclusiva com vista ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Para tanto, analisa qualitativamente como essa escola, prospecta a educação inclusiva em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como que ações estruturais de acessibilidade arquitetônicas e pedagógicas estão previstas no seu plano de ação para proporcionar a formação acadêmica e, sobretudo humana da pessoa com deficiência e/ou com necessidade educacional específica no espaço educativo. O estudo mostra que, o plano de ação elaborado projeta: A promoção de ações inclusivas nas interações sociais no Colégio de Aplicação; A revisão do currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva para o atendimento dos alunos com deficiência(s); Ação-reflexão-ação da prática educativa vivenciada na inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais; A consolidação da formação de docentes, servidores técnico-administrativos e gestores sobre educação inclusiva e, sobretudo especial; A melhoria das condições de trabalho para equipe técnica, pedagógica e de apoio no atendimento ao aluno com deficiência(s); A parceria da família dos alunos CAp no engajamento nas políticas de inclusão do Colégio; A oferta de uma educação especial de referência no âmbito das escolas públicas no Brasil, com a efetiva inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola, garantindo-se o acesso e a permanência dessas no CAp.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva no Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988, tem fomentado mudanças urgentes e importantes no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, evoluindo para uma concepção de educação fundamentada, principalmente, no respeito às diferenças e na inclusão. Esse panorama se consolidou com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, elaborada nos preceitos de uma escola que possibilita o aluno aprender, a partir de suas aptidões e capacidades e sedimentada com a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146, promulgada 6 de julho de 2015.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de e para todos, locus privilegiado de construção de conhecimento, expressão do pensamento e de desenvolvimento pessoal, - um espaço para formação de cidadãos, nas suas igualdades e diferenças. A convivência crítico-reflexiva com a pluralidade resultará em novas experiências à coletividade, que aprenderá a combater o preconceito, fomentando o respeito às diferenças e valorizando a diversidade, com o reconhecimento da igualdade. A escola inclusiva beneficia, não apenas os que têm alguma necessidade educacional especial, mas todos os envolvidos no processo de inclusão, oportunizando a convivência com base nas relações de respeito.

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico (PP) da instituição escola deve, conforme o olhar de Ximenes (2013), expressar, de forma sistemática e legítima, os fundamentos pedagógico-educacionais, socio filosóficos e epistemológicos sobre os quais é concebida, planejada e avaliada a proposta educacional de dada instituição, posto que estruturado de forma coletiva e democrática pelos seus representantes. Desse modo, tal projeto evidencia os valores, as intenções, as metas e prioridades do curso e da instituição que, dotado de autonomia e criatividade, estabelece as estratégias e procedimentos que julga relevantes na perspectiva da formação de seus educandos.

De acordo com Veiga (2011, p.13), o projeto pedagógico da escola caracteriza-se por ser “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Ainda, para a referida autora, torna-se importante considerar o PP de uma instituição acadêmico-escolar como uma reflexão e expressão de seu cotidiano, o que demanda tempo e envolvimento coletivo para a consolidação e implementação de propostas e ações formativas. Tal processo, porém,

não ocorre sem tensões e conflitos que desafiam a comunidade escolar a confrontar-se com o movimento de luta e as resistências à mudança, as diferenças e a diversidade de saberes que a caracterizam. Ainda em relação à construção do projeto pedagógico, a referida autora afirma que o mesmo “requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (VEIGA 2011, p.33).

Ressalta-se assim, a função social da educação e da instituição formadora que se caracteriza pelo seu caráter intencional e político, bem como prioriza a efetiva participação de todos da comunidade escolar, em todos os momentos de elaboração do Projeto Pedagógico (PP) da instituição.

Ainda, segundo Veiga (2003), é fundamental o entendimento de que, no que tange às inovações, mudanças e transformações vividas no espaço escolar, o PP pode assumir um caráter regulatório que emerge como prescrições ou recomendações externas à escola, com predomínio dos aspectos técnicos e burocráticos, não expressando a participação da comunidade escolar; no entanto, o PP também pode assumir um caráter emancipatório, cuja origem e destino vinculam-se às necessidades do coletivo escolar, com prevalência dos aspectos de ordem político-cultural.

Enquanto instrumento de regulação, o PP configura-se como uma prescrição, um cumprimento de metas a serem atingidas sem a devida consideração dos aspectos processuais e qualitativos das mudanças projetadas. Todavia, como inovação emancipatória, o referido projeto integra em si os movimentos de ruptura com o instituído, refletindo a dinâmica entre a realidade da escola e o contexto social mais amplo.

Na perspectiva de Santiago (2009, p.104), “o Projeto Político Pedagógico da Escola são as intenções do corpo da escola, geradas, discutidas e postas em ação por aqueles/as que fazem a escola e, de modo particular, pelo trabalho de professores/as. É o confronto entre intenções e os resultados escolares”.

Particularmente no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP UFPE), escola campo deste estudo, os processos de elaboração e revisão de seu Projeto Pedagógico refletem a condição de abertura da comunidade escolar frente às possibilidades de mudanças e de inovação do fazer pedagógico, o que demanda persistência, muita reflexão e trabalho coletivo, na perspectiva de superação dos limites e das dificuldades identificadas. Conforme destacado, “na medida em que planeja, decide e executa, a comunidade escolar se responsabiliza por seus atos e

passa a tomar mais consciência das suas necessidades e a dialogar e a problematizar sobre a sua realidade” (CAp UFPE, 2016, p.14).

No que tange às demandas de acessibilidade e inclusão, o CAp UFPE posiciona-se em relação ao seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos, estabelecendo metas a serem alcançadas e direcionadas conforme a dinamicidade das situações vividas. Todavia, ganha destaque e visibilidade a necessidade de “ações pedagógicas que visem flexibilizar o currículo com o objetivo de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais” (CAp UFPE, 2016, p.86).

Com tal orientação conceitual, objetivamos, com esse trabalho, analisar uma proposta de trabalho de criação de uma sala de Recursos Multifuncionais – SRM, numa escola pública do Recife, PE, com vistas a refletir a respeito de caminhos possíveis para consolidação da política de educação especial e inclusiva, com vista ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Para tanto, verificamos como a escola prospecta a educação inclusiva em seu Projeto Pedagógico (PP), bem como que ações estruturais arquitetônicas e pedagógicas estão previstas no seu plano de ação para proporcionar a formação acadêmica e, sobretudo humana da pessoa com deficiência no espaço educativo.

METODOLOGIA

Com o propósito refletir a respeito de caminhos possíveis para consolidação da política de educação especial e inclusiva no espaço escolar, realizamos uma análise qualitativa do PPP e do plano de ação para criação de uma Sala de Recursos Multifuncionais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, escola pública federal.

O Colégio de Aplicação, existente há 65 anos, embora seja uma escola inclusiva na sua proposta curricular no tocante ao trabalho formativo para o respeito e a diversidade, não possuía até o ano de 2017 um espaço para fomentar a política da inclusão na perspectiva da educação especial. Ofertando ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio, com cerca de 420 alunos distribuídos em duas turmas por ano/série, não recebeu em seu corpo discente alunos surdos, cegos ou com deficiência intelectual. Contudo, a fim de se preparar para o desafio do trabalho pedagógico com esse público, vem elaborando propostas de ação.

O PP enquanto documento em construção contínua foi revisado em 2016, com a participação de toda a comunidade escolar, para reelaboração da temática da educação especial. Com base nessa reelaboração, um plano de ação, também, para criação de uma Sala de Recursos Multifuncionais

apontou-se como desdobramento, estando a proposta a ser elaborada pela gestão da escola e alguns membros da Comissão de Revisão do Projeto Político-Pedagógico da instituição para execução a partir de 2017 e anos subsequentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola em estudo prospecta a educação inclusiva em seu Projeto Político Pedagógico no paradigma fundamentado nos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que, nesse sentido, avança em relação à ideia de equidade do ponto de vista legal:

A Educação Inclusiva se configura, pois, como emancipatória no sentido de pautar-se em reflexões éticas e humanizadoras que aderem à integração social do Plano Nacional de Educação que visam a proporcionar aos alunos integrados no contexto escolar condições plenas para o desenvolvimento de suas potencialidades e autonomia para o digno exercício da cidadania. (CAp UFPE, 2016, p. 80)

É nessa perspectiva que as suas referências agregam fundamentos de uma formação emancipatória e crítica, bem como aportes legais que sinalizam nessa mesma direção: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição Federal de 1988; A Conferência de Salamanca (1994); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96; Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Estatuto da pessoa com deficiência (2015).

O PP prevê, ainda, proposições teórico-metodológicas curriculares, bem como sinaliza as ações necessárias ao atendimento adequado, seja do ponto de vista pedagógico e humano, seja do físico-estrutural, justificando a criação de um plano de ação para criação da Sala de Recursos Multifuncionais para a promoção da acessibilidade e Inclusão. O plano citado tem como norte:

1. Assistir e acompanhar o projeto de adequação arquitetônica para eliminar as barreiras físicas e comunicacionais ao acesso na UFPE, especialmente no que concerne às ações junto ao CAp.

Meta: Elaboração de relatório sobre adequações arquitetônicas para o CAp UFPE. O relatório servirá de base para a gestão escolar acompanhar as ações já implementadas pelos órgãos competentes da UFPE e as projeções das necessidades de adequação por esses órgãos apontadas, com a indicação de prazos para realização dessas; bem como a sinalização de ações complementares que se fizerem urgentes.

2. Ministrando disciplina, na parte diversificada do currículo (PD), para os alunos do CAp com a temática da "Educação Inclusiva".

Meta: implementação de PD para o 9º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio da Educação Básica.

3. Implementar ações de Formação em Educação Inclusiva e Educação Especial, para os servidores e alunos do CAP UFPE, em articulação com o Serviço de Inclusão, Acessibilidade e Permanência do Colégio de Aplicação da UFPE.

Metas: - Evento “Escola, espaço para (trans)formação: acessibilidade e inclusão em pauta” para alunos e seus familiares e servidores do CAP, envolvendo 01 encontro pedagógico com oficinas temáticas, no sábado letivo. - Formação continuada de servidores do CAP, envolvendo 08 encontros, com 1h30 de duração cada (total de 12h).

4. Acompanhar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no CAP UFPE.

Meta: Diagnóstico, com base em questionário junto às famílias do CAP UFPE, dos casos de pessoas com deficiência e necessidades educacionais, com projeções sobre formas de acompanhamento para os casos detectados.

5. Mapear centros de apoio para atendimento à pessoa com deficiência em PE a fim de angariar parcerias técnico-pedagógicas para o CAP UFPE.

Meta: Elaboração de relatório com o mapeamento dos Centros de apoio para atendimento à pessoa com deficiência em Pernambuco, informando: órgão, endereço, contato, tipo de assistência, bem como das unidades escolares que disponibilizam de sala de recursos multifuncionais no entorno da UFPE.

6. Promover acessibilidade ao livro e à leitura, buscando parcerias com o Programa Nacional do Livro Didático, Ministério da Educação, e órgãos do estado de Pernambuco os quais desenvolvam produção de material didático acessível específico.

Metas: - Levantamento do acervo de material didático acessível da biblioteca do CAP. Aquisição de acervo de material didático acessível, via doações, para consulta dos alunos do CAP. - Indicação de lista de obras de referências teórico-metodológicas sobre educação especial para aquisição da biblioteca através dos recursos disponíveis no planejamento financeiro anual, próprio da UFPE.

7. Elaborar projeto para aquisição e produção de recursos pedagógicos necessários à aprendizagem dos estudantes com deficiência no CAP: mobiliário, material didático e tecnologia assistiva.

Meta: Solicitação junto ao MEC dos equipamentos e mobiliários necessários; criação, junto aos alunos das PDs, de laboratório experimental para elaboração/ confecção de recursos pedagógicos acessíveis de apoio e atendimento educacional especializado (AEE) a partir do levantamento das necessidades dos alunos com deficiências, servindo de base para futura sala de recursos multifuncionais no CAP.

O desenvolvimento dos objetivos e das metas propostos no plano de trabalho para criação da Sala de Recursos Multifuncionais na escola é de grande relevância para o crescimento socio acadêmico e afetivo da comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFPE, uma vez que abrirá espaço para problematização da temática da Educação Inclusiva envolvendo, direta ou indiretamente, professores, estudantes e suas famílias, corpo técnico-administrativo do CAp.

Com o trabalho de formação acadêmica, a escola terá a oportunidade de rever seu currículo para melhor ajustar suas ações teórico-metodológicas, em turmas compostas por alunos com e sem deficiências, a partir da reflexão e compreensão das repercussões sociais de uma escola, de fato, inclusiva.

Além disso, percepções sobre as variáveis inerentes ao processo de inclusão precisarão ser investigadas para a sua melhor compreensão, possibilitando as modificações necessárias no contexto da escola: ambiente físico, material pedagógico, assessoria técnica. Os recursos de tecnológicos, por exemplo, poderão auxiliar substancialmente na aprendizagem dos alunos com deficiência, o que resultará num meio eficiente de promoção da visão inclusiva, com enfoque na construção de recursos pedagógicos acessíveis e na comunicação alternativa, no caminho irreversível de educação à autonomia.

Para efetivação do referido projeto, será necessário um conjunto de esforços que envolvem toda a instituição: a comunidade acadêmica da UFPE, e do CAp, em especial, terá que assumir a responsabilidade pela educação inclusiva, o que dará mais força ao processo de mudança no sentido de maior acolher as pessoas com deficiência que estão dentro da escola, ou que pretendem nela ingressar.

Além da integração e articulação interna à UFPE, a formação em rede com outras instituições também se fará relevante, objetivando o estabelecimento de relacionamentos colaborativos entre os grupos dentro e fora da escola para que o referido projeto possa ter cada vez mais sucesso e continuidade após a sua implantação.

CONCLUSÕES

A nossa análise nos mostra que, com vista à consolidação da política de educação especial na perspectiva da inclusão no Colégio de Aplicação da UFPE, espera-se, dentre outros aspectos: A promoção de ações inclusivas nas interações sociais no Colégio de Aplicação; A revisão do currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva para o atendimento dos alunos com deficiência(s); Ação-

reflexão-ação da prática educativa vivenciada na inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais; A consolidação da formação de docentes, servidores técnico-administrativos e gestores sobre educação inclusiva e, sobretudo especial; A melhoria das condições de trabalho para equipe técnica, pedagógica e de apoio no atendimento ao aluno com deficiência(s); A parceria da família dos alunos CAp no engajamento nas políticas de inclusão do Colégio; A oferta de uma educação especial de referência no âmbito das escolas públicas no Brasil, com a efetiva inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola, garantindo-se o acesso e a permanência dessas no CAp.

É nesse sentido que, ancorada na elaboração coletiva do PP pela comunidade escolar, observa-se a (re)construção de uma trajetória educativa na perspectiva da inclusão na escola que dar-se-á com o acesso das pessoas com deficiência, fomentada através das transformações nos ambientes, nos procedimentos e principalmente nos valores e crenças da comunidade.

A questão da acessibilidade, nessa perspectiva, não está relacionada única e exclusivamente às condições para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos, das edificações, dos serviços, e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, mas na aceitação, pela sociedade, de que todos têm direitos e deveres, independentemente da sua condição física, social e econômica, ou de outra ordem: especialmente, quando se trata do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O. Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BEYER, H. O. Inclusão na avaliação da escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação. 2010.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre, Mediação, 2000.
- DEMO, P. Desafios modernos da educação. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. ed. 37. São Paulo: Paz e Terra. 2008.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica- O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.
- MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- MARQUEZAN, R.; LOPES, R.P.V. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 2000, p. 3-4.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Cap UFPE. Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: www.cap.ufpe.br, acesso em 11 de dezembro de 2016.
- SANTIAGO, M. E. O projeto político pedagógico da escola como instrumento de gestão democrática. Políticas e Gestão da Educação Básica. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p. 95-108.
- SILVA, A. M. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- _____. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.
- XIMENES, L. M. e S.. A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Orientador; Prof. Dr. José Policarpo Junior. Recife (PE), 2013.

Capítulo 13



10.37423/230207308

A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MERCADORIA: POLÍTICA ECONÔMICA DE ESTADO E INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

Rogéria Fernandes Soares

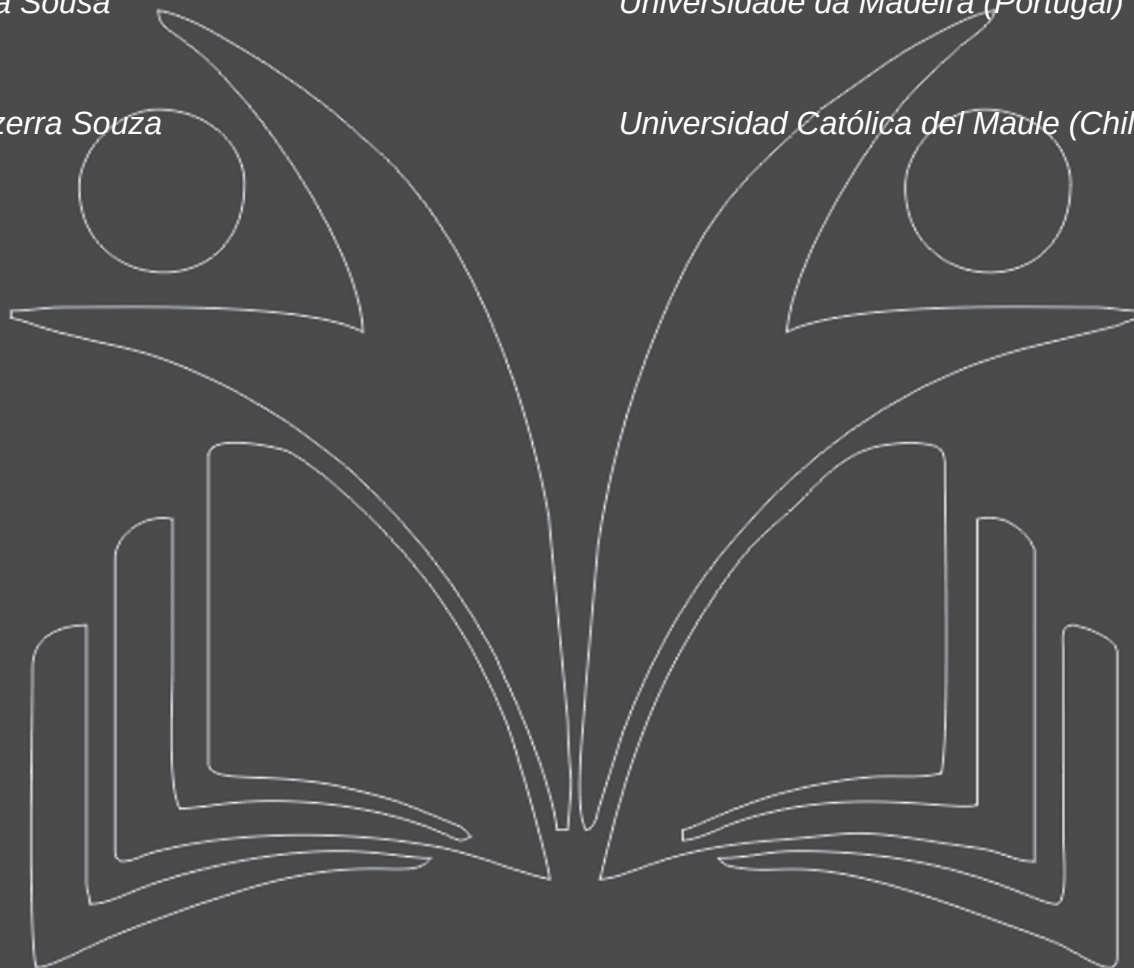
Universidade da Madeira (Portugal)

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira (Portugal)

Sidclay Bezerra Souza

Universidad Católica del Maule (Chile)



Resumo: A proposta temática da presente investigação, que se enquadra na linha de pesquisa de Currículo, aborda, em uma revisão da literatura, a questão da qualidade da educação superior, partindo do pressuposto que os indicadores de qualidade do processo de avaliação, da referida educação, são baseados nas comparações internacionais de oportunidades e resultados de educação, na competitividade global, no poder de se estabelecer no mercado como opção de qualidade e, através dela, captar alunos, contribuindo, desta forma, para a continuidade de um pensamento econômico. Um processo com a ordem mercadológica das vigentes políticas de financiamento, nas quais competitividade e lucro acumulam capital e recriam cultura.

Palavras-Chave: Currículo, Saber X Poder, Avaliação da Qualidade da Educação Superior, Políticas Públicas do Ensino Superior, Saber X Mercadoria.

(...) a cultura, o saber, todas as forças próprias do homem acham-se integradas como mercadoria na ordem de produção e se materializam em forças produtivas para serem vendidas (...).

(Jean Baudrillard)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os sistemas de educação superior, têm sofrido, em todos os países, grandes alterações nas últimas décadas diante de uma crescente onda de massificação, privatização e diversificação. “Ainda que até aos anos 80, as universidades públicas tenham dominado o sistema de ensino superior, nos anos 90, o setor privado da educação superior detinha já percentagens significativas de alunos” (SARRICO; ROSA; TEIXEIRA; MACHADO; BISCAIA, 2013, p. 01). Este movimento veio como resposta a uma educação superior que passou a ser vista como forma de acesso a empregos com boa remuneração e prestígio.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p. 51)

Neste contexto de mudança de olhar da sociedade à educação superior, esta passa a ter uma representatividade marcada pela integração dos formandos no mercado de trabalho, levando as Instituições de Ensino Superior (IES) a alterarem a organização de suas estruturas curriculares, que começaram a ser cada vez mais elaboradas para o desenvolvimento de habilidades e de competências práticas e profissionais.

Assim sendo, novos saberes são considerados válidos, contribuindo para a emergência de determinadas formas de organização educacional e para a valorização de determinados pensamentos educativos, com as necessidades dos grupos sociais a transformarem as ideias e as práticas em educação numa verdadeira mudança paradigmática.

Kuhn (2009) define paradigma, como uma série de suposições, métodos e problemas típicos, que determinam, para uma comunidade científica, as questões importantes e a melhor maneira de as responder, provocando mudanças de cosmovisão, quando modelos antigos são convincentemente desafiados por novas evidências. Ou seja, “(...) uma nova teoria, por mais particular que seja seu âmbito de aplicação, nunca ou quase nunca é um mero incremento ao que já é conhecido. Sua

assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores” (Ibidem, p. 26).

Neste cenário, ao longo das últimas décadas, os olhares dos sistemas de educação superior, em todo o mundo - diante das crescentes taxas de reprovação e de abandono, voltaram-se para a preocupação com a qualidade do ensino superior,

Diante destas questões de partida, a avaliação da qualidade da educação superior ganha força, através de mecanismos para a efetivação da sua prática, sendo institucionalizados órgãos de regulação da educação superior (FELIX, 2018).

Estes órgãos avaliadores do sistema de educação superior têm buscado o desenvolvimento da qualidade do ensino através de iniciativas que avaliam o desempenho das IES, dos cursos de graduação, de mestrado e de doutorado, bem como dos docentes e discentes. No compromisso de uma educação segura e inclusiva, e reconhecendo a importância fundamental de um ensino e uma formação de qualidade para o desenvolvimento sustentável, como resposta aos grandes desafios globais da nossa contemporaneidade, são ampliados os padrões de produção científica em prol da competitividade internacional, passando a ter o processo avaliativo da qualidade da educação superior, segundo Dias Sobrinho (2000), uma crescente importância na medida e no controle da produtividade das IES.

Uma avaliação da qualidade da educação superior é realizada a dois níveis, comportando dois modelos distintos. Um modelo é o da avaliação externa, realizada por comissões de avaliadores externos às IES, que ressalta a regulação, a hierarquia e o controle, para obtenção da produtividade e a constituição de *rankings* entre as instituições de ensino superior. O outro modelo é o da avaliação interna, realizada por membros da comunidade acadêmica interna às IES, os quais se debruçam sobre os problemas institucionais de ordem interna, de que ressalta a autoavaliação institucional. Ambas as avaliações têm estruturas padronizadas, amplamente utilizadas na elaboração de agendas nacionais de educação, visando “assegurar uma coerência, tanto conceitual quanto procedimental, buscando a articulação de natureza formativa, voltada para a perspectiva de autoconhecimento das instituições com as funções de natureza regulatória próprias do Estado” (RIBEIRO, 2012, p. 307).

Para Verhine (2010), torna-se absolutamente necessário um sistema de avaliação. Mas o fato de ser tão abrangente e complexo, por vezes os seus procedimentos “(...) interrompem a construção desse processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820).

Neste contexto, as mudanças realizadas nas políticas educativas alteraram a relação da Universidade com a sociedade, modificando o olhar à sua função sociocultural, levando-a ser vista sob a ótica econômica.

Para Ball (1998, p. 122), *“Concepts such as the ‘learning society’, the ‘knowledge-based economy’, etc., are potent policy condensates within this consensus. They serve and symbolise the increasing colonisation of education policy by economic policy imperatives.”* O autor pontua um dualismo político que: *“(...) is well represented in contemporary education policies which tie together individual, consumer choice in education markets with rhetorics and policies aimed at furthering national economic interests”* (Ibidem).

Segundo Ribeiro (2017), estas experiências, dependendo do *locus*, dificultam a legitimidade das produções intelectuais que são avaliadas e pontuadas por padrões coletivos, de cima para baixo, de forma hierarquizadas e não humanizadas, onde os saberes e as vozes individuais são subalternizados, colocando-os num patamar de pouca visibilidade, não sendo consideradas suas organizações políticas, sociais e culturais.

Neste cenário, a gestão das IES, frente à dinâmica da avaliação da qualidade da educação superior, em nossa contemporaneidade global, é guiada por normas comuns a todos, por uma importação de valores, e por uma invasão cultural capitalista de uma produção do saber como mercadoria.

A RELAÇÃO ENTRE SABER E PODER

Segundo Soares (2013, p. 41), *“As formas de estabelecer vínculos entre os seres humanos variam de uma época para outra (...) a diversidade de convivência humana não é privilégio de uma época específica. No entanto, na nossa contemporaneidade observa-se uma verdadeira revolução”* no *“(...) modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros”* (GIDDENS, 2007, p. 61).

Diferentes saberes foram considerados válidos em cada momento histórico, contribuindo para a emergência de determinadas formas de organização educacional e para a valorização de determinados pensamentos educativos, onde as ideias e as práticas em educação foram transformando as necessidades dos grupos sociais.

Na Idade Média, o saber era guiado pela religião, uma visão teocentrista, com posições bem definidas pela tradição, demarcada pelas diferenças sociais, em que o sujeito tinha sua identidade direcionada

pelo grupo do qual fazia parte, um sujeito enraizado no seu grupo, com referências estáveis (JACÓ-VILELA, Apud BRITO, 1999).

Na Modernidade, fase de grande otimismo, o saber passou a ser guiado pela ciência, pelo *rationale* científico, que requer objetividade, método, que julga o que é certo e o que é errado (Ibidem).

Surge então o sujeito do Iluminismo, de uma ciência que requer objetividade, o sujeito da razão. Uma razão que não aceita dogmas religiosos, uma razão como conhecimento absoluto, onde só a razão conhece e somente ela pode julgar-se a si mesma. Uma razão que extrapola a coisa-em-si, indicando que não existe nada além dela (HEGEL, 1992, pp. 09-19).

Através do método, o sujeito da Modernidade alcançaria a plenitude, expurgando o que não fosse confiável, irregular, onde o lugar do expurgável pelo método se constituiria no território dos saberes psicológicos de uma psicologia objetiva, mensurável, científica, positivista, baseada em experimentos de laboratório e, em seguida, em testes.

E como proposta para a Psicologia tomar como seu objeto de estudo o comportamento, a fim de se tornar uma ciência objetiva, surge o Behaviorismo para esse sujeito epistêmico de um conhecimento que, como bem pontua Sousa (2012, p. 14), substituiu Deus pela Ciência, numa desconstrução das crenças, enquanto produções sócio-históricas, colocando em questão um conhecimento baseado em verdades.

Mas a ciência não faz a transição de uma verdade à outra de forma suave. As mudanças ocorrem em meio de uma série de revoluções, expressas em mudanças de paradigma que, por serem bruscas, desafiam a imagem idealizada da ciência como um progresso gradual e constante em direção à verdade.

Com a Revolução Industrial, na ruptura paradigmática da Modernidade, estabeleceram-se novas relações do sujeito com o social, um corte com os costumes anteriores, uma nova amarração, que se torna oposição aos elos que estavam anteriormente estabelecidos socialmente.

Surge, em meio a estas novas relações do sujeito com o social, uma ordem diferenciada de trabalho que passa a priorizar a especialização, base do processo de produção em série, característica do trabalho fabril, onde poucos pensam e muitos executam, numa especialização que leva ao aparecimento da escola pública, centrada no conhecimento científico, criada para dar conta dessa nova ordem social, da necessidade de mão de obra especializada, uma educação de massa que garantiria igualdade de oportunidade a todos, através do ensino público e gratuito.

Sendo o currículo dessa escola um organizador de hábitos e de comportamentos ao serviço do processo industrial, onde o saber nele contido, atravessado de forma oculta pelo poder, seguia a lógica da eficácia e da produtividade necessária ao mundo fabril da Revolução Industrial, ele, currículo, passa a exercer um papel fundamental na formação do cidadão, devendo por isto ser analisado do ponto de vista do poder das suas consequências.

Aponta Goodson (1997, apud BASTOS, 2005, p. 202), que a abordagem histórica do currículo precisa de ser feita, a fim de acabar com a “amnésia histórica”, que, segundo o autor, “(...) permite que a reconstrução curricular seja apresentada sempre como uma revolução curricular”.

Vê-se na história que a construção teórica do currículo tem sido várias vezes modificada, ampliando conceitos e valores das distintas formas sociais e históricas de identidade.

A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, (...), uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo (SILVA, 2000, p. 150).

As teorias curriculares tiveram ao longo dos anos várias abordagens, no que se refere à prática curricular. Podemos iniciar falando de um currículo como sinônimo de conteúdo, cuja prática era a transmissão dos conhecimentos nele elencados, uma especialização da instrução, na divisão em disciplinas e em áreas do saber.

Ao final do século XIX e início do século XX, ecoam em vários países do mundo ocidental, diferentes modelos e experimentos em protesto contra a tradicional forma de aquisição do conhecimento, com o movimento da Escola Nova, levando estudiosos do campo da educação à elaboração de vários métodos de ensino, passando os conteúdos curriculares à condição do que levaria o aluno a pensar, e, conseqüentemente, a organizar aprendizagem, valorizando assim o método utilizado para tal ação. Os conteúdos, isto é, a matéria a ensinar, passaram para segundo plano.

Segundo Moreira e Silva (2002, pp. 9-10), apesar de ter sido sempre ponto de atenção a busca de uma organização do processo educacional, foi após a II Guerra Mundial, já na década de 60, precisamente após o lançamento do satélite *Sputnik* (1957), da então União Soviética, que o capital industrial dominou a economia americana, surgindo uma nova sociedade com práticas e valores oriundos do mundo industrial. Neste contexto, o sucesso profissional passou a ser diretamente ligado aos resultados dos méritos escolares alcançados, sendo o currículo a ferramenta que facilitaria a nova geração a se adaptar às então atuais transformações trazidas pela industrialização, estabelecendo

desta forma a identidade social desejada, onde a escola passa a ter a função social de formar com base nas condutas, nos hábitos e nos valores “adequados”, como bem pontuam os referidos autores.

É a sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele (DURKHEIM, 1972, p. 90).

Como bem pontua Pacheco (2001, p. 36), surge “(...) o currículo como tecnologia e eficiência (...) uma orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e, por sua vez, como deve ser implementado”, centrado na questão das escolhas dos conhecimentos a serem ensinados e no que os alunos se tornariam ao absorverem tais conhecimentos, uma teoria técnica, focando na formação escolarizada do trabalhador especializado, numa educação com o objetivo centrado no resultado de uma formação que garantisse a ideologia política e econômica do desenvolvimento industrial, sendo a escolarização utilizada como treinamento para tal fim. Uma escola como empresa comercial, com foco em habilidades específicas, necessárias ao mercado industrial da época, tendo como palavra de ordem a eficiência, legitimando desta forma a escolarização, com ações autoritárias de planejamento, seleção e organização dos saberes, sendo determinado pelo currículo o que deve ser aprendido.

Ligado ao processo de industrialização e, conseqüentemente, de massificação escolar, o currículo passa a ser aceite como procedimento de medida para obtenção de um resultado, numa escola que, como bem pontua Sousa (2004, p. 166), “(...) destinava-se por via do currículo, a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficiência e o mínimo de custo, numa lógica empresarial, comercial ou industrial”.

Neste cenário, temos o currículo como controle das atividades pedagógicas, por meios científicos, com o propósito de evitar que o comportamento e o pensamento dos sujeitos fossem desviados do padrão socialmente desejado, sendo, pois, um meio de controle social para eficiência dos interesses econômicos da época, na senda dos primórdios da afirmação dos estudos curriculares, na transição do pensamento medieval para o pensamento moderno uma vez que...

(...) essa organização do conhecimento, mesmo buscando ultrapassar as regras da lógica aristotélica (que visava a validação racional das crenças religiosas), implicou necessariamente a determinação do que era conhecimento puro e socialmente válido, relativamente ao conhecimento impuro e herético, que era preciso expurgar da transmissão. E é aqui que radica o pecado original do currículo: a seleção do conhecimento que importa passar às novas gerações. (SOUSA; FINO, 2014, p. 1267)

Segundo Sousa (2017, p. 05), “Bobbitt acreditava que cabia às escolas fornecer à sociedade aquilo de que esta necessitava, ao preparar os alunos para os papéis a desempenhar na nova sociedade industrial, (...)”. E, segundo Silva (2000, p. 11), o que “(...) Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade”, uma ideia de planejamento curricular que implica intencionalidade, que busca resultados no modelo industrial, baseado na teoria da gestão científica desenvolvida por Taylor para a indústria, que possui como meta o trabalho especializado, eficiente e, conseqüentemente, a garantia econômica de mercado.

O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual.

(GENTILI, Apud LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002, p. 50)

Mas já na década de 70 do século passado, retornámos à questão dos conteúdos curriculares, porém numa nova roupagem, com um discurso humanista, o qual embasa a teoria prática, tendo visibilidade nos pressupostos de Schwab e Stenhouse (PACHECO, 2001, p. 38). Segundo o autor (Ibidem, pp. 38-39), Schwab define um currículo com base em quatro elementos, que são os alunos, os professores, os meios e os conteúdos, enquanto Stenhouse, que segue a linha de pensamento de Schwab, define o currículo como prática, estabelecendo a interligação entre a intenção e a realidade, um currículo não pré-definido, mas sempre em construção, um currículo como processo que carrega sentido, e não como produto.

Entretanto, por influência das ideias neomarxistas, surge a teoria crítica, que, segundo Pacheco (Ibidem, p. 40), “(...) insere-se numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceituais, das teorias técnica e prática.” Uma teoria de ideologia crítica, de discurso dialético, como base democrática, onde a concepção curricular perpassa pela práxis, por um currículo como argumento, como ação.

Enquanto a teoria crítica focava as relações sociais de dominação, as teorias pós-críticas nos levam a uma maior compreensão dos processos de dominação social, ampliando o olhar ao poder da não neutralidade curricular, que também permeia as relações de gênero e de raça, numa concepção de identidade cultural e social, num campo social altamente politizado.

Pois, como diz Morin,

(...) uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da actividade mental do sujeito. (1998, p. 33)

Em cada momento histórico, o processo de ensino e de aprendizagem foi interpretado de acordo com os reclames de cada época, levando a teorização curricular a vários e distintos movimentos, onde cada nova teoria carrega em si elementos de sua antecessora, numa longa trajetória, em ruptura com o tradicional, frente às exigências, os reclames, de cada contemporaneidade.

A história da educação vem demonstrando o papel indispensável da educação na preservação da divisão da sociedade em classes. Uma educação que, para Ponce (1981), quando escreve sobre as sociedades primitivas, detinha o conhecimento, utilizando-o como ferramenta de poder sobre o outro, como fonte de domínio. Uma educação com função de seleção social, ao discriminar e dar poder, preservando as classes pela manutenção do *status quo*, passando a ser essencial à manutenção do sistema. Uma ação de políticas, ideologias e intencionalidades que existem no processo educacional, como processo de seleção social. Como bem traduz o pensamento de Tupaque lupanqui ¹:

Não é lícito ensinar às crianças plebéias as ciências que pertencem aos nobres, para evitar que ‘gentes baixas se elevem, se ensoberbem, desprezem e apoquentem a república’ para elas é o suficiente aprender os ofícios de seus antepassados, porque o mandar e governar não são coisas de plebeus (PONCE, 1981, p. 29).

Esta é uma educação que seleciona os indivíduos, com base no sistema de interação da mesma, enquanto organização social, numa sociedade que utiliza a escola para hierarquizar os indivíduos, traçando, como bem aponta Durkheim (1972, p. 82), “(...) o modelo de homem que devemos ser (...)”, num modelo que, como cita o autor, “(...) vem se refletir em todas as particularidades de sua organização”, onde o sujeito se apropria de um saber e se torna conhecedor do mesmo, adquire competências e habilidades, ou seja, se educa para a sociedade que tem na escola o lugar que procede à socialização.

Uma sociedade que utiliza o currículo, através da escola, para selecionar os indivíduos no que julga ser imprescindível aos valores historicamente construídos, através de práticas avaliativas que geram títulos escolares, é uma sociedade que seleciona através desses títulos, desde que o “valor de uma produção profissional [seja] sempre socialmente percebido como solidário do valor do produtor e esse por sua vez como resultante do valor escolar de seus títulos” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 203).

Neste sentido, o currículo é tido como o saber do sujeito, um sujeito submetido e controlado por diferentes poderes, agindo como outro saber sobre ele, que o diagnostica e que o leva a caminhar

num mundo guiado por modelos, que atropelam a sua criatividade, que dizem o que fazer e como fazer, e em nenhum momento é colocado em questão o “para que” fazer. Essa é uma cultura sócio escolar de transmissão do saber, e não de construção de saberes, onde falta dar-se sentido ao conhecimento adquirido.

Alerta Silva (2000, p. 153) que, da teoria crítica às teorias pós-críticas, o poder se transforma... Mas não desaparece... Ele se amplia “(...) para incluir processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.”

Esse poder consegue ultrapassar as questões de uma desigualdade de classe social, voltadas para uma economia dominante e alcança domínio nas questões de gênero e de raça. Um currículo preparado para “homens brancos”, que valoriza a separação dos sujeitos, o domínio, o controle, o individualismo e a competição.

As relações de poder como categoria de dominação são analisadas pela metáfora do capital cultural no qual se apoia o princípio de reprodução social. De outro, o entrecruzamento das relações de poder com as várias formas de ações organizadas favorece a capacidade dos indivíduos para elaborar estratégias que, todavia, não ultrapassam as relações de desigualdades sociais (VASCONCELLOS, 2002, p. 82).

Pontua Lacan, em toda sua obra, fazendo uma releitura de Freud, que nos constituímos sujeitos através da linguagem. Logo, somos resultado de uma prática discursiva, das significações que o saber carrega em si, de um saber que é, segundo Silva (2000, p. 154), “(...) socialmente construído do currículo.” Um saber curricular que permeia o discurso institucionalizado que nos governa e que, por sua vez, está diretamente ligado ao poder. Um poder em prol de interesses econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, o currículo, pela forma como se organiza e se desenvolve, privilegia essa tendência de pensamento a considerar as categorias, normas e valores de uma cultura como parâmetro aplicável a todas as demais, provocando uma aculturação, uma despersonalização, que, não tendo flexibilidade para absorver o diferente, gera desigualdade e, por fim, exclusão, pois esse currículo não atende às necessidades locais porque não foi pensado, nem construído, considerando as particularidades do lugar no qual é aplicado.

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (SACRISTÁN, 1998, p. 107)

Um currículo cuja função não é neutra e, por assim ser, não se coloca no centro do debate, não se expõe a ele, continuando a ter uma prática diferente do discurso, pois os saberes nele contidos

interagem com a ideologia, com a estrutura social, com a cultura e com o poder, sendo assim um artefato político, modelo de conduta, indutor de desigualdade, política econômica de estado e instrumento de formação de identidade.

(...) quando Vygotsky trata da cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes, como o país onde o indivíduo vive ou o seu nível socioeconômico. Ele está se referindo também, e principalmente, ao grupo cultural, no seu entender, fornecedor, ao indivíduo, de um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados (MEIER; GARCIA, 2011, p. 66).

Depois da teoria crítica e das teorias pós-críticas do currículo, este não pode ser mais visto, como coloca Silva (2000, p. 155), “(...) com a mesma inocência que antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.”

Ao contrário do ideal iluminista que presidira à instauração da escola pública – o de retirar o povo das trevas da ignorância – a reflexão trazida por Althusser (1970) sobre essa mesma escola enquanto um dos aparelhos ideológicos do Estado, em relação direta com a economia e a produção, bem como as análises sociológicas de Bourdieu e Passeron (1970), sobre La reproduction social através do habitus e da (dupla) violência simbólica relativamente a determinado capital cultural, exercida na École capitaliste en France (BAUDELOT; ESTABLET, 1971), e através da Schooling in capitalist America (BOWLES; GINTIS, 1976), obras estas publicadas nos anos setenta do século que passou, trouxeram um novo olhar, já menos ingênuo, sobre aquilo que efetivamente se ensinava e se aprendia na escola, numa perspectiva de poder, na arena política entre dominantes e dominados (SOUSA, 2016, p. 114).

Pretendemos, por isto, chamar atenção para o poder que permeia o saber da instrução escolar, do ensino como plano curricular de uma escola, ou de uma instituição de ensino superior, com função de seleção social, onde o currículo, no discurso de eficiência que a linguagem do saber carrega em si, oculta um percurso altamente interessado de construção política de identidades.

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Neste ponto, gostaríamos de sublinhar a determinação política no rumo que se dá à educação.

Em termos nacionais, vimos que o Estado legisla com a autoridade a ele confiada, tomando decisões em nome do social através das intenções governamentais, quer ao nível da idealização (planificação), quer ao nível da implementação (realização) de uma política educativa. Como diz Pacheco,

Se numa política tradicional estes dois momentos são cruciais, no entanto, a passagem para o momento da prática faz-se através de inúmeros filtros que não só determinam o percurso das intenções como também acrescentam diversas leituras, uma vez que a construção de significados depende dos contextos em que se inserem (PACHECO, 2002, p. 21).

Segundo este autor, a política educativa não pode ser apenas analisada “(...) nos factos isolados da administração, como a produção e regulação dos textos normativos, mas sim como um sistema e uma cultura”, numa educação que, “(...) apesar de ser reconhecida como um direito constitucional, é fortemente intersectada por opções políticas que obedecem a lógicas de poder muito díspares e que são a expressão de conflitos” (Ibidem, p. 22).

D’Hainaut também sinaliza este poder (1980, p. 42), quando pontua sobre a política educativa, dizendo ser a mesma “(...) implícita para designar as linhas de força ou as tendências que sustentam as acções educativas.” São elas um conjunto de políticas, ideologias, e intencionalidades norteadas para uma finalidade atrelada a um mundo capitalista globalizado, pois, parafraseando Durkheim (1972, p. 81), “(...) o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja, e ela quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.”

Neste cenário, temos uma educação dita como um investimento, onde se registra a presença do Banco Mundial na definição de nossas políticas educacionais determinadas pelas políticas transnacionais, as chamadas políticas viajantes, demonstrando a prevalência da lógica financeira transnacional para um crescimento econômico que aparentemente convive muito bem com a alta taxa de desemprego gerada pelo grande número de excluídos, “naturalmente”, do processo do “igual para todos”, conduzindo a uma divisão dos sujeitos em capazes ou não capazes, categorias que são pré-estabelecidas por uma classe minoritária dominante, reafirmando o poder em suas diferenciadas formas, diante das finalidades educacionais valorizadas.

Estes valores são transmitidos através da legislação das políticas educativas, onde as finalidades, que embasam suas criações, são diretamente ligadas às transformações sociais desejadas em nome do capital, recriando através da educação, com base no posicionamento político dominante, a dinâmica política educacional, a qual, ao ser incorporada na formação cidadã, se estabelece no social como comportamento.

Diante desse fato e pensando no processo avaliativo do ensino superior, “(...) quando os Sistemas de Ensino, usando das competências que lhes foram atribuídas, normatizam as leis de educação e as interpretam, e quando seus atos normativos são aprovados e homologados, os mesmos têm força de lei,” encontra-se no exercício da prática dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, a forte presença da punição, no sentido da retirada de alguns cursos ou da não autorização de

funcionamento de novos, para as universidades mais novas, com menor número de alunos e/ou de regiões periféricas.

Segundo Foucault (1987), é a era da sociedade punitiva, quando não é mais para o corpo que se dirige a punição, mas para a alma, devendo atuar profundamente sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Assim, a premissa básica é: "que o castigo fira mais a alma do que o corpo".

É como se os sujeitos devessem ser constantemente vigiados, disciplinados, normatizados. Ao mesmo tempo em que se prega a questão da singularidade do ser humano, não se aceita nada que fuja da norma estabelecida. Acaba-se introduzindo modelos, muitas vezes inacessíveis a muitas instituições de ensino superior e o seu não enquadramento termina por levar à exclusão de muitos cursos de graduação ou pós-graduação.

Sendo assim, no papel dos processos de avaliação externa das universidades e de seus cursos, constata-se a necessidade de um olhar mais amplo, que contemple além das demandas particulares de cada IES, um envolvimento maior com o social, pois não se pode descolar as ações das instituições de ensino superior do contexto social em que estão inseridas.

A articulação entre as políticas educativas, as expertises das IES e a qualidade de educação superior, tendo em conta as suas missões e os seus entornos sociais, onde se compartilham deveres e direitos, é geralmente colocada de lado no processo avaliativo. E esta dicotomia, de um lado a IES e de outro um padrão estabelecido de qualidade igual para todos, não se instala sem consequências.

Pode-se dizer com isto que o sistema vigente é perverso, não dá conta das demandas existentes, ele pune, mas não consegue levantar perspectivas para uma melhor e uma real qualidade da educação superior nos diversos modelos institucionais de educação superior existentes.

Pensando no sistema avaliativo da educação superior como facilitador da promoção da qualidade, ele deve procurar garantir os direitos fundamentais das IES e de seus diversos atores, visando a qualidade do ensino, da aprendizagem e a busca da cidadania. Do contrário, será mais um agente repressor, devendo o avaliador, membro do referido sistema, ser ciente da sua postura enquanto "perito", num processo vigente que não permite as instituições de ensino superior um real poder contraditório ao veredicto dado pelas comissões de avaliação externa dos sistemas avaliativos da qualidade da educação superior.

Nesta composição, os sistemas avaliativos e as políticas educativas, exercem papéis fundamentais na formação do cidadão, não devendo ser apenas analisados quanto ao sentido, mas decifrados, numa

análise das consequências, para se compreender, no processo educativo, o verdadeiro papel que desempenham frente ao equilíbrio das instituições sociais e seus diversos atores.

O MERCADO DOS *RANKINGS* MUNDIAIS DAS UNIVERSIDADES: A MÉTRICA DISTORCIDA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A questão da competição entre as universidades, no que se refere a prestígio social, ter excelentes docentes e captar alunos, remonta aos anos 90, do século passado, quando houve um enorme crescimento do mercado internacional da educação superior, surgindo em muitos países pesquisas de avaliação das universidades, com divulgação no formato de classificação das mesmas, os então famosos *rankings*.

James McKeen Cattell, em 1910, divulgou a primeira classificação das universidades dos Estados Unidos da América, com base no número de cientistas formados que estivessem bem posicionados no mercado de trabalho, tendo a pesquisa científica como o ponto de situação de uma universidade estar numa posição ou não de destaque (HAMMARFELT, 2017).

Com o passar do tempo, os *rankings* das IES foram se tornando num poderoso instrumento, do ponto de vista midiático, para avaliar as universidades, com base nos seus ensinamentos e nas suas pesquisas científicas, sempre muito discutidos sobre o seu real papel social, no que se refere ao impacto das universidades. Assim, os *rankings* foram se estabelecendo e marcando território no atual mundo globalizado.

Num mundo global que classifica para poder divulgar e, assim sendo, vender por maiores valores os então classificados melhores produtos, como o caso dos Hotéis cinco estrelas, os *rankings* das IES enquadram-se perfeitamente neste mercado.

There is a growing obsession with university rankings around the world. What started as an academic exercise in the early 20th century in the US became a commercial 'information' service for students in the 1980s and the progenitor of a 'reputation race' with geo-political implications today. Around the world, rankings consciousness has risen sharply and, arguably inevitably, in response to globalization and the pursuit of new knowledge as the basis of economic growth, and the drive for increased public accountability and transparency. Rankings are a manifestation of what has become known as the worldwide 'battle for excellence', and are perceived and used to determine the status of individual institutions, assess the quality and performance of the higher education system and gauge global competitiveness (HAZELKORN, 2011, p. 4).

Segundo a autora (Ibidem), com a internacionalização do nosso mundo global, a educação superior torna-se prioridade, onde a busca por talentos para exaltar a produção científica de destaque mundial

passa a ser de suma importância para os países conseguirem enquadramento no mundo científico e, com isto, destaque de poder econômico mundial.

Um saber colocado como base de um poder econômico e, por assim ser, também político e social, que é classificado, normatizado e padronizado, numa métrica distorcida da qualidade da educação superior, se é certo que leva a sociedade a se sentir conhecedora das qualidades das IES, também é certo que a classificação divulgada de reputação das universidades não tem em conta uma padronização por pares aproximados, pois os *rankings* são baseados numa normatização de cima para baixo, deixando os que estão embaixo sempre no mesmo lugar, enaltecendo assim os que em cima já estão.

Neste cenário, algumas questões chegam ao imaginário coletivo formando opiniões, guiando aspirações, através de objetivos comuns de massa, onde o indivíduo, regulado por uma consciência global, trilha uma identidade com referência a uma nova visão de mundo, vendida por uma *mídia* formadora do imaginário social e reguladora de comportamento, sendo necessário se repensar o futuro da qualidade da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas avaliativos e as políticas educativas, exercem papéis fundamentais na formação do cidadão, não devendo ser apenas analisados quanto ao sentido, mas decifrados, numa análise das consequências, para se compreender, no processo educativo, o verdadeiro papel que desempenham frente ao equilíbrio das instituições sociais e seus diversos atores.

Sendo assim, é de grande importância que, como um todo e de forma singular na educação superior, se facilite a produção de conhecimento e a formação profissional, com adequação social, num saber para agir frente às especificidades de cada instituição de ensino superior e às demandas do atual mundo global.

A globalização trouxe para a humanidade um complexo de consequências, como a injustiça social, na justa medida em que passou a acompanhar a evolução do capitalismo e o seu retorno à sua forma primitiva de acumulação, pregando como bem maior social a economia de mercado sobre qualquer outro aspecto.

Revelam-se, pois, numa sociedade de consumo, sintomas que emergem de discursos capitalistas, fortalecidos pela globalização, que exercem um papel simbólico, como uma mensagem escrita de um desejo inconsciente, passível de deslocamento, relacionada às condições em que, e como aparecem,

devendo ser interpretada para ser a base de enfrentamento da compreensão dos sintomas da nova ordem de um mundo globalizado, pois, como disse Lacan (1974, p. 72), “A interpretação precisa ser presta para prestar ao entrepréstimo”.

Torna-se, portanto, necessária uma reflexão sobre a construção das identidades dos sujeitos na contemporaneidade, identificando os novos arranjos da educação superior, diferentes dos demais identificados historicamente, ressaltando um espaço plural e de diversas referências, as quais mascaram as influências do poder que permeia a sociedade, colocando a universidade da nossa contemporaneidade, num lugar instável, de constante readaptação, diante dos novos laços políticos, econômicos e sociais.

A UNESCO dá o tom do que se pretende ao nível da educação superior, conforme citação que se segue:

Nas últimas duas décadas, a garantia da qualidade do ensino superior ganhou muito em todo o mundo. As principais forças motrizes dessa evolução incluem: aumento do interesse público em obter melhores resultados em instituições de ensino superior, maior acesso e um claro apelo das partes interessadas para aumentar a eficiência e a prestação de contas. a necessidade de formar licenciados com um nível mais elevado, a fim de orientar a economia nacional, o uso adequado dos recursos públicos para o ensino superior e aumentar o número de dispositivos de fronteira. Estes são os desafios: eliminar as discrepâncias entre as competências adquiridas pelos graduados do ensino superior e a demanda do mercado de trabalho e da indústria (UNESCO, 2019).

Fazendo um paralelo da visão Marxista sobre a relação capital X trabalho, pode-se dizer que, com a evolução do capitalismo, a educação se transforma em mercadoria, sendo dessa forma muitas vezes encarada, nos processos de avaliação da qualidade da educação superior, como uma educação medida de acordo com as regras do mercado, podendo ser quantificada com mais ou menos valor.

Neste cenário, a educação superior passa a constituir-se como uma Bolsa de Valores dos saberes (áreas científicas), onde uns valem mais do que outros, num sistema educacional de gestão de negócios, tipo empresa, que, longe de ser imparcial, seleciona os conhecimentos de acordo com os valores dos grupos dominantes.

Neste novo contexto surge a necessidade de legitimar as políticas públicas da educação superior através da “excelência” acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), diante de uma sociedade cada vez mais exigente de credibilidade nos investimentos realizados numa educação que, como aposta profissional, corresponda aos interesses do capital, ou seja, que gere segurança de empregabilidade e de respeito profissional.

Sendo assim, e em nome da tal “excelência” acadêmica, o agente legitimador dessas políticas passa a ser a avaliação da qualidade da educação superior, realizada de forma interna pela própria IES e de forma externa por agências particulares em alguns países e por órgãos governamentais em outros, agências e órgãos, cuja recomendação é reunir maior quantidade de financiamento a um número limitado de IES, as que se encontram no topo do *ranking* da classificação, a fim de serem desenvolvidas pesquisas de ponta, cujos resultados sejam de “excelência” científica, aumentando a credibilidade das IES já em alta no mercado educacional mundial.

Questionamos, assim, se a avaliação da qualidade da educação superior, pela forma como se organiza e se desenvolve, privilegia ou não a tendência de pensamento acima descrita, ao considerar as categorias, as normas e os valores de uma cultura como parâmetro aplicável a todas as demais. Em nossa opinião, tal provoca uma aculturação, uma despersonalização, que não tendo flexibilidade para incluir o diferente, gera descrédito às IES que, apesar de suas expertises e excelência regional, não alcançam, mundialmente, o padrão “Harvardy” de qualidade. Ora, segundo Sousa,

A avaliação deve assim ser realizada em função das metas e dos objetivos definidos e da respetiva estratégia evolutiva, utilizando as variáveis e indicadores que são mais pertinentes para controlar a tendência do desenvolvimento do processo e não aqueles que são tidos, de forma arbitrária (muitas vezes ao serviço de interesses pouco transparentes), como os únicos importantes e válidos para avaliar o ensino superior (SOUSA, 2015, p.76).

Uma qualidade de educação superior, avaliada com base na gestão de negócios, diminui a autonomia política das IES. Estas, na busca de uma qualidade atrelada à competição mercadológica, têm por alvo a captação de alunos, os quais, numa lógica de “Nova Gestão Pública”, de acordo com Amaral, “(...) tornam-se em fregueses ou clientes, [implementando-se] sistemas de garantia de qualidade e prestação de contas para que a oferta acadêmica corresponda às necessidades e expectativas dos clientes” (AMARAL, 2017, p. 353).

Neste contexto mundial de hierarquização do mundo acadêmico e de gestão de negócio da educação superior, o trabalho acadêmico anda à sombra do poder do empreendedorismo e da dinâmica organizacional da IES-empresa, como indicador de produtividade, como meio para se alcançar visibilidade no mercado, otimizando, desta forma, a prestação de contas.

Dá-se assim uma verdadeira inversão de valores, com uma nova ordem de garantia de qualidade da educação superior, manipulada por uma cultura de massas, num mundo globalizado, onde a competitividade e o lucro acumulam capital, recriando cultura. Nesta nova ordem, o saber, enquanto

objeto, segue um código hierárquico, sendo regido pelas significações das diferenças codificadas (BAUDRILLARD, 1995), tal como a mercadoria.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. Textos Dispersos da Vida de um Acadêmico. Porto: Fundação Eng. Antônio de Almeida, 2017.
- BALL, S. J. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. Published online: Comparative Education, 34:2, 119-130, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03050069828225>>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- BAUDRILLARD, J. Para uma Crítica da Economia Política do Signo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.
- D'HAINAUT, L. Educação - Dos Fins aos Objectivos, Coimbra: Livraria Almedina, pp. 19-71, 1980.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. Campinas/Sorocaba: Revista de Avaliação da Educação Superior, v. 13. n. 03, 2008.
- DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- FELIX, G. T. Regulation and Quality Assurance in Higher Education: a category of historical analysis. Campinas: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 23, nº 3, pp. 776-794, 2018.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, pp. 45-59, 2002.
- GIDDENS, A. O Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2007. Disponível em:
- <file:///C:/Users/soare/Downloads/Mundo_em_descontrole_o_que_a_globalizaca.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- GOODSON, I. F. 1997. In: BASTOS, M^a Helena C. O Currículo Escolar como Construção Histórica. São Paulo: Caderno de História da Educação, nº 4, pp. 201-202, 2005.
- HAMMARFELT, B., RIJCKE, S de. WOUTERS, P. From Eminent Men to Excellent Universities: university rankings as calculative devices. Published online:
- Minerva 55, 391–411, 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-017-9329-x>>. Acesso em: 06 set. 2021.
- HAZELKORN, E. Rankings and the Reshaping of Higher Education. New York: Palgrave Macmillan, 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230306394_2>. Acesso em: 06 set. 2021.

- HEGEL, G. W. F. A Fenomenologia do Espírito. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.
- JACÓ-VLELA, A. M. Os Primórdios da Psicologia Jurídica. In BRITO, Leila Maria Torraca de. Temas de Psicologia Jurídica. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1999.
- KUHN, T. S. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LACAN, J. Télévision. Paris: Seuil, 1974.
- MEIER, M.; GARCIA, S. Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2011.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Currículo, Cultura e Sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MORIN, E. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001. _____. Políticas Curriculares. Porto: Porto Editora LDA, 2002.
- PONCE, A. Educação e Luta de Classes. São Paulo: Cortez Editora, 1981.
- RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIBEIRO, E. A. As Atuais Políticas Públicas de Avaliação para a Educação Superior e os Impactos na Configuração do Trabalho Docente. Campinas/Sorocaba: Revista de Avaliação da Educação Superior, v. 17, n. 02, 2012.
- SACRISTÁN, J. C. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SARRICO, C S.; ROSA, M. J.; TEIXEIRA, P. N; MACHADO, I.; BISCAIAR. A Eficiência Formativa e a Empregabilidade no Ensino Superior. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013. SILVA, T. T. Teorias do Currículo. Porto: Porto Editora, 2000.
- SOARES, R. P. F. O Cinema como uma Linguagem Mediadora da Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma investigação da prática pedagógica e sua dinâmica. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira – UMa, 2013.
- SOUSA, J. M. Currículo-como-vida. In: PARAÌSO, M. A.; VILELA, R. A.; SALES, S. R. (Orgs.). Desafios Contemporâneos sobre o Currículo e Escola Básica. Curitiba: Editora CRV, pp. 13-24, 2012. _____. Discutindo Conceitos em torno do Currículo. São Cristovão: Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 10, ISSN: 1983-6597 (versão impressa), 2017.
- _____. Educação: textos de intervenção. Funchal: O Liberal, 2004.
- _____. O que resta da investigação em educação em Portugal? In: FRAGA, N. S.; KOT-KOTECKI, A. F. (Orgs.). A Escola Restante. Funchal: CIE-Uma, pp. 146-172, ISBN: 978-989-95857-6-8, 2015.
- _____. Scenario Planning and the Teacher's Future Role. In: Asian Journal of Management Sciences & Education (AJMSE), vol. 5, pp. 12-21, ISSN: 2186-8441, 2016.
- SOUSA, J. M.; FINO, C. N. O Pecado Original do Currículo. Funchal: Atas do XII Congresso da SPCE, 2014.

UNESCO. Examen de políticas y garantías de calidad en la educación superior. Disponível em: <<https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/examen-politicas-calidad>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/kDqCgM8Svv4XpskKMOV5DZPN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 18 set. 2021.

PEDAGOGIA:

A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

VOLUME II



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE