# ANAIS

## III CICLO DE ESTUDOS
# EM EDUCAÇÃO

## O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS INTERFACES

URI
Frederico Westph

# III CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

## *O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS INTERFACES*

# ANAIS

## UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
**Luiz Mario Silveira Spinelli**
PRÓ-REITOR DE ENSINO
**Arnaldo Nogaro**
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
**Giovani Palma Bastos**
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
**Nestor Henrique de Cesaro**

CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
**Silvia Regina Canan**
Diretora Acadêmica
**Elisabete Cerutti**
Diretor Administrativo
**Clóvis Quadros Hempel**

CAMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
**Paulo José Sponchiado**
Diretora Acadêmica
**Elisabete Maria Zanin**
Diretor Administrativo
**Paulo Roberto Giollo**

CAMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretor Geral
**Gilberto Pacheco**
Diretor Acadêmico
**Marcelo Paulo Stracke**
Diretora Administrativa
**Berenice Beatriz Rossner Wbatuba**

CAMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
**Francisco de Assis Górski**
Diretora Acadêmica
**Michele Noal Beltrão**
Diretor Administrativo
**Jorge Padilha Santos**

CAMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
**Dinara Bortoli Tomasi**

CAMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
**Edson Bolzan**

# ANAIS DO III CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

## *O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS INTERFACES*

**19, 20, 21 e 31 DE JULHO e 17 DE AGOSTO DE 2017**
**FREDERICO WESTPHALEN - RS**

### ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Ciências Humanas
20ª CRE de Palmeira das Missões
Fórum das Licenciaturas
GPE – Grupo de Pesquisa em Educação

### Comissão Organizadora

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Ciências Humanas
20ª CRE de Palmeira das Missões

### Comissão Científica

Arnaldo Nogaro
Edite Maria Sudbrack
Elisabete Andrada
Elisabete Cerutti
Luci Mary Duso Pacheco
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Martin Kuhn
Miguel Ângelo Silva da Costa
Tatiane de Freitas Ermel
Silvia Regina Canan
Valesca Brasil Costa

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**
**CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

# III CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

## *O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS INTERFACES*

# ANAIS

**Organizadoras**
Edite Maria Sudbrack
Patrícia Simone Grando
Daiane da Silva Oliveira
Julia Dammann

Frederico Westphalen
2017

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

**Organização**: Edite Maria Sudbrack, Patrícia Simone Grando, Daiane da Silva Oliveira e Julia Dammann
**Revisão metodológica:** Responsabilidade dos autores
**Diagramação:** Tani Gobbi dos Reis
**Capa/Arte:** Silvana Kliszcz
**Revisão Linguística:** Responsabilidade dos autores

**O conteúdo de cada trabalho bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).**

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

C568a Ciclo de Estudos em Educação (3.: 2017 : Frederico Westphalen, RS)

Anais do III Ciclo de Estudos em Educação: o trabalho pedagógico e suas interfaces / Organizadora Edite Maria Sudbrack et al. - Frederico Westphalen : URI, 2017.
1466 p.

ISBN 978-85-7796-222-8

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Jetlin da Silva Maglioni CRB 10/2462

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
Campus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 18
Edite Maria Sudbrack

## COMUNICAÇÃO

POJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A TRANSVERSALIDADE DO TEMA ORIENTAÇÃO SEXUAL ..... 21
Alexandre Castanho Bueno; Claudia Battestin; Edite Maria Sudbrack; Rosilei Kepler

ENSINO DA MATEMÁTICA: UM REDIMENSIONAMENTO A PARTIR DO ENSINO HÍBRIDO ..... 33
Alexandre da Silva; Marcia Dalla Nora; Manoelle Silveira Duarte

PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DA CONTABILIDADE – O CASO DO PROGRAMA DE RÁDIO ESPAÇO CONTÁBIL NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA ..... 51
Alzenir José de Vargas; Diana de Souza; Sedenir Antônio de Vargas; Mirian Azevedo Rodrigues

SENTIDOS DE GÊNERO E SAÚDE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 67
Ana Carolina Weselovski da Silva; Heloísa Derkoski Dalla Nora; Eliane Cadoná

ÉTICA E EDUCAÇÃO CAMINHOS PARA À LIBERTAÇÃO ..... 78
Ana Claudia De Quadros Fontoura; Claudir Miguel Zuchi

DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM..... 91
Ana Flavia de Souza; Josieli Piovesan

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO..... 103
Ana Paula Barbieri De Mello; Edite Maria Sudbrack; Dircelei Arenhardt; Simone De Lima; Leandro José Piovesan

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL: INTERFACES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 125

Ana Paula Duso; Luci Mary Duso Pacheco; Jeanice Quinto

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR À FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA ..... 141

Ana Paula Noro Grabowski; Jussania Basso Bordin; Grazieli Noro Grabowski

ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR ..... 156

Andressa Leseux; Edite Maria Sudbrack

A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE OS ESPAÇOS ACADÊMICOS ..... 170

Andriéli Vanni de Arruda; Édiga Raiana Borges Locatelli; Elisabete Cerutti

*7 CAIXAS* (2012) E O DIA QUE O CINEMA LATINO-AMERICANO CHEGOU EM UMA ESCOLA DE FREDERICO WESTPHALEN ..... 181

Ângela Srocynski da Costa; Rosângela Fachel de Medeiros

ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A PERSPECTIVA PIAGETIANA ..... 191

Aniele Elis Scheuermann; Hildegard Susana Jung; Juliana Maria Rodrigues; Silvia Regina Canan

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UMA POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DA PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR ..... 204

Anilce Angela Arboit; Iarana de Castro Gigoski; Luci Mary Duso Pacheco

IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS ATENCIONAIS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 217

Arnaldo Nogaro; Paloma Nardini Poletti; Cláudia Eduarda Strazzon

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE LITERATURA E CINEMA ..... 232

Bibiana Zanella Pertuzzati; Ana Paula Teixeira Porto

O ENADE COMO DITADOR DO PROCESSO EDUCATIVO: QUE QUALIDADE QUEREMOS? ..... 244

Bruna Luísa Signori; Debora de Oliveira Cardoso; Silvia Regina Canan

ENSAIO DE UMA REFORMA EDUCACIONAL ..... 256

Bruna Medeiros Bolzani; Fernando Battisti; Claudionei Vicente Cassol

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS ..... 267

Bruno Ficanha Basso; Elisabete Andrade

REFORMAS DO ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE ..... 281

Camila de Fátima Soares dos Santos; Edite Maria Sudbrack; Silvana Aparecida Pin

IMPLICAÇÕES DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ..... 295

Cesar Riboli; Luis Pedro Hillesheim

O PROJETO CHIMARRÃO FILOSÓFICO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO EMANCIPATÓRIO ..... 311

Cícera Michel; Cláudia Battestin

ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO EM ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA ..... 322

Cláudia Eduarda Strapazzon; Arnaldo Nogaro; Paloma Nardini Poletti

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INCENTIVO A PRÁTICA POR MEIO DE DIFERENTES MODALIDADES ESPORTIVAS ..... 337

Claudinara Botton Dal Paz; Aniele Elis Scheuermann; Vera Lucia Rodrigues de Moraes; Carlise Olschowsky Pereira; Nilton de Oliveira Rachke

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NO "MUNDO DA VIDA", "MUNDO COMUM" E "MUNDO COMPARTILHADO": COMPREENSÕES CONCEITUAIS E EDUCAÇÃO NO HORIZONTE DA SOLIDARIEDADE ..... 347

Claudionei Vicente Cassol; Sidinei Pithan da Silva

CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS VOLTADAS AOS DOCENTES ..... 361

Claudir Miguel Zuchi; Sidinei Pithan da Silva

O ESTÁGIO COMO PROPULSOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA AS APRENDIZAGENS - PLANEJAMENTO, TEORIA/PRÁTICA E COOPERAÇÃO ..... 373

Daiana Melz Link; Graciely Kuhn; Daiana Raquel Paschoali; Alexandra Raffaelli Raffaelli; Ubiridiana Patrícia Dal Soto

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ..... 389

Daiane da Silva Oliveira; Marcia Dalla Nora

POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ATUAL QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL ..... 400

Daiane Gassen Henrich; Ana Paula Noro; Jéssica Freitas Avrella; Carine Toso

OS MARCOS LEGAIS E AS COMPETÊNCIAS MATEMÁTICA: O QUE FOI PESQUISADO? 412

Daniela Jéssica Veroneze; Arnaldo Nogaro

O FIES ENQUANTO POSSIBILIADE DE INGRESSO UNIVERSITÁRIO: AVANÇAMOS OU REGREDIMOS? ..... 429

Debora de Oliveira Cardoso; Silvia Regina Canan; Bruna Luisa Signori

LEITURAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE GABRIEL PERISSÉ ..... 441

Debora Vieira da Silva; Guilherme Henrique da Silva; Leidinara da Rosa da Silva; Leila Haubert Fripp

THE TELL-TALE HEART: O VIDEOJOGO COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA EXPANDIDA DA LITERATURA ..... 455

Diego Bonatti; Rosângela Fachel de Medeiros

A ARTE DE ENSINAR E APRENDER BRINCANDO: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS ..... 466

Eliete Casal; Juliana Inês Simon; Manoelle Silveira Duarte

UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DA REVOLUÇÃO FARROUPILHA: ECONOMIA SULINA E ENGENHARIA ..... 487

Elisangela Aparecida Mazzutti; Jussara Jacomelli

MULTIMODALIDADE E ENSINO: UMA PRÁTICA MEDIADA PELOS GÊNEROS TEXTUAIS ..... 495

Elisângela Bertolotti; Marinês Ulbriki Costa

NO LIMIAR DA FICÇÃO: AS FRONTEIRAS ENTRE LITERATURA E TEXTOS JORNALÍSTICOS ..... 512

Ernani Silverio Hermes; Hellen Boton Gandin; Silvia Helena Niederauer

AVANÇO DAS NEUROTÉCNOLOGIAS E A NEUROÉTICA: ATÉ ONDE VAMOS? ..... 523

Estela Mari Santos Simões

A FORMAÇÃO HUMANA EM GRAMSCI: CULTURA E ESCOLA UNITÁRIA ..... 536

Evandro Santos Duarte; Vanderlei Gularte Farias

A IMPORTÂNCIA E OFERTA DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS ..... 549

Fabiana Batalha Barbosa Fortes; Estela Mari Santos Simões

A LEITURA COMPONDO A HISTÓRIA DO HOMEM: UMA INCURSÃO NA HISTÓRIA DA LEITURA PARA MELHOR COMPREENDER A EVOLUÇÃO DOS SUJEITOS ..... 562

Fabiana Cavalheiro Scalei; Elisabete Andrade

APRESENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS CINCO PRIMEIROS POSTULADOS DE EUCLIDES ATRAVÉS DO SOFTWARE GEOGEBRA ..... 575

Felipe Copceski Rossatto; Marcia Dalla Nora

O ESTADO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PARA A DELIMITAÇÃO DE UM TEMA DE PESQUISA - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A INCLUSÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA ..... 591

Fernanda Furini; Cláudia Battestin; Giandney Paulo Favin; Raqueline Rigo Janke

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PROCESSO DA INCLUSÃO ..... 608

Gabriela Ulbrik; Juliane Cláudia Piovesan

OS CAMINHOS DO SER PROFESSOR E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA ..... 625

Grazieli Noro Grabowski; Elisabete Andrade; Ana Paula Noro Grabowski

MÚSICA, ALEGRIA E SENSIBILIDADE: UMA PRÁTICA COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS ..... 636

Guilherme Henrique da Silva; Fabiana Vicente; Juliane Cláudia Piovesan

TRADICIONALISMO E EDUCAÇÃO: O POTENCIAL COGNITIVO DA CULTURA GAÚCHA ..... 650

Helio Antonio Ardenghi Boeri; Henrique Pereira Lima

GÊNERO, SAÚDE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: MÍDIA IMPRESSA E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE ..... 664

Ana Carolina Weselovski da Silva; Heloísa Derkoski Dalla Nora; Eliane Cadoná

DIVERSIDADE DE ALUNOS: APRENDIZAGEM PARA TODOS E NEUROCIÊNCIA..... 678

Helton José Zanchi; Estela Mari Santos Simões; Fabiana Cavalheiro Scalei

PATRIMÔNIO CULTURAL: ASPECTOS CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ..... 689

Henrique Pereira Lima; Hélio Antônio Ardenghi Boeri

ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A PERSPECTIVA PIAGETIANA ..... 700

Aniele Elis Scheuermann; Hildegard Susana Jung; Juliana Maria Rodrigues; Silvia Regina Canan

EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: REFLEXÕES SOBRE SER E ESTAR NA NATUREZA..... 714

Jaílson Bonatti; Renel Prospere

ESTADO DO CONHECIMENTO: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, IDEB E EQUIDADE . 728

Janaíne Souza Gazzola; Edite Maria Sudbrack; Vanessa Taís Eloy

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: UMA PROPOSTA COM A TEMÁTICA ÁGUA DESENVOLVIDO PELO PIBID DE BIOLOGIA ..... 742

Jéssica Bronzatti; Chakira Londero; Leidinéia Ferri; Tailine Balbinot; Claudia Felin Cerutti Kuhnen

A INCLUSÃO DO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO ..... 754

Jéssica Elisangela de Almeida Oliveira; Estela Mari Santos Simões

ENSINO HÍBRIDO E O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA ..... 766

Jéssica Freitas Avrella; Eliane Maria Cocco; Elisabete Cerutti

*LITERACIA* PARA AS MÍDIAS: UM MOVIMENTO PEDAGÓGICO E SOCIAL ..... 781

Ricardo Cocco; Joaquim Luís Rodrigues Bonixe

ÉTICA PROFISSIONAL E OS VALORES CULTURAIS..... 795

Josenara Taís Heck; Joice Roden Schlickmann; Kurlan Frey; Alexandra Franchini Raffaelli; Ubiridiana Patricia Dal Soto

JOGOS MATEMÁTICOS AUXILIANDO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ..... 807

Jucelene Elvanger; Vanessa Dal Piva; Eliane Miotto Kamphorst; Ana Paula do Prado Donadel; Carmo Henrique Kamphorst

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CÔNICAS COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA ..... 818

Julia Dammann; Vanessa Dal Piva; Rafael Ferreira Dalmolin; Marcia Dalla Nora

PROJETO EDUCATIVO COMO INSTRUMENTO DE AUTONOMIA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE ENTRE A REALIDADE DO BRASIL E PORTUGAL ..... 832

Juliana Maria Rodrigues; Aniele Elis Scheuermann

IDEIAS ESCOLANOVISTAS E ANÍSIO TEIXEIRA: UM OLHAR SOBRE SUA CONTINUIDADE NO CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL ..... 846

Jussania Basso Bordin; Ana Paula Noro Grabowski

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE ESPORTE E LAZER: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ..... 861

Leandro José Piovesan; Silvia Regina Canan; Simone de Lima; Dircelei Arenhardt; Adriana Pavan

PROFESSOR PESQUISADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 875

Letícia Zanella; Luci Mary Duso Pacheco

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA UM CUIDAR E EDUCAR INDISSOCIAVÉIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 890

Lia de Paula da Silva; Alessandra Tiburski Fink

NEUROCIÊNCIAS E SUAS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE ..... 904

Luana Fussinger; Rosane de Fátima Ferrari

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS DE INCENTIVO À INOVAÇÃO E USO DA LOUSA DIGITAL ..... 918

Manoelle Silveira Duarte; Marcia Dalla Nora; Alexandre da Silva

O ENSINO DE HISTÓRIA: MÉTODOS, TÉCNICAS E DINÂMICAS ..... 935

Marcia Marlize Guse Fão

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: TÉCNICAS CONTÁBEIS NO ENSINO ..... 946

Jussara Jacomelli; Marciana Almeida Batista

HISTÓRIA NA ESTÓRIA OU ESTÓRIA NA HISTÓRIA? A INFERÊNCIA DO ACONTECIMENTO FACTUAL NO UNIVERSO FICCIONAL DAS TIRINHAS DO ARMANDINHO (NOVAS CONSIDERAÇÕES) ..... 957

Ilse Maria da Rosa Vivian; Marcos Antonio Corbari; Silvia Helena Pinto Niederauer

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM ATIVIDADES PRÁTICAS SOBRE GEOMETRIA ESPACIAL NA PREPARAÇÃO PARA O ENEM ..... 975

Marília Mazzonetto; Vanessa Dal Piva; Renata Mahl; Tailon Thiele

PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS: O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DA LEITURA COMPARATISTA INTERARTÍSTICA ..... 989

Mathias Paulus Link

FORMAÇÃO CULTURAL E LEITORA DE PROFESSORES: ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS ..... 1002

Minéia Carine Huber; Ilse Maria da Rosa Vivian

O CINEMA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL.....1015

Mirian Azevedo Rodrigues; Simoni Prienitz Friedrich; Neusa Maria John Scheid; Alzenir José de Vargas

A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: HABILIDADES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O CONTADOR DE HISTÓRIAS .....1027

Natana Fussinger; Alessandra Tiburski Fink

CAMINHO TEÓRICO: A MORTE AO LONGO DO TEMPO .....1046

Patrícia Simone Grando; Ilse Maria Vivian

MÚSICA: DULCIFICANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS ATRAVÉS DA PRIMEIRA ARTE .....1055

Paulo Henrique Cadoná; Juliane Cláudia Piovesan

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS .....1068

Quézia da Cruz de Souza; Daiane Gassen Henrich; Luci Mary Duso Pacheco

O GEOGEBRA NA INTERPRETAÇÃO GEOMÉTRICA NO CONCEITO DE DERIVADAS ....1083

Rafael Ferreira Dalmolin; Julia Dammann; Vanessa Dal Piva

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONSOLIDADO PELAS EMOÇÕES .....1100

Raquel da Silva Brochier

REFLEXÕES SOBRE A ADOÇÃO DE SISTEMA DE ENSINO PRIVADO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA .....1112

Raqueline Rigo Janke; Edite Maria Sudbrack; Fernanda Furini

ETNOMATEMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA .....1123

Renata Mahl; Vanessa Dal Piva; Marília Mazzonetto

AS PRAÇAS E AS PESSOAS: O ESPAÇO PÚBLICO COMO POSSIBILIDADE DE INTERAÇÕES SOCIAIS .....1136

Renata Steffens; Elisabete Andrade

O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA INFÂNCIA A PARTIR DO VIÉS LÚDICO-PEDAGÓGICO.....1150

Rosane de Fátima Ferrari; Helena Ozilda Albarello; Luana Fussinger

REFERENCIAÇÃO E CADEIAS REFERENCIAS: PRÁTICAS INOVADORAS PARA A COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL .....1164

Samanta Da Rocha Morgenstein; Ana Lucia Gubiani Aita

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE.....1179

Silvana Aparecida Pin; Camila de Fátima Soares dos Santos

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO X POLÍTICAS DE ESTADO E POLÍTICAS DE GOVERNO .....1196

Simone de Lima; Leandro José Piovesan; Ana Paula Barbieri de Mello; Gabriela Andrighe Colombo; Silvia Regina Canan

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....1207

Tailine Balbinot; Chakira Londero; Jéssica Bronzatti; Leidinéia Ferri; Claudia Felin Cerutti Kuhnen

COMUNICAÇÃO EM MATEMÁTICA: IMPORTÂNCIA E RECURSOS.....1217

Tailon Thiele; Eliane Maria Cocco; Eliane Miotto Kamphorst; Carmo Henrique Kamphorst; Ana Paula Do Prado Donadel

HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIA DOS INDÍGENAS KAINGANGS DO NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....1227

Taís Andréa Busatto; Cláudia Battestin

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA EFETIVAÇÃO DO EXERCÍCIO DO CONTROLE SOCIAL: PONTO DE VISTA DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE .....1242

Caroline Ottobelli Getelina; Valéria Rheinheimer

INSTRUÇÃO PÚBLICA EM CONDORCET .....1257

Vanderlei Gularte Farias; Evandro Santos Duarte; Neiva Afonso Oliveira

UMA DAS TENDÊNCIAS MATEMÁTICAS PARA COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: AS TECNOLOGIAS .....1270

Vanessa Dal Piva; Julia Dammann; Rafael Dalmolin

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA .....1281

Vanessa Dal Piva; Julia Dammann; Marcia Dalla Nora

TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE ESTATÍSTICA: RELATO DE ATIVIDADES .....1298

Vanessa Dal Piva; Julia Dammann; Eliane Maria Cocco

O CONTROLE SOCIAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UMA PESQUISA DOCUMENTAL1311

Vanessa Pereira; Caroline Ottobelli

ENADE E A POSSIBILIDADE DE INDUÇÃO DE MUDANÇAS CURRICULARES: LEITURAS E COMPREENSÕES A LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO .....1330

Vanessa Taís Eloy; Silvia Regina Canan; Janaíne Souza Gazzola; Bruna Signori

ALTERAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO - POSSIBILIDADES E DIFICULDADES 1349

Adriana Pavan; Ana Paula Barbieri de Mello; Valesca Brasil Costa; Dircelei Arenhardt; Edite Maria Sudbrack

POLÍTICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: PROFESSOR REFLEXIVO.....1361

Clenio Vianei Mazzonetto

SUBJETIVIDADES E PROCESSO HISTÓRICO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA .....1374

Carine Toso; Elisabete Cerutti; Jéssica Freitas Avrella; Daiane Gassen Henrich

ESTADO DO CONHECIMENTO EM RELAÇAO AOS DETERMINANTES INTRA E EXTRA ESCOLARES DO FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA, NA ZONA URBANA DA 31A GERED .....1387

Dircelei Arenhardt; Edite Maria Sudbrack; Adriana Pavan; Ana Paula Barbieri de Mello; Leandro Piovesan

SÍMBIOSE ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....1402

Elisabete Andrade; Jaime Moreles Vázquez

## PÔSTER - RESUMOS

A LEITURA NA ERA DA MOBILIDADE: DO LIVRO AO HIPERTEXTO.....1416

Adriane Ester Hoffmann; Ana Júlia Joaquim

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA VIVÊNCIA RESULTANTE DO PIBID MATEMÁTICA ..1417

Alexandre da Silva; Aline Alves; Eliane Miotto Kamphorst; Ana Paula do Prado Donadel; Carmo Henrique Kamphorst

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA.....1418

Aline C. G. Saraiva; Carla R. Marchezan; Raquiela Ulbrik

AULA DIFERENCIADA: REECRIAR MINICONTOS EM FORMA DE AUDIO VISUAL .....1419

Ana Julia Joaquim; Camila Zancan; Gabriela Albarello; Marinês Ulbriki Costa

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA PARA ANALISAR O CONHECIMENTO DAS GESTANTES ACERCA DAS DIFERENTES VIAS DE PARTO .....1420

Ana Luisa Ramayer Palinski; Jaqueline Marafon Pinheiro; Aline Saraiva

O APLICATIVO GEOGEBRA MÓBILE: UM NOVO PARADIGMA NO ESTUDO DE GEOMETRIA .....1421

Caciano C. Baggiotto; Vildes M. Gregolon

GRUPO DE APOIO PARA CUIDADORES INFORMAIS: UMA PRÁTICA EDUCATIVA PARA MINIMIZAR A SOBRECARGA .....1422

Carla Regina Marchezan; Marines Aires; Danieli Casaril; Jaqueline Marafon Pinheiro

EXPERIÊNCIAS EM CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD NA UFSM.....1424

Carmem Regina Cocco

ELABORAÇÃO DE PROCEDIMENTO OPERACIONAL PADRÃO NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....1425

Celiane Aparecida Krasucki; Danieli Casaril; Sabrina Ester Gierme; Jaqueline Marafon Pinheiro; Marines Aires

O JOGO DA MEMÓRIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA .....1426

Daniela Cassol; Tailon Thiele; Eliane Miotto Kamphorst; Carmo Henrique Kamphorst; Ana Paula Do Prado Donadel

SOBRECARGA DE CUIDADORES DE IDOSOS DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN-RS .....1427

Danieli Casaril; Luana Patrícia Machado; Marines Aires; Raquiela Ulbrik; Carla Regina Marchezan

ANDREA LEVY: FICÇÃO E TEORIA CRÍTICA AFROCENTRADA .....1429

Diego Bonatti

OFICINAS PEDAGÓGICAS: AS INTERVENÇÕES DO PIBID ENVOLVENDO OS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM .....1430

Dilvana Zanatta Spagnol; Letícia Zanella; Helena Ozilda Albarello; Noemi Maria Noetzold

UMA REFLEXÃO ACERCA DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO .....1431

Dulce Maria de Souza Hemielewski; Édiga Raiana Borges Locattelli; Karine Luciane Tomiozzo; Lia de Paula da Silva

RELATÓRIOS NAS AULAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA .....1432

Eliane Maria Cocco; Tailon Thiele

PIBID-INTERVENÇÃO METODOLÓGICA BASEADA EM PIAGET VYGOTKY E WALLON: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....1433

Jéssica Da Silva; Ana Claudia de Quadros Fontoura; Ester Aline Batista; Lilia Fernanda De Oliveira Henn; Noemi Maria Noetzold; Luci Mary Duso Pacheco

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA COM GRUPOS DE ESTUDO E PESQUISA.....1435

Helena Ozilda Albarello; Rosane de Fátima Ferrari

A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO UMA FERRAMENTA PARA A HUMANIZAÇÃO DO CUIDADO PALIATIVO AO PACIENTE HEMODIALÍTOCO.....1436

Hígor Soranzo De Almeida; Caroline Ottobelli Getelina; Jerusa Vanusa Groos Tasqueto Müller

E SE EDGAR ALLAN POE FOSSE UM DESIGNER DE VIDEOJOGOS? .....1437

Jardel José Outeiro da Silva; Rosângela Fachel de Medeiros

A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....1438

Julia Dammann; Edite Maria Sudbrack

IDENTIFICAÇÃO DE IDOSOS VULNERÁVEIS RESIDENTES NA COMUNIDADE .....1439

Karine Beatriz Ziegler; Danieli Casaril; Caroline Rossetto; Marines Aires

O ENSINO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES DE JAQUELINE MOLL PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS(AS) DO CURSO NORMAL REFERENTE AO CAMINHO DESSE MODELO DE ENSINO NO BRASIL.....1440

Kelly Boeno; Keiti Suelen De Azevedo Florencio; Macsine Serpa Vasconcelos; Paula Bueno Borges

FICÇÃO E TEORIA CRÍTICA AFRODESCENDENTE: ESMERALDA RIBEIRO.....1441

Liliane Glória Martinelli Zatti; Denise Almeida Silva

POESIA COM CAFÉ: AÇÃO DO PIBID LETRAS NA ESCOLA JOSÉ CAÑELLAS.....1442

Luana de C. Queiroz; Raiane Candaten; Adriane E. Hoffman; Marinês U. da Costa

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PERCEPÇÃO DOS IDOSOS EM RELAÇÃO Á SAÚDE/DOENÇA 1443

Luana Patrícia Machado; Jaqueline Marafon Pinheiro; Caroline Ottobelli

13 PORQUÊS & MALHAÇÃO: O BULLYING COMO ESTÉTICA NAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS SERIADAS PARA ADOLESCENTE .....1444

Luiza Ambrosio; Rosângela Fachel de Medeiros

OFICINAS PEDAGÓGICAS DO PIBID: UMA POSSIBILIDADE DE APROFUNDAMENTO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM COM O CURSO NORMAL .....1445

Luzinete Armantina Silva Santos Hanel; Ana da Silva; Luana Fussinger; Luci Mary Duso Pacheco

DO TEXTO À TELA: O ESTUDO DA ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA ...1446

Maira Cristina Franzmann Pereira; Rosângela Fachel de Medeiros

A MATEMÁTICA ALIADA A TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES COM A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA.....1447

Marília Mazzonetto; Vanessa Dal Piva; Eliane Miotto Kamphorst; Ana Paula do Prado Donadel; Carmo Henrique Kamphorst

UMA PROPOSTA DE OFICINA SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA COM A UTILIZAÇÃO DE ORIGAMIS .....1449

Mirian Garcia; Vanessa Dal Piva; Eliane Miotto Kamphorst; Ana Paula do Prado Donadel; Carmo Henrique Kamphorst

FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....1450

Rafael Dalmolin; Julia Dammann; Eliane Miotto Kamphorst; Carmo Henrique Kamphorst; Ana Paula do Prado Donadel

SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS DAS GESTANTES A LUZ DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....1451

Raquiela Ulbrik; Caroline Ottobelli Getelina

SUSTENTABILIDADE REPENSADA PELA PERSPECTIVA DE POVOS ORIGINÁRIOS .....1453

Rosangela Ferigollo Binotto; Jaílson Bonatti

A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA FRENTE AO TRABALHO DE PARTO HUMANIZADO .....1454

Sabrina Ester Gierme; Caroline Ottobelli Getelina; Laura Helena Gerber Franciscatto

APRIMORANDO O ENSINO/APRENDIZAGEM NA ENFERMAGEM: A UTILIZAÇÃO DE UM VÍDEO INSTRUCIONAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO .....1456

Samer Stumm da Silva; Caroline Ottobelli Getelina; Laura Helena Gerber Franciscatto

UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA .....1458

Taiane Fontana Ribeiro; Felipe Copceski Rossatto; Eliane Miotto Kamphorst; Ana Paula Donadel; Carmo Henrique Kamphorst

FICÇÃO E TEORIA CRÍTICA AFRODESCENDENTE: MERLE HODGE .....1459

Tais Levulis

O PIBID E A LEITURA DIGITAL DE MINICONTOS.....1460

Talia Mertz; Viviane dos Santos Ribeiro; Marinês Ulbriki Costa; Adriane Ester Hoffmann

CADERNOS DE CINEMA PARA PROFESSORES: FORMAÇÃO DE ESPECTADORES PARA OS CINEMAS MERCOSULINOS.....1461

Rafaela da Silva Pinto; Rosângela Fachel de Medeiros

INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....1462

Queli da Silva Nunes; Josieli Piovesan

DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL.....1463

Lana Carine Portz

TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM OFICINAS SOBRE BIODIVERSIDADE.....1464

Thamyrys Pinho da Silva; Jaílson Bonatti; Ricardo Giovenardi

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....1465

Ana Luiza da Silva Alves; Elisabete Cerutti

# APRESENTAÇÃO

O III Ciclo de Estudos em Educação elege como fulcro desencadeador de debates, o trabalho pedagógico e suas múltiplas interfaces.

A narrativa acerca da formação docente entrecruza várias vertentes e posições, mas todas elas convergem para um mesmo vértice, a da sua necessidade e importância cada vez mais inadiável.

No horizonte desta perspectiva, o Programa de Pós-graduação em Educação e seus parceiros, 20ª Coordenadoria Regional da Educação de Palmeira das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Fórum das Licenciaturas e Grupo de Pesquisa em Educação, notabilizam-se como espaço de diálogo e problematizações do tema em questão. Talvez tenha chegado a hora de transpor identidades rígidas, destacar posições, mudar pontos vista, na esteira da entreajuda e solidariedade, do trabalho competente e comprometido ética e politicamente.

A contribuição com os processos de formação continuada e desenvolvimento profissional docente deu-se através das conferências acerca de temáticas como Neurociência e Educação, O Encontro e a Teoria da Criatividade na Pesquisa, Formação docente: novos contextos mesma formação e a Educação Integral e a BNCC.

Onze temáticas em todas as áreas do conhecimento foram aprofundadas em forma de minicursos.

Neste veículo, o leitor encontrará os trabalhos aprovados para publicação em forma de Pôster e de Plenária, totalizando 157 trabalhos, os quais registram pesquisas e experiências realizadas na área. Cumpre-nos agradecer a todos os pesquisadores que acolheram o convite para partilharem seus achados de pesquisa.

No momento em que se agudiza a crise em nosso país, em todos os aspectos da vida social, a educação também procura mapas mais confiáveis, menos indecifráveis. Nosso desassossego tem origem nesta desorientação dos tempos em que vivemos.

Os atropelos do cotidiano, por vezes, retiram o significado ontológico de nosso fazer. Talvez, a reflexão de Arendt, que vale a pena replicar, auxilie a repensar o sentido de nossa tarefa:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2000, p.,247).

Desejamos que os debates e reflexões deste evento auxiliem a construir esta travessia rumo a dias de esperança e ventura.

Boa leitura.

**Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack**
Coordenadora do III Ciclo de Estudos em Educação

# COMUNICAÇÃO

# POJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A TRANSVERSALIDADE DO TEMA ORIENTAÇÃO SEXUAL

**Alexandre Castanho Bueno**[1]
**Claudia Battestin**[2]
**Edite Maria Sudbrack**[3]
**Rosilei Kepler**[4]

**Resumo**: O presente trabalho tem por objetivo analisar o papel do Projeto Político-Pedagógico sobre a orientação sexual dos jovens. A pesquisa tem caráter bibliográfico, sobre a abordagem do Projeto Político Pedagógico (PPP), em uma Escola de Ensino Médio, do Norte do Estado do Rio Grande do Sul. A transversalidade da orientação sexual dos jovens é contextualizada levando em consideração a construção do PPP e sua forma de desenvolvimento dentro do ambiente escolar pelos educadores, tangenciando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com vistas nas Políticas Públicas educacionais atuais. Por fim, apresentamos algumas ideias e possibilidades que foram poderão ser trabalhadas diretamente nas escolas por meio de encontros de grupos, palestras, seminários, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre a transversalidade da orientação sexual entre os jovens.

**Palavras-chave:** Orientação Sexual; Formação de Professores; Projeto Político Pedagógico; Parâmetros Curriculares Nacionais.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo irá propor uma discussão e o diagnóstico sobre a presença/ausência da orientação sexual na transversalidade por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Ensino médio, da Escola Estadual Técnica José Cañellas, do município de Frederico Westphalen-RS. O diálogo vem ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, que apresentam esse tema como algo inerente a vida e a saúde. A transversalidade dos temas referente a orientação sexual, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apontam que, o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos através dos tempos.

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – Brasil – E-mail: xandicastanho@bol.com.br

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – Brasil – E-mail: battestin@uri.edu.br

[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – Brasil – E-mail: sudbrack@uri.edu.br

[4] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – Brasil – E-mail: rosilei@kepler.inf.br

Muitas das informações sobre a orientação sexual trabalhada nas escolas, são sobre o aparelho reprodutor feminino e masculino, sobre a gravidez, sobre as doenças sexualmente transmissíveis, e muito pouco ou quase nada é abordado sobre assuntos relacionados ao estudo de gênero. Ao passo que, debater sobre a transversalidade da orientação sexual na escola, é de extrema relevância, na medida que, contribui para a construção de valores, opiniões, conceitos e pré-conceitos estabelecidos dentro e fora da escola. Porém, percebe-se que temos muito a avançar nas políticas públicas para a educação no Brasil.

Importante lembrar que, o contexto econômico-social mudou, alinhando mudanças significativas no perfil familiar da sociedade, permitindo avanços que, não podem ser freados, principalmente na cultura, sabedoria e conhecimento que a humanidade vai adquirindo ao longo dos anos. É muito importante ressaltar que o perfil econômico nos últimos tempos passa por um estágio declinativo/político que interfere em orçamentos, recursos e outras normativas que direta e indiretamente afetam rapidamente o contexto educacional. E para formarmos cidadãos aptos a desenvolver e viver normas sociais condizentes com a moral, ética e cidadania, que também é mencionado nas políticas públicas, temos que reconhecer a importância de se estudar, aceitar e interagir com múltiplos fatores da ordem funcional humana. Segundo o autor Güllich, quando se refere aos professores em formação e postura em sala de aula, "observa-se que o sentido da autonomia de que falam os professores reside na capacidade de tomar decisões, ou de ter iniciativa diante das demandas que se apresentam ao longo do percurso" (2013, p.205).

## CONHECER PARA COMPREENDER: CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E O SEU PERFIL

Para melhor compreendermos como é trabalhado o tema transversalidade da orientação sexual, considerou-se necessário visualizar a realidade da escola estadual técnica de ensino médio, José Canellas, a fim de "conhecer para compreender" o perfil e a realidade desta instituição educacional, bem como a sua região de abrangência.

A Escola Estadual Técnica José Cañellas, situada na Rua Assis Brasil n° 1000, na área urbana, no bairro Itapajé, no Município de Frederico Westphalen no Rio Grande do Sul, fundada em 06 de Maio de 1964, pertencente a 20ª Coordenadoria Estadual de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, com sua estrutura pedagógica composta atualmente na direção da escola por um diretor, um vice-diretor do turno da manhã, um vice-diretor do turno da tarde e um vice-diretor do turno da noite, e uma coordenadora pedagógica por turno, não

apresentando o cargo de supervisor escolar. Conforme informações localizadas no site da secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul[5], no ano de 2017, o corpo docente apresenta 56 professores que vem de diferentes municípios da região, e 15 funcionários da escola, trabalhando em diversos setores internos da escola. Em relação aos discentes, no ano de 2017 a escola tem 510 alunos que, também contemplam realidades de diferentes municípios da região.

Toda a informação transcrita pela escola é um registro importante na formação de alunos e professores, e o Projeto Político Pedagógico evidencia isso através da sua concepção e organização voltada ao processo de regionalização do ambiente escolar alicerçando suas metas e objetivos de acordo com a realidade e o contexto aluno-professor em que se está inserido. De acordo com Porto:

> Desde seu projeto político/pedagógico constitui-se assim, a escola em portadora de uma cultura determinada, cultura viva cuja dinâmica se constrói na ação conjugada de seus constituintes internos: os alunos, portadores da cultura do meio em que vivem, e os professores que, além de sua própria cultura, ao se constituírem em corpo docente, assumem compromisso profissional com a proposta pedagógica da escola, informada pelos valores consensualmente definidos e instrumentada pelos saberes e habilidades requeridas (2001, p.18)

Observa-se que a escola aparenta ter uma boa funcionalidade com alguns aspectos de infraestrutura e manutenção, necessitando de manutenção como acesso de rampas para portadores de necessidades especiais. Todavia, a organização e prestação de seus serviços educacionais dentro do contexto escolar local é de ótima aceitação e aprovação pela comunidade e região. Ao passo que, seus professores em uma boa porcentagem apresentam formação na área, e muitos com cursos de pós - graduação no nível de stricto sensu e lato senso. Salienta-se que, o aperfeiçoamento dos educadores, também faz a diferença na formação tanto do profissional, como em sala de aula, pois abre a possibilidade de ampliar e modificar a realidade em decorrência de seus conhecimentos, contribuindo assim para um melhor ensino em diversos âmbitos da comunidade. Percebe-se que uma formação consciente e atualizada é muito importante no momento da construção de um Projeto Político Pedagógico, até porque, Imbernón nos coloca muito bem essa ação ao falar da formação docente profissional:

> A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser

[5] Informações disponíveis em:< http://www.educacao.rs.gov.br/inicial> , acesso em: 29 jun. 2017.

> mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança, democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio a formação de uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas (2009, p. 26).

É válido salientar que, a atual realidade social da instituição escolar, passa por metamorfoses sociais, governamentais e administrativas, que enfrentam sérios problemas estruturais e políticos implicando direta e indiretamente na elaboração e aprimoramento de programas e metas, referentes ao enredo escolar. Até porque, os programas de políticas públicas geralmente se atualizam de acordo com as necessidades apresentadas pela população. E é desta forma que o Projeto Político Pedagógico também necessita de uma mudança conforme a sociedade e a escola muda e transforma-se, por isso a necessidade de buscar compreender esse contexto.

## AFINAL, QUAL A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

O Projeto Político Pedagógico em que se está alicerçado a orientação da escola é descrito como importante documento que traz propostas de acordo com a inserção da comunidade escolar, enfatizando sempre o educando, que é objetivo principal de se construir esse documento. Ele é também conceituado da seguinte forma, quando se trata da questão identidade:

> É desafiadora, porque as questões por ela suscitadas ocupam, cada vez mais, o centro da discussão, decisão, organização das escolas. Essas questões emergem, com certeza, do/no cenário socioeducativo da contemporaneidade, cenário configurado por profundas transformações científicas, reveladas pelas perplexidades postas/impostas aos atores e às instituições sociais e educativas, desafiando-os quanto ao movimento projetivo em tempos de contínuas e vertiginosas mudanças (PORTO, 2001, p.11).

A proposta trazida em seus mais diferentes aspectos pelo PPP traz diversos temas de relevância social, cultural e atual sobre a realidade e o contexto que a escola vive, em seus dias de hoje, oferecendo propostas de eixos temáticos que necessitam ser trabalhados como questões a serem compreendidas, e orientadas dentro das vivencias e experiências, inclusive, o que se propõe essa pesquisa detectando a presença/ausência da transversalidade da orientação sexual, com esse olhar acerca de como se esta sendo trabalhado no ensino médio através de escola analisada.

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado em cima de diversos fatores históricos relevantes a nossa educação atual. Os fatos contribuíram para sua elaboração em diversos aspectos como é citado também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem em sua justificativa de elaboração:

> A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade. Com diferentes enfoques e ênfases, há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino (PCNs,2017, p.7).

Esse PPP que surge na educação é um reflexo importantíssima da necessidade de se estabelecer elementos que integram nossa educação temas para serem discutidos:

> o projeto pedagógico é um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador de ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA,1998, p.106).

A discussão de ideias sempre é relevante no campo científico da educação. As propostas trazidas pelo PPP sempre estão organizadas em uma sequencia de necessidades apresentadas dentro do contexto da escola para abranger uma realidade que norteiam os alunos nas suas mais diversas realidades em que vivem.

A Escola Estadual Técnica José Cañellas que será abordada nesse contexto e teve a sua elaboração do PPP criado no ano de 2001, salientando-se que o PPP teve sua criação concretizada no ano de 1996, pela exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  Ministério da Educação

As discussões são muito importantes no contexto da atualidade. Transcrever e dialogar tem diferenças no sentido e na prática das palavras. Uma vez que, colocar ideias em discussões podem gerar conflitos, dependendo o contexto, a temática e os objetivos a serem atingidos e, ainda podem levar a novas ideias para serem colocadas em prática. Então, discutir um tema necessário no momento em que se vive como a sexualidade, a orientação de gênero e, infundir uma abordagem dinâmica, imparcial e evolutiva na mente dos jovens que passam por esse momento de transformação e convivem nas barreiras e paradigmas criados no seu lar, em sua escola, no seu trabalho, enfim, na sociedade em que vivemos. E alinhavar com a

realidade vivenciada, sem expor uma vivência que, muitas vezes é sufocada ou amedrontada pelos meios sociais e segmentos da sociedade, se torna muito difícil de construir pontes para derrubar paradigmas, que, podem marcar negativamente uma vida ao longo dela.

As políticas públicas governamentais alavancam muitas formas necessárias de se trabalhar esse tema na sociedade atual. As execuções que são feitas através dos projetos em parcerias com órgão governamentais e não governamentais, que possibilitam uma inserção e intervenção positivas para suas realizações, trazem e favorecem aos jovens se reconhecerem e trabalharem isso na família, na escola e no contexto geral social em que vivem os seus conflitos ou realidades.

Em suas metas o (Plano Nacional de Educação), PNE, traz informações relevantes para colocar estimativas de nossos jovens a respeito da escolaridade e permanência na escola. Esse fator pode estar, também, ligado aos aspectos que criam barreiras naturais para a permanência e término de seus estudos. Uma vez que, discutir orientação de gênero pode implicar em paradigmas, medos, e, muitas vezes interferências negativas familiares e sociais que, possam de uma forma indireta, inclusive n contexto psicológico impedir que esses jovens que passam por essa transformação corporal e psicológica concluam seus estudos na escola básica. Para Sampaio as dimensões das desigualdades no Brasil, em sua meta número 3, ele fala a respeito da progressão escolar e da permanência dos jovens na escola:

> Em relação à progressão escolar, é possível perceber que o PNE não estipula que seja completamente resolvida essa questão até o final de sua vigência: a meta 2 define que 95% dos jovens deverão concluir o Ensino Fundamental na idade adequada e, em sua meta 3, busca a universalização do acesso à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos, o que não significa que estes precisem necessariamente estar no Ensino Médio. Até 2024, 85% desses adolescentes deverão estar no Ensino Médio, o que significa que o PNE aceita que 15% deles estejam ainda em séries anteriores ou fora da escola, (2015, p.516).

Estes elementos estatísticos apontam que mesmo num período inferior a uma década teremos uma parte considerável da população jovem fora do contexto escolar. Poderíamos, talvez, inferir que a relevância da escolha de gênero, “Não” aceita pela imposição social teria papel determinante, em uma boa parcela dessa estimativa. E, se considerarmos o debate desses aspectos importantes, por que não citar, também, a necessidade de haver políticas públicas mais intensas no entendimento dessa questão transversal, de escolha de gênero, em perspectivas de futuros debates envolvendo a temática proposta nas políticas governamentais e na construção de formação de professores com foco nessa transversalidade de estudos.

Em se tratando de educação, as políticas públicas, tem um trabalho direcionado ao foco em que surge a necessidade de ser trabalhada, na realidade em que se insere. Os interesses sociais são colocados como importantes para as construções dessas ações sociais e, as possibilidades de atualizações de temas e perspectivas também fazem necessárias no mundo contemporâneo em que existimos. Uma formação de professores consciente leva a elaboração de um PPP concreto, que poderá estimular novos projetos sociais ou programas governamentais que direcionem as necessidades. Em relação a isso, Azevedo coloca que o homem intervém em seu sistema de representação social:

> Concluindo seu texto, a autora reforça que as políticas são fruto da ação humana e, por conseguinte, dependem do próprio sistema de representações sociais. São os diferentes atores sociais que embatem com os fazedores de política, com suas perspectivas e apoio a algum tipo de definição do social da realidade. Constitui-se, dessa forma, em uma relação intrínseca entre como os interesses sociais se articulam e os padrões que dão o aspecto a uma política. (2008, p.218)

A conjuntura educacional carece de novos debates que, propiciam novos desafios a serem superados pela organização escolar. E, esses elementos atuais direcionarão a novos projetos, num futuro vindouro rápido e, imediato que, levará a discussões intervencionistas, talvez, que coloquem o panorama da escola dentro dessa perspectiva de aceitação de novos gêneros na cultura, vida e sociedade em que (co)existimos atualmente. É valido lembrar que, criar um campo favorável as discussões e colocações de vozes pensantes e com pontos de vistas formados, não queria dizer ser, necessário a aceitação de opiniões difusas, mas importantíssimas que essas sejam relatadas, compreendidas e acima de tudo respeitadas.

Analisando algumas falas condizentes com essa proposta de trabalho verifica-se, que a forma como a escola interagem com s educando e docentes também é válida e, através da fala de Porto, na perspectiva de debate, percebemos que:

> É evidente que estas observações não esgotam a questão de como pensar e como intervir para mudar as relações de Poder na escola. Mas elas talvez tenham sido suficientes para deslocar a perspectiva predominante de que, para mudar essas relações basta democratizar a gestão da escola. Não só isto é suficiente – o que se tentou mostrar – como pode ser uma armadilha para não enfrentar o problema específico do poder na escola, que é o poder sobre o conhecimento na relação professor-aluno. Como democratizar essa relação parece ser um problema aberto a investigação. A sugestão de se utilizar o mecanismo de perguntar é uma das estratégias possíveis, cuja fecundidade merece também ser melhor explorada, ao lado de outras estratégias que podem ser pensadas (2001, p.94).

Em face as possibilidades de estratégias coloca-se, então, a visão de suma importância de se estudar esse formato de PPP sob o olhar da transversalidade da escolha de gênero e,

dentro das políticas públicas futuras, talvez, alicerçar bases concretas de argumentos para ser trabalhadas com mais profundidade e seriedade dentro do meio acadêmico, social e porque não, atém mesmo, governamental. Salientando-se que, a importância do tema proposto não desconsidera interpolar ou interdisciplinarizar outras temáticas sociais propostas num linear comum de objetivos e metas que, envolvam concretamente a evolução da educação, em nossos dias atuais, com a comunidade escolar como parceira.

## A IMPORTÂNCIA DA TRANSVERSALIDADE DO PCNS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Os (Parâmetros Curriculares Nacionais), PCN, são importantes documentos que trazem em sua contextualização auxílios para o trabalho docente, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura, MEC, atual em que sua função é:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional Assim sendo, a construção de um conceito passa por uma etapa intuitiva, mais subjetiva, voltada para a experiência pessoal; uma etapa representacional, na qual existem possibilidades de se fazer análises um pouco mais objetivas e, finalmente, uma etapa conceitual, na qual, por meio da linguagem, o pensamento do aluno alcança níveis mais objetivos e generalizadores que permitem aplicar o conhecimento a novas situações (MEC, 2017)

Uma vez que, são colocados em forma de colaboradores do professor e, talvez, sua inserção com mais ênfase seria mais útil, na elaboração das aulas, mas o mesmo não acontece. É válido ressaltar que, na prática escolar pouco se houve falar na condição da utilização deste documento. De modo que, também, é orientado sobre como difundir temas em sala de aula para facilitar a sua abordagem, com os alunos e esses com outros da escola. Em referencia a essa citação importante é valido afirmar que, os novos paradigmas, como na proposta deste trabalho, de compreender a abordagem referente a transversalidade da orientação de gênero é um alicerce considerável, já que abre a possibilidade de discussões necessários de temas atuais de relevância e, ainda oportuniza-se escutar a fala de quem necessita esclarecimentos que são nossos jovens de hoje.

Outra informação importante que os PCNs trazem é a colocação de olhares não apenas na visão biológica dos fatos, mas verificar outros elementos, como o psicológico humano que

faz parte do contexto. Mais uma vez abrindo um leque de possibilidades de discussões inerentes ao documento citado. Vejamos que, em sua concepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte 3, afirma que:

> Um tema central para a construção de uma visão de mundo é a percepção da dinâmica complexidade da vida pelos alunos, a compreensão de que a vida é fruto de permanentes interações simultâneas entre muitos elementos, e de que as teorias em Biologia, como nas demais ciências, se constituem em modelos explicativos, construídos em determinados contextos sociais e culturais. Essa postura busca superar a visão a-histórica que muitos livros didáticos difundem, de que a vida se estabelece como uma articulação mecânica de partes, e como se para compreendê-la, bastasse memorizar a designação e a função dessas peças, num jogo de montar biológico (PCN, 2017)

Percebe-se que os contextos sociais e culturais são exaltados o que favorece crermos que a opção sexual (de gênero) como determinante nesse sentido precisa ser vista sob outros aspectos como: convívio familiar, o contexto escolar vivido, o meio social inserido atualmente e, até mesmo todos esses elementos interligados a realidade econômica em que passa nossa nação. De modo que Salzano traz um conceito em seu livro sobre cultura muito interessante que complementa a utilização de PPPs e PCNs na construção de saberes e na elaboração de conceitos.

> Como conceituar o que seja cultura? Existem rudimentos da mesma em outras espécies além da escola? Esta ultima questão é aqui enfocada através da analise do processo em diferentes grupos de vertebrados, comparando-os com o específico do homem. Outra variável considerada em termos filogenéticos é a das formas de comunicação, e sua relação com a linguagem humana. São indicadas as características gerais desta ultima e, delimitada as suas funções, (1998 p.109).

Dentre tantas colocações que poderíamos citar, vamos nos deter nesse trabalho a questão sobre a opção de gênero, que é muito pouco tratado e aceito pela literatura cientifica na prática, nos dias de hoje, quando se abrange considerar a atual realidade nas escolas em que vivem muitos jovens escondidos debaixo das abas de bonés, toucas ou revoltas perceptíveis, mas sem um motivo definido ou conhecido de antemão. A orientação que, eles recebem na escola, muitas vezes não abrange o real contexto enfrentado em seu dia-dia. Mas, exprime a necessidade de se discutir e compreender o que seu corpo demonstra e sua mente interpreta, sem deixar de respeitar sua condição biológica natural conduzida segundo sua natureza de espécie humana.

É interessante que, cada autor quando fala da relação do homem com a sociedade, e a natureza, traz diferentes abordagens sem desconsiderar o foco principal – a vida. E

relevantemente, também, tonificada a necessidade de verificar por mecanismos reguladores um padrão de vida com qualidade a todas as pessoas. Esse mecanismo é trabalhado através de políticas públicas de qualidade do estado, que inserem em diferentes graus de intervenção, bem como, variando com aa necessidade da região ou meio em que vivemos. Para Azevedo, ela contextualiza dimensões das políticas governamentais e coloca eixos referentes da seguinte forma:

> A segunda dimensão analítica são as políticas públicas que guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si mesma e a terceira dimensão é o aprofundamento da intervenção do Estado na sociedade, que tem sido alvo de questionamentos teóricos e práticos; por meio de uma contextualização histórica, a autora procura mostrar como o Estado se comporta com graus diferentes de intervenção ao longo do tempo, mediante as crises sociais, econômicas e ambientais que vêm ocorrendo e que influenciam as formas de organização sociopolítica do século XX. Assim, as políticas públicas configuram os modos de articulação entre o Estado e a sociedade, apresentando-se plural por causa das diferentes abordagens teórico-metodológicas que lhe servem de suporte (2008 p.216).

Essas abordagens colocam fatores interessantes de se (re)pensar de acordo como as necessidades vividas e, a intervenção sobre elas quando necessárias. Ao passo que, o momento enfrentado pelos nossos jovens conclama isso. As roupagens utilizadas no contexto escolar para desviar o foco de discussões laboriosas: a exemplo a transversalidade de genros, permite fazer novas estruturações e movimentações a respeito desses novos conceitos sociais que não estão trabalhados na prática como seria o ideal, ou o necessário do contexto acima citado. Sempre é valido lembrar que a sociedade se modifica ao longo de seus anos e, consigo traz alinhavados as interferências ou inferências das suas mudanças ocorridas.

Se possuímos políticas publicas que devem tratar de fatores gerais e globais da sociedade em que estamos vivendo, também é necessário que, a regulação das mesmas não deixe de lado nenhum dos segmentos da sociedade em que se está inserida e, acrescente mecanismos teórico – práticos que facilitem o conviver em harmonia social entre todos os elementos envolvidos.

As discussões propostas pelo Projeto Político Pedagógico e Parâmetros Curriculares Nacionais abrem precedentes interessantes e necessários para abordagens inovadoras e atuais, de acordo com a proposta que cada documento propõe a nossa sociedade. Mas, temos muito ainda a evoluir nesse sentido, e uma possibilidade é a escola e a comunidade dialogarem para a construção não somente do PPP, mas sim, das circunstancias em que as Políticas Públicas são direcionadas para as realidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar está escrita, cuja possibilidade apresentada se refere a um olhar da transversalidade sobre a orientação sexual através do Projeto Político Pedagógico inter-relacionando com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Políticas Públicas, mostrar o quanto os mesmos implicam na construção de um pensar coletivo capaz de alcançar a todos envolvidos no processo de ensino. Uma vez que, falar em temas polêmicos como a orientação sexual transcende outros paradigmas, como por exemplo: a aceitação familiar, os entendimentos cultural, social, e as interferências hormonais que se manifestam no período escolar e com certeza a maneira ou foco que se é trabalhado dentro de uma direção apontada através das políticas públicas. Visto que, essa última quando voltada para a escola abrange uma série de fatores que, resultam muito bem no foco que se quer demonstrar, que é a forma com que os jovens estão inseridos, através dessas presenças/ausências de discussões concisas sobre essa temática abordada nos dias atuais, onde é visível a interferência do não entendimento do direito do outro ser feliz plenamente, independente de sua constituição físico-funcional-social e cultural inserida na humanidade.

A necessidade e relevância de se estudar e levar a sério o Projeto Político Pedagógico e os Parâmetros Curriculares Nacionais interligando dentro das propostas de Políticas Públicas da escola, da sociedade, contribuirão para uma melhor compreensão e/ou aceitação de sujeitos da realidade vivenciada dentro de um espaço que se aceite e compreenda o novo, o diferente a fim de participar da pluralização encontrada dentro e fora da comunidade escolar.

Por fim, dentre algumas ideias e possibilidades que foram e poderão ser trabalhadas diretamente nas escolas através de encontros de grupos, palestras, seminários poderão contribuir para ampliar o conhecimento sobre a transversalidade da orientação sexual entre os jovens. Visto que, as realidades sociais, estão em constantes mudanças, fazendo com que o professor e a sociedade tenham que estar em constante formação e aprimoramento diante das políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa de Hermel / Erica do Espírito Santo (orgs) **Ensino de Biologia:** Construindo Caminhos Formativos – 1 ed. Roque Ismael da Costa Güllich e Erica do Espírito Santo Hermel / Curitiba: Prismas, 320 p.II, 2013

MEC-Ministério da Educação e Cultura**. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas Transversais: Orientação Sexual, acessado em: https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-tema-transversal-orientacao-sexual junho de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio - parte 3. Acessado em :portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf, maio de 2017.

PORTO, Yeda da Silva. **Projeto Político Pedagógico**. Pelotas: Educat, 2001.

SALZANO, Franciso M. **Biologia Cultura e Evolução**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998. 109p.

STOCCO, Josete Alzira Passamani. **(re)pensando a construção dos projetos político pedagógicos de curso de graduação.** secretariado executivo em revista, acessado em: http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1737, maio de 2017

OLIVEIRA, Gabriela Thomazinho, **Romulado Portela de, dimensões da desigualdade educacional no brasil**, disponível em: <file:///C:/Users/ped23790.OCEANUS.003/Downloads/60121-261738-1-PB.pdf maio de 2017>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Estado do Rio Grande do Sul, Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/20-cre> acesso em: 20 maio 2017.

# ENSINO DA MATEMÁTICA: UM REDIMENSIONAMENTO A PARTIR DO ENSINO HÍBRIDO

**Alexandre da Silva**[1]
**Marcia Dalla Nora**[2]
**Manoelle Silveira Duarte**[3]

**Resumo:** O grande desafio da atualidade consiste na adaptação da tecnologia existente como aporte para a sala de aula. Na atualidade uma das tendências que está cada vez mais ganhando espaço na Educação, é a utilização do Ensino Híbrido nas escolas, tendo como objetivo experimentar formas de ensinar e aprender por meio de tecnologias, sendo ela trabalhada em dois momentos presencial e a distância. Com base nessas argumentações, através do projeto de pesquisa "A Incorporação do Ensino Híbrido a partir das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática, buscou-se, analisar a incorporação do Ensino Híbrido a partir das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a fim de contribuir com o processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática, tal projeto está vinculado com os objetivos da linha de pesquisa Educação e Tecnologia, do grupo de pesquisa em Educação e Tecnologia.

**Palavras Chave:** Matemática; Ensino Híbrido; Metodologia Ativa; Tecnologias.

## INTRODUÇÃO

A Matemática de um modo geral é classificada como uma disciplina muito difícil para a maioria das pessoas, pois é considerada uma matéria complicada e que exige o máximo de atenção do aluno para que ele possa compreender e aprender a matéria, a partir dessa realidade, surgem algumas metodologias diferenciadas, as quais ajudam a aprimorar os conhecimentos, tanto dos discentes quantos docentes.

Uma das metodologias atuais é o Ensino Híbrido, ou até mesmo como muitos chamam de Sala de Aula Invertida, no qual a mesma trata de algumas alterações no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista um aprimoramento muitos estudiosos mundo a fora estão fazendo pesquisas acerca do assunto em questão, dentre eles podemos citar José Moran, Amanda Polatto, Ana Beatriz Gomes Carvalho, entre outros.

[1] Acadêmico do Curso de Matemática da URI/FW – alexandre-xande95@hotmail.com
[2] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI/ FW – marcia@uri.edu.br
[3] Mestre em Educação. manoelleduarte@uri.edu.br

Para promover a excelência com equidade na educação, ou seja, garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de excelência é um dos grandes objetivos que se precisa atingir, nesse caso o da Matemática. Para cumprir essa missão, faz se necessário desenvolver e apoiar projetos inovadores, realizar pesquisas para embasar políticas públicas, oferecer formação para profissionais da educação e para lideranças de diversas áreas capazes de contribuir para as transformações sociais no Brasil (Moran 2015). Dessa forma, deve-se buscar e criar um ecossistema virtuoso em que tecnologia e inovação dialogam com a realidade educacional do país, ao mesmo tempo em que fortaleçam o papel relevante dos educadores e dos profissionais do setor, na garantia do aprendizado de todos os alunos.

Destaca-se que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), aliando a tecnologia com o sistema de ensino que já vem sendo utilizado há muito tempo, além de abordar situações do cotidiano dos alunos, onde os mesmos podem colocar em evidência ocorrências corriqueiras do seu dia-a-dia para contemplar seu processo de ensino-aprendizagem.

## REFERENCIAL TEORICO

### O Ensino Híbrido

Na atualidade uma das tendências que está cada vez mais ganhando espaço na Educação, é a utilização do Ensino Híbrido nas escolas, tendo como objetivo experimentar formas de ensinar e aprender por meio de tecnologias, sendo ela trabalhada em dois momentos presencial e a distância.

Também conhecido como blended learning (Aprendizado Mesclado), ou seja terá momentos em que o aluno estudará sozinho em casa, mas também terá momentos em que os mesmos farão atividades em grupos onlines, ambientes virtuais, é por consequências quando tiverem alguma dúvida terão contato com professores para que possam saná-las.

O grande objetivo da Hibridização é encontrar formas diferentes de aprender, bem como de ensinar, pois como estarão em contato praticamente a maior parte do tempo com tecnologias e a internet, com o tempo aparecerão praticas alternadas e diferenciadas de ensino.

Para colocar essa tendência em pratica existem diversos fatores que prejudicam seu andamento. Como Cita Zenti (2014 p. 01,) “para quem começa a trabalhar com o ensino

híbrido, há dois grandes desafios: a falta de ferramentas tecnológicas educacionais adaptativas em português - a maior parte está disponível apenas em inglês".

Como afirma o autor a grande dificuldade em colocar o Ensino Híbrido em prática é a falta de ferramentas disponíveis, e as que possuem são todas em inglês, o que dificulta ainda mais o seu estudo, um outro fator que implica na sua utilização é que 50% das escolas Brasileiras não possuem computadores com acesso a internet, o que impossibilita a utilização desse recurso. Como aborda Ribeiro e Zenti (2014, p. 01),

> De acordo com o Censo Escolar, apenas 50% delas têm acesso à internet. Para Adolfo, no entanto, esse não deve ser um impedimento, já que o ensino híbrido vai muito além da tecnologia. "Podemos começar a mudar os espaços dentro da sala de aula, o papel do professor e incentivar a autonomia para uma aprendizagem mais personalizada do aluno, sem tecnologias digitais." Mario lembra também que o sucesso da aplicação do ensino híbrido envolve a mudança nos currículos e referenciais, na organização do tempo e do espaço escolar e nos equipamentos disponíveis na sala de aula.

Um dos objetivos do Ensino Híbrido e de que o professor não tenha mais o papel de detentor do conhecimento, mas sim um grande mediador do processo de ensino e aprendizado do aluno, então, a partir da carência do acesso a internet em uma quantidade considerável das escolas, se torna de grande importância adaptar um forma de introduzir essa metodologia sem a utilização das tecnologias.

Hoje em dia existem poucas instituições de ensino que utilizam o Ensino Híbrido como metodologia de ensino.

> O Colégio Dante Alighieri, em São Paulo (SP), é uma das escolas participantes do projeto Ensino Híbrido, realizado pela Fundação Lemann. O Dante utiliza o aplicativo Mindjet, cuja proposta dos professores em utilizá-lo para incentivar os alunos a trabalhar, dentro e fora de sala de aula, com mapas mentais resultou na obtenção do título Apple Distinguished Education (RIBEIRO; ZENTI, 2014, p 01).

O grande propósito dele é incentivar o aluno a buscar seus próprios conhecimentos, sendo ele através de tecnologias.

A hibridização tem o foco na combinação de atividades realizadas tanto na sala de aula como em casa, em ambientes virtuais, softwares e jogos online.

> A educação híbrida representa um enfoque novo e uma combinação de atividades realizadas em salas de aula presenciais e a distância, as quais devem ser consistentes e coerentes com os objetivos específicos dos cursos e disciplinas. (RENOSTO; CARDOSO, 2015, p 07).

A técnica não é muito utilizada na grande maioria das escolas na atualidade, pelo fato de existir ainda uma carência em informação, bem como na capacitação de profissionais qualificados para por essa modalidade de ensino em prática, para colocá-la em prática o Ensino Híbrido no Brasil precisará passar por uma adaptação conforme a disciplina e suas particularidades.

O Ensino Híbrido é uma tendência muito mais ampla que as pessoas possam imaginar, não basta somente equipar salas de aulas com programas ou computadores, muitas pessoas pensam em se tratar disso. Como cita Horn e Staker (2015 p. 34),

> Ensino Híbrido é fundamentalmente diferente da tendência muito mais ampla de equipar as salas de aulas com dispositivos e programas de computador, mas é facilmente confundida com ela. O uso do termo "ensino híbrido" nos círculos educacionais pelos meios de comunicação sofre de um problema de "ênfase aos extremos". As pessoas o usam o termo de forma demasiadamente ampla, para se referir a todos os usos da tecnologia na educação ("edtech") que se acumulam em uma sala de aula, ou demasiadamente restrita para indicar apenas os tipos de aprendizagem que combinam o on-line e o presencial e com qual têm mais afinidade.

Muito se engana quem pensa que a utilização dessa metodologia se trata somente de equipar salas de aulas com programas e equipamentos tecnológicos, muitas vezes é utilizado o termo demasiadamente, simplesmente para indicar metodologias que combinam com a forma on-line ou presencial.

Muitas pessoas comentem o erro de pensar que o ensino híbrido seria somente a utilização de tecnologias como fonte de recurso, mas como cita Horn e Staker (2015, p.16),

> O equívoco mais comum relacionado ao ensino híbrido é confundi-lo com o ensino enriquecido por tecnologia. Muitas escolas estão implantando programas individuais nos quais cada estudante tem acesso a um computador pessoal. Contudo, a infusão de tecnologia nos ambientes escolares não é necessariamente sinônimo de ensino híbrido.

Somente a utilização de tecnologia não se caracteriza como Ensino Híbrido, para que o mesmo aconteça de fato precisa-se muito mais que somente a utilização da mesma para podermos que a utilização da metodologia está acontecendo de fato.

O ensino híbrido não se resume somente na utilização de metodologias ativas, mas a um mix de metodologias diferenciadas envolvendo aulas presenciais e a utilização de espaços on-line. Moran (2015, p.28) cita,

> São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao **mix** de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais. **(grifo do autor).**

A prática do Ensino Híbrido não se limita somente às metodologias ativas, ou a inclusão de espaços on-line, ele necessita de outros espaços para concretizar essa metodologia de ensino.

Na literatura existem diferentes definições para o ensino híbrido, mas a maioria delas apresentam de um modo geral que o mesmo seria uma convergência de modelos de aprendizagem, o presencial, bem como o de modo on-line. Como cita: Arlem (2016, p.01),

> É possível encontrar diferentes definições para Ensino Híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo online, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.

Um dos grandes focos dessa metodologia de ensino e utilizar as tecnologias digitais como ferramenta, no qual ajuda a potencializar o processo de ensino e aprendizagem, nesse método tem a ideia de ensinar e aprender em tempos e locais variados, principalmente no ensino superior. Nessa mesma perspectiva o autor ainda complementa,

> No modelo híbrido, a ideia é que educadores e estudantes ensinam e aprendem em tempos e locais variados. Principalmente no Ensino Superior, esse modelo de ensino está atrelado a uma metodologia de ensino a distância (EaD), em que o modelo tradicional, presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, algumas disciplinas são ministradas na forma presencial e, outras, ministradas apenas a distância. (ARLEM, p.01, 2016).

Essa metodologia está atrelada a uma metodologia de ensino a distância, já que mistura o modelo tradicional como o Ensino a distância, terá momentos em que os alunos estarão aprendendo em suas casas, entretanto haverá outros em que eles estarão em sala de aula tirando suas eventuais dúvidas com os professores.

Mas existem alguns obstáculos, algumas mudanças que se tornam necessárias para poder colocar essa metodologia de ensino em prática, deve ser revisto desde infraestrutura até uma grande reforma no currículo. Como Cita Arlem (2016, p.01),

> É necessário pensar, para uma utilização eficiente, mudanças em vários níveis: infra-estrutura educacional, formação de professores, currículo, práticas de sala de aula;

> modos de avaliação entre outros. Verifica-se, assim, a importância da formação do professor para que ele utilize as TICs em sala de aula de forma integrada ao ensino, não apenas como uma maneira de substituir recursos. Se as tecnologias digitais puderem ser utilizadas para auxiliar na personalização das ações de ensino e aprendizagem, o ganho, por parte dos estudantes e do professor, será extraordinário.

Também sendo de grande importância uma formação adequada de professores capacitados a poderem utilizar as Tecnologias como sua grande aliada no processo de construção do conhecimento dos alunos, tornando isso um dos grandes problemas na utilização do Ensino Híbrido. Práticas de ensino devem ser revistas quanto a sua eficiência na aplicação dessa metodologia de ensino, a forma de avaliação, deve se tornar um diferencial.

Algumas reflexões devem ser feitas em a relação entre a avaliação e a personalização, diante de tais situações o autor ainda complementa,

> A reflexão sobre a relação entre avaliação e personalização do processo de ensino e aprendizagem está no cerne da discussão sobre ensino híbrido. A inserção e a integração das tecnologias digitais decorrem dessa reflexão. Para possibilitá-la, é importante ter clara a concepção de avaliação e de personalização a que nos referimos. A avaliação vista como diagnóstico, ou utilizada no decorrer do processo e não no final de um ciclo. Com essas informações em mãos, é possível pensar em estratégias de organização dos alunos em sala de aula, favorecendo ações de personalização. (ARLEM, 2016, p.01).

A partir da incorporação do ensino híbrido, deve ser feito um momento de reflexão quanto ao método de avaliação dos alunos, deve se pensar em estratégias de organização dos alunos nas aulas, para que o mesmo não seja desfavorecido durante o tempo em que estão aprendendo.

Um dos grandes objetivos do ensino híbrido e buscar a autonomia dos alunos, para que os mesmo possam, desde trabalhar em grupos até compartilharem conhecimentos, utilizando as tecnologias como um dos recursos, Arlem (2016, p.01) diz que. “O Ensino Híbrido busca o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que possam trabalhar em grupos e compartilharem conhecimentos, utilizando tecnologias digitais como aliadas nesse processo”.

Esse é um dos objetivos de todos os professores, tornarem seus alunos como um grande senso crítico, onde os mesmos consigam aprimorar seus conhecimentos e até mesmo desenvolver uma certa autonomia no seu processo de ensino e aprendizagem.

A partir disso, o ensino híbrido é uma prática de uma proposta metodológica que impacta na ação do professor, e ainda em diversas situações dos alunos, bem como no método em que os professores ensinam é na mesma maneira que os alunos aprendem.

**O Ensino Híbrido na Matemática**

Atualmente a Matemática ainda é considerada por grande parte dos alunos como uma das disciplinas mais difíceis e complicada encontradas durante seu ciclo escolar. Um dos motivos da presença destas concepções é a maneira com que alguns docentes introduzem ou até ministram a disciplina.

Tem-se muitas vezes como instrumento de trabalho apenas o quadro e o giz, sem perceber à existência de diversos recursos e metodologias que poderiam contribuir e potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo desses pressupostos, visualiza-se a necessidade da incorporação de novas práticas pedagógicas, com a inserção de metodologias diferenciadas durante as aulas. A aprendizagem precisa ser potencializada de tal forma, que passe a ser significativa aos educandos, em que haja a elaboração de conjecturas, reflexões acerca de tópicos da Matemática e formalização de conceitos.

Dentro dessa concepção pode-se destacar a utilização de recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos, quanto de professores, que por muitas vezes não utilizam com um certo receio dos mesmos.

Para complementar essa ideia de tendências e tecnologias, surge o ensino híbrido que vem de encontro com isso, porém existem alguns obstáculos em colocá-lo em prática no ensino da Matemática, já que suas aulas são expositivas com resoluções de exercícios e deduções de formulas, como cita D' Ambrosio (2016, p 02). "Sabe-se que a típica aula de matemática a nível de primeiro, segundo ou terceiro graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante".

Diante dessa realidade em que as aulas de matemática são na maioria das vezes expositivas se torna complicado em abordar o Ensino Híbrido já que sua proposta seria formas de aprender e ensinar através de tecnologias e até mesmo a distância, Como cita Ribeiro e Zenti (2014, p.01). "O método alterna momentos em que o aluno estuda sozinho - em geral em ambiente virtual - e em grupo, quando interage com seus colegas e o professor".

O momento que os alunos teriam para estudar seria em ambientes virtuais, softwares bem como em jogos online, já o momento que os mesmos tem em grupos de colegas, e com professores seria para tirar eventuais dúvidas.

Como mesclar duas metodologias de ensino, nesse caso onde a matemática e vista pela maioria das pessoas como um disciplina totalmente presencial, com resoluções de exercícios e desenvolvimento de formulas que no decorrer do tempo ela se torna muito abstrata, e de

contrapartida o Ensino Híbrido sendo uma metodologia que na maioria do tempo seria em ambientes virtuais, fato esse que impede a resolução de formulas mais abstratas, bem como sua compreensão.

Com o passar dos anos ocorreram algumas mudanças no processo de ensino da matemática, não utilizando somente o ensino tradicional. Para complementar isso Silva (2016, p. 01). Diz,

> Nas últimas décadas o ensino da Matemática sofreu muitas mudanças significativas. Nas décadas de 40 e 50 do século passado, o ensino da Matemática caracterizou-se pela memorização e mecanização, também conhecido como "ensino tradicional". Com isso, se exigia do aluno que decorasse demonstrações de teoremas (memorização) e praticasse listas com enorme quantidade de exercícios (mecanização).

Nas décadas de 40 e 50 o ensino era baseado somente no tradicional, mas com o passar dos anos começou a aparecer metodologias diferenciadas, bem como recursos tecnológicos, por exemplo, ambientes e plataformas online, softwares e jogos, tais recursos surgiram para complementar o processo de ensino e aprendizagem já existente, deve ser usado essas tendências, porém não pode-se deixar de lado a utilização quadro e giz resoluções e desenvolvimentos de atividades e formulas mais abstratas, não pode-se abandonar metodologias que funcionem, devemos somente aprimorá-la.

Com todo o aparato tecnológico que existe ainda se torna um tanto difícil colocar o Ensino Híbrido totalmente de encontro com o Ensino de Matemática, pois como já mencionado o ensino deveria ser de uma mescla de ambos, ensino tradicional e o ensino com auxílio das tecnologias. Como cita Polato (2015, p.01),

> Nenhuma das inovações tecnológicas substitui o trabalho clássico na disciplina, centrado na resolução de problemas. Estratégias como cálculo mental, contas com algoritmos e criação de gráficos e de figuras geométricas com lápis, borracha, papel, régua, esquadro e compasso seguem sendo essências para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Não deve-se deixar de lado coisas básicas como o lápis, papel, esquadros, entre outros, mas também não pode deixar de lado as tecnologias, já que as mesmas estão cada vez mais dando um apoio ao desenvolvimento das aulas e acrescentando no processo de ensino e aprendizado.

Para incluir ambas, se torna de grande importância a mescla das mesmas, para a ampliação do conhecimento dos alunos. Para exemplificar Polato (2015, p. 01), diz que,

> É importante que as atividades incluam desafios que questionem e ampliem o conhecimento da turma: o que acontece com os resultados da tabela se modificarmos um dos dados da fórmula? E com o gráfico, caso troquemos os valores da tabela? Para mostrar dados cuja soma chega a 100%, qual o tipo mais adequado de gráfico: o de colunas, o de linhas ou o de pizza?

A proposta do Ensino Híbrido é muito interessante, mas para que o mesmo ocorra de fato existem muitas mudanças que devem acontecer antes da sua implementação, precisa-se de uma formação centrada e mais específica para os professores, reformular o método, pois somente ele para o processo de ensino e aprendizagem de matemática não seria o suficiente.

Existem alguns modelos de ensino híbrido, podendo ser adaptado conforme o conteúdo e até mesmo as especificidades de cada alunos, meiante as suas dificuldades.

**Modelos de Ensino Híbrido**

Existem alguns modelos para a utilização da metodologia empregando o Ensino Híbrido, durante esse capitulo será destacado alguns desses modelos já existentes, tem-se registro de quatro modelos sendo eles:

- Modelo de Rotação
- Modelo Flex
- Modelo À la carte
- Modelo Virtual Enriquecido

Dentro do modelo de Rotação existem mais quatro modelos que são aplicados, sendo eles:

- Rotação por estações
- Laboratório Rotacional
- Sala de Aula Invertida
- Rotação Individual

Modelo de rotação

O modelo de rotação é o que mais chama atenção na maioria das vezes por grande parte dos professores, já que essa categoria inclui qualquer curso ou matéria que os alunos estejam estudando no momento, o modelo de rotação se alterna em uma sequência fixa ou até mesmo a critério do professor, porém um dos métodos mais utilizados deve ser on-line.

O modelo de rotação também pode alternar entre o ensino on-line, em grupos, e também com alguma espécie de discussão orientada pelo professor em conjunto com a turma, o ideal é que o professor esteja atento ao tempo para que a rotação entre os grupos aconteça adequadamente, para que os mesmos desenvolvam as atividades corretamente. Segundo Andrade e Silva (p.05, 2016).

> Neste modelo de Ensino Híbrido por Rotação, o aluno passa por diversas estações, pontos específicos na sala de aula, para aprender, e o professor pode aplicar esse modelo no ensino em uma disciplina, por exemplo, na Matemática, ou ainda em um conteúdo específico.

Diante disso é que a necessidade do professor estar atendo as atividades realizadas em sala de aula se torna indispensável, e que a mesma tenha seu objetivo alcançado.

Rotação por estação

Como já diz, esse modelo acontece através de divisões de estações em sala de aula, e como essas estações vão estar divididas e definira as situações do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

FIGURA 01: Rotação Individual

Fonte: SlideShare

Para complementar essa ideia Andrade e Souza comentam.

> O modelo de Rotação por Estações de Trabalho é um modelo de ensino e aprendizagem em que a forma como estão dispostas as estações de aprendizagem definirá a estrutura deste modelo e cada estrutura pode estar organizada de diferentes maneiras. (p.06, 2016).

A disposição das estações também definira a estrutura em que a atividade ira consistir, sendo que cada estrutura poderá ser organizada de diferentes maneiras, para esse modelo deve-se observar que deve existir no mínimo uma estação onde o recurso utilizado deva ser on-line.

Existem alguns fatores a serem observados, esses fatores estão ligados diretamente no funcionamento das atividades, um desses fatores é a quantidade de estações que cada atividade deverá ter.

> A quantidade de Estações de Trabalho está ligada diretamente com o tamanho de uma turma de estudantes. Esse tamanho pode influenciar positivamente ou negativamente a aula. Desse modo, é proposto que seja criado um grande número de estações, para que cada grupo tenha um número menor de integrantes. (ANDRADE; SOUZA, p. 06, 2016).

Esse fator a ser observado pode influenciar tanto positivamente quanto negativamente no processo de ensino e aprendizado, no modelo de rotação por estações, outro fator importante a ser observado por consequência a quantidade de estações existentes na atividade, e a quantidade de alunos presentes em cada estação, já que quanto maior é a turma mais estações deverá ter para a realização da atividade, importante observar que as estações devem ser formadas com uma quantidade razoável de pessoas, para que a atividade seja significativa, e para que consiga alcançar o objetivo proposto.

Laboratório rotacional

Muitas pessoas acreditam que esse modelo foi criado em San Jose no estado da Califórnia com o intuito de eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre alguns Grupos.

> Muitas pessoas creditam à Rocketship Education, em San Jose, Califórnia, a colocação do Laboratório Rotacional no mapa. John Dannes e Preston Smith lançaram a organização de gerenciamento *Charter* (cooperativado), em 2006, para ajudar a eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre grupos étnicos e socioeconômicos. (HORN; STAKER, 2015, p.41).

O grande objetivo na implementação do Laboratório Rotacional era a de ajudar um milhão de alunos de baixa renda para acelerar os estudos dos mesmos sem depender dos recursos do governo. Complementando ainda Horn e Staker,

> O objetivo era ajudar um milhão de estudantes urbanos do ensino fundamental, de baixa renda, a acelerar academicamente sem depender de subsídios externos e arrecadação de fundos para suplementar o financiamento por aluno que suas escolas recebiam do governo. (2015, p. 41).

Nesses modelos de rotação não se torna necessário o professor ficar na frente da sala, como acontece no decorrer das famosas aulas tradicionais, nos modelos de rotações os professores devem transitar pelo ensino on-line, e dar algumas pinceladas no tradicional, no caso do modelo laboratório Rotacional acontece uma forma de rodízio em momentos específicos, seja em sala de aula ou em um laboratório de Informática.

FIGURA 02: Laboratório Rotacional.

Fonte: Blog RadaEAD

Para complementar essa ideia EXPERIMENTAÇÕES (2016, p. 01).

> Neste modelo os alunos fazem o rodízio em momentos específicos, seja num programa fixo ou sob decisões do professor, entre a sala de aula e um laboratório de informática, onde os alunos aprendem predominantemente online.

O laboratório rotacional é um tanto que parecido ao modelo de rotação por estações, o diferencial dos dois modelos trata-se de que enquanto um utiliza como recurso ao menos uma estação, ou até mesmo uma feramenta tecnológica, podendo ter outras de cunho "teórico", o outro para que aconteça é utilizado somente de recursos tecnológicos e on-line. Horn e Staker (2015, p.41) "O Laboratório Rotacional é semelhante à rotação por Estações, mas os

estudantes se encaminham para o laboratório de informática para a parte do ensino on-line do curso".

Para complementar mais essa ideia EXPERIMENTAÇÕES (2016, p.01) ainda complementa:

> O modelo de laboratório Rotacional se assemelha bastante com o modelo de rotação por estações, notando que a diferença do rotação por estações é que os alunos fazem rodízio no contexto de uma sala, enquanto que no laboratório rotacional eles vão até o laboratório que está localizada em outra sala onde terão seu aprendizado on line, ou seja, no modelo rotação por estações acontece tudo dentro da própria sala de aula com tablets ou notebooks sem precisar que os alunos saiam para irem até o laboratório que se encontra em outra sala na escola.

A utilização dos laboratórios tem como função de liberar tempo dos professores em sala de aula, para que os mesmos possam utilizar dos mesmos para poder aprimorar os processos de ensino e aprendizagem de seus discentes, e até mesmo de implantar metodologias diferenciadas para os seus alunos durante esse mesmo período.

> A ideia é liberar tempo dos professores e espaço da sala de aula, usando um laboratório de informática e uma estrutura de pessoal diferente para o componente on-line. As escolas têm usado laboratórios de informática por décadas; a diferença fundamental hoje é que os professores estão começando a integrar o tempo no computador com o tempo de sala de aula para criar um curso contínuo. (HORN; STAKER, 2015, p. 41).

Como já citado anteriormente a grande maioria das escolas não possuem um laboratório de informática para que os professores possam utiliza-los como parte de sua metodologia, ou até mesmo como forma de recurso para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos porém, como Horn e Staker citam a cima existem computadores por décadas em algumas escolas e que nos dias de hoje os professores se não estão, tem que começar a integrar essa utilização dos computadores.

Sala de aula invertida

Esse modelo é o que mais tem chamado atenção na mídia até agora, esse modelo é denominado dessa maneira, pelo fato de que é invertido totalmente o papel da sala de aula, complementando essa mesma ideia Horn e Staker complementam. "O terceiro tipo de modelo de rotação, é o único que recebeu maior atenção na mídia até agora, é a sala de aula invertida, assim denominada porque inverte totalmente o papel da sala de aula". (2015, p.42).

A sala de aula invertida está surgindo como uma nova forma didática, sendo adotada de forma crescente em muitos países, tornando-se então uma grande tendência para a educação.

> Como alternativa, uma nova didática vem sendo adotada de forma crescente em vários países, colocando-se como uma das tendências da educação: a *sala de aula invertida (flipped classroom).* Nela, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma. (RAMAL, 2015, p. 01).

A sala de aula invertida também é conhecida como flipped classroon, já que a mesma tem grande abordagem no mundo a fora, a mesma acontece em dois grandes momentos, o primeiro grande momento seria onde o aluno aprendesse em casa por meio de plataformas de ensino, jogos on-line, vídeos, entre outros recursos didáticos e tecnológicos existentes, o segundo momento aconteceria na aula, esse encontro seria onde o professor sanaria alguma eventual dúvida dos alunos, duvidas essas que os mesmos não conseguiram esclarecer durante o período em que estava sendo estudando a distância.

FIGURA 03: Sala de Aula Invertida

Fonte: Blog RadaEaD

Já no pós-aula, seria o momento onde o aluno teria a oportunidade de fixar o que viu durante os dois momentos anteriores, por meio de atividades em grupos e chats on-line.

> Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo, resumos, intercâmbios no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas. (RAMAL, 2015, p. 01).

Para verificar se os alunos realmente aprenderam o que foi proposto, seria feito uma forma de avaliação a fim de verificar se os mesmos leram ou ate mesmo participaram do que foi indicado.

As vezes as aulas expositivas podem aparentar não ser tão diferentes das famosas aulas ou lições tradicionais que normalmente vemos durante os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Existem algumas diferenças nelas, sendo que uma dessas diferenças seria que o tempo de sala de aula não seria mais gastos com o conteúdo bruto, mas sim na discussão desses problemas e nas formas de resolverem tais problemas. Complementando essa ideia Horn e Staker (2015, p. 43), afirmam.

> Assistir aulas expositivas on-line pode não parecer muito diferente da lição de casa tradicional, mas há pelo menos uma diferença fundamental: o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto, um processo amplamente passivo. Em vez disso, enquanto estão na escola, os estudantes praticam resolução de problemas, discutem questões ou trabalham em projetos.

Sendo assim esse período em que os alunos estão em sala de aula os mesmos possam praticar a resolução de problemas, e até a mesmo fazer discussões acerca de novos projetos e ou trabalhos futuros, aproveitando melhor o tempo na escola.

A utilização do modelo de rotação sala de aula invertida está trazendo grandes resultados satisfatórios para o mundo educacional, estudos feitos nos Estados Unidos da América, comprovam tal fato, para complementar essa tese, foi feito um levantamento em uma universidade de Columbia nos Estados Unidos, que apontam tais resultados.

> Segundo um levantamento feito na Universidade de British Columbia, nos Estados Unidos, com professores de Física que aplicaram a metodologia, dentre os quais Carl Wieman, prêmio Nobel de Física em 2001, houve um aumento de 20% na presença e 40% na participação dos alunos com o modelo. Além disso, as notas dos alunos participantes foram duas vezes maiores que as das classes que utilizaram a metodologia tradicional. (PAIVA, 2016, p.01).

Tal estudo aponta que a utilização desse método nas aulas de física na universidade teve grande porcentegem de aumento tanto na frequência, quanto na participação dos alunos e ainda ele afirma que suas notas obtiveram um aumento de duas vezes a mais do que quando os mesmos utilizavam somente a metodologia tradicional.

Já em uma das maiores universidades do mundo a Harvard, professores de matemática realizaram um estudo de cerca de 10 anos em suas aulas de Álgebra.

> Na Universidade de Harvard, por sua vez, professores de Matemática conduziram um estudo de 10 anos em suas classes de Cálculo e Álgebra e descobriram que alunos inscritos em aulas invertidas obtiveram ganhos de 49 a 74% na aprendizagem em relação aos alunos inscritos em aulas tradicionais.(PAIVA, 2016, p.01)

Esse estudo apresenta resultados muito satisfatórios em relação a utilização da sala de aula invertida para a matemática, já que cerca de 49 a 74% dos alunos que estavam inscritos no programa tiveram ganhos surpreendentes com a prática dessa metodologia ativa de ensino, isso em relação aos alunos que estavam inscritos somente em aulas tradicionais desse mesmo conteúdo.

Rotação individual

E para finalizar os modelos de rotação, temos o modelo de rotação Individual, tal modelo e mais personalizado para cada aluno, sendo ele elaborado, preparado exclusivamente conforme as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

FIGURA 04: Rotação Individual

Fonte: Blog RadaEaD

Conforme Horn e Staker (2015, p.45): “Em uma rotação individual, os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem. Um software, ou um professor, estabelece o cronograma de cada aluno”.

Diferente dos demais tipos de rotação esse em especifico foi pensado ou até mesmo elaborado para as necessidades dos alunos em determinados níveis em que seu conhecimento

se encontra, ou até mesmo, as dificuldades em que os mesmos encontram em determinada matéria ou disciplina em questão. Ainda conforme Horn e Staker (2015, p.45).

> As Rotações Individuais são diferentes dos outros modelos de rotação porque os estudantes não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais.

Ou seja, tal modelo foi criado para uma aprendizagem mais especifica de cada aluno, é criada pelos professores, conforme as dificuldades e as especificidades de cada um dos seus alunos, os alunos tem uma certa quantia de atividades a serem realizadas a cada dia.

## CONCLUSÃO

Conclui-se então que a utilização das tecnologias e de grande importância durante o processo de ensino e aprendizagem pois, a mesma tem um grande fator na potencialização desse processo.

Destaca-se que a utilização do Ensino Híbrido, é de grande valia, visto que o mesmo apresenta resultados satisfatórios quando se utilizado adequadamente dura te o processo de ensino e aprendizagem.

O grande problema da atualidade é a carência estrutural das escolas, visto que existe estudos em que comprovam que a grande maioria não possuem se quer um computador para auxiliar os professores na construção de atividades complementares a seus alunos, tornando esse a grande dificuldade encontrada para a utilização do Ensino Híbrido.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do Carmo F; SOUZA, Patricia Rodrigues de. **Modelos de rotação do ensino híbrido:** estações de trabalho e sala de aula invertida. Disponível em: <http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/773/425> Acesso em: 08 mar. 2017.

ARLEM, Jorge. **Ensino híbrido:** o que é e como implementar na escola. Disponível em: <http://appprova.com.br/2016/08/11/ensino-híbrido/>. Acesso em: 13 nov. 2016.

D' AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

EXPERIMENTAÇÕES, do Ensino Híbrido**.** Disponível em: <http://camilaensinohíbrido.blogspot.com.br/p/laboratorio-rotacional.html>. Acesso em 23 mar. 2017.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. Tradução de: MONTEIRO, Maria Cristina Gularte.

MORAN, José. Educação Hibrida. IN: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação.** 1 ed: Porto Alegre, 2015.

PAIVA, Thais. **Como funciona a sala de aula invertida?.** Disponível em:< http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/como-funciona-a-sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 30 abr 2017.

POLATO, Amanda. **Ferramentas tecnologicas nas aulas de matemática.** Disponível em:< http://revistaescola.abril.com.br/matematica/pratica-pedagogica/ferramentas-tecnologicas-aulas-matematica-476002.shtml>. Acesso em 07 abr 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Tecnologia educacional:** Uma ferramenta a favor do Ensino. Disponível em:< http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/71914/tecnologia-educacional-uma-ferramenta-a-favor-do-ensino>. Acesso em :10 out 2016.

RADA, Cristiane. **Personalização na Educação.** Disponível em: < https://www.radaead.com.br/blog/personalizacao-na-educacao/>. Acesso em: 21 jun 2017.

RAMAL, Andrea. **Sala de Aula Invertida:** a educação do futuro. Disponível em:< http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 05. Abr 2017.

RENOSTO, Raquel Carneiro; CARDOSO, Rosângela Pavlak. **Um modelo híbrido de educação:** aproximações entre o presencial e o virtual. Disponível em:< http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/920/685>. Acesso em: 06 abr 2016.

RIBEIRO, Paula; ZENTI, Luciana. **Entenda como é o ensino híbrido e como coloca-lo em prática.** Disponível em:< http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/211/ensino-híbrido-dois-em-um-330335-1.asp>. Acesso em: 05 abr 2016.

SHARE, Slide. **Ensino Híbrido.** Disponível em: <https://pt.slideshare.net/professortanzi/ensino-hbrido-furbblumenau>. Acesso em: 21 jun 2017.

SILVA, José Augusto Florentino. **Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática:** algumas considerações. Disponível em:<https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>. Acesso em: 07 abr 2016.

# PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DA CONTABILIDADE – O CASO DO PROGRAMA DE RÁDIO ESPAÇO CONTÁBIL NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA

**Alzenir José de Vargas**[1]
**Diana de Souza**[2]
**Sedenir Antônio de Vargas**[3]
**Mirian Azevedo Rodrigues**[4]

**RESUMO:** Este estudo objetiva resgatar teorias e técnicas relacionadas á práticas inovadoras de ensino, como uma alternativa de disseminação do conhecimento da Ciência Contábil por meio de programa semanal de rádio junto ao curso de Ciências Contábeis da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, de Frederico Westphalen, RS. As práticas de ensino vêm sistematicamente passando por evoluções, exigindo que o docente busque alternativas de dinamizar o conhecimento. A pesquisa foi realizada com alunos do terceiro, quinto e sétimos semestre do curso de Ciências Contábeis da URI, Campus de Frederico Westphalen, RS, oportunidade em que foram coletadas as informações relacionadas com à frequência em que os alunos escutam o programa, a percepção quanto a participação e apresentação de quem já participou do mesmos, bem como as áreas de interesse dos temas abordados possibilitando também uma avaliação geral por parte dos acadêmicos. Contatou a validade como instrumento inovador na pratica do ensino, no entanto requer maior assiduidade por parte dos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Técnicas Inovadoras; Programa de Rádio; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A formação do profissional contábil vai além da formação técnica. A formação técnica está composta por teorias e práticas da Ciência Contábil que contribuem para a formação profissional dos acadêmicos. Além disso, muitos profissionais da área estão buscando outras qualificações e desenvolvimento de outras potencialidades, buscando espaço no meio acadêmico, trabalhando como palestrantes, docentes, coordenadores de cursos ou chefes de departamento.

A formação técnica pode ser considerada a base da formação do profissional contábil, frente ao conjunto de práticas necessárias para a profissão. A formação do docente passa pela

[1] Universidade Regional Integrada – RS. E-mail: alzenir@uri.edu.br
[2] Universidade Regional Integrada – RS. E-mail: diana@uri.edu.br
[3] Universidade Regional Integrada – RS. E-mail: sedenir_vargas@hotmail.com
[4] Universidade Regional Integrada – RS. E-mail: mirian@uri.edu.br

necessidade de buscar práticas e técnicas de ensino com objetivo de propiciar aos acadêmicos uma formação ampla e sólida das teorias aplicadas como também das práticas ensinadas.

As práticas do ensino da contabilidade vêm ao longo do tempo sofrendo adequações, visto as necessidades dos gestores de informações mais precisas e imediatas. Isso passa principalmente pela adequação da forma como a Ciência Contábil é ensinada em sala de aula.

Com as exigências na formação do novo profissional, fica a responsabilidade ainda maior para o docente em buscar novas técnicas de ensino, fixando teorias e práticas não simplesmente pelo repetição de exercícios ou conceitos.

Por conseguinte a pouca formação pedagógico, muitos profissionais acabam se baseando demasiadamente na abordagem tradicional de ensino em que há ênfase no ensino-aprendizagem. Neste aspecto, Mizukami (1986) destaca que a ênfase é dada às situações de sala de aula, em que os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos e os modelos imitados.

Os cursos de especialização, mestrados e doutorados acadêmicos contribuem significativamente para a mudança de concepção de novas técnicas metodológicas de ensino, principalmente relacionados a área contábil, onde muitos profissionais que estão em sala de aula ocupam esta posição por competência técnica profissional e não acadêmica.

O estudo de técnicas ou práticas inovadoras passa pela formação pedagógica do docente, haja vista que na formação do profissional contábil não se aprofundam disciplinas pedagógicas. Em razão disso, muitas vezes o profissional se questiona sobre a adequação de sua metodologia de ensino, questionando se está apenas passando conteúdo ou retendo conhecimento.

O presente estudo tem por objetivo apresentar algumas técnicas consideradas inovadoras na prática do ensino da contabilidade desenvolvidas no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Regional Integrada – Campus de Frederico Westphalen, o qual vem a mais de dez anos produzindo um programa semanal de rádio onde são abordados os mais diferentes assuntos relacionados a todas as áreas do ensino da contabilidade. Tem a produção e apresentação a cargo de professores do curso, que compartilham com os acadêmicos interessados em participar.

Pretende-se identificar junto aos acadêmicos do curso a freqüência em que o programa é escutado por eles, a opinião de quem já teve a oportunidade de participar da elaboração e apresentação e também um levantamento dos assuntos de maior interesse dos acadêmicos, possibilitando adequar o perfil do programa aos interesses dos ouvintes.

Foram utilizado um questionário para a coleta de dados junto aos acadêmicos do terceiro, quinto e sétimo semestre do curso, com perguntas objetivas que após coletadas foram analisadas através de planilhas eletrônicas em que foram sumarizadas todas as informações coletadas.

## REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo do estudo foi realizada a revisão da literatura que embasa o tema, relacionadas ás novas competências para ensinar e práticas inovadoras no processo de aprendizado da Ciência Contábil, bem como, os estudos já apresentados e relacionados ao tema.

Inicialmente, é importante a definição do termo competência. A tradução do dicionário Aurélio afirma que é a "qualidade de que é capaz de apreciar e resolver certos assuntos".

Antunes (2002, p.91) afirma que competência na educação é a "faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, informações, habilidades, inteligências, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações."

No que tange a competência do professor, o Artigo 3º, da Resolução nº 01/2002 do MEC trata como uma concepção nuclear na orientação do curso e também a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada.

Antunes (2002) faz a distinção entre competência e capacidade, sendo que a capacidade o indivíduo acumula, amplia, aumenta, faz crescer, enquanto a competência o indivíduo mobiliza, coloca em movimento, tira da inércia.

Com base neste conceito, não basta ao educador ter capacidade no desenvolvimento de suas atribuições, precisa também provocar o educando a sair das mesmas técnicas aplicadas no ensino, apresentando práticas alternativas, estimulando a fixação do conhecimento e não simplesmente que o conteúdo seja repassado.

Percebe-se o desenvolvimento de um conjunto de competências abrangendo toda a comunidade acadêmica, pais, alunos, professores e a universidade como um todo. No ensino superior o envolvimento dos pais tem uma significância menor visto que cada aluno se torna responsável pelo seu próprio conhecimento.

A utilização da tecnologia no ensino atualmente é algo presente e marcante tanto ao professor como também ao aluno, pois praticamente em todos aos níveis de escolaridade a informática está presente, sempre oferecendo alternativas e sugestões para melhoria das

técnicas de ensino, com mais rapidez na disseminação da informação, tornando-se algo instigante para o aluno também.

Outra abordagem também considerada como inovadora no ensino é a utilização dos meios de comunicação, onde um grande número de pessoas tem acesso a esses conhecimentos, obviamente de maneira generalizada, mas oferecendo conhecimentos abrangentes que interessam a maioria.

Raimundini et al (2003) destaca que nos Estados Unidos a A*merican Accounting Association* (AAA) criou em 1989, a *Accounting Education Chage Commission* (AECC) para ser um órgão dinamizador em prol da preparação acadêmica dos contadores, visto que o cenário indicava o declínio nas matrículas para a formação em contabilidade.

Raimundini et al (2003 p.3) destaca que o papel desta associação foi de intermediar os interesses das corporações e as instituições de ensino em contabilidade com o propósito de definir mudanças na formação profissional para que os egressos em contabilidade possuíssem habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para o exercício profissional.

Quanto ao processo de conhecer o conteúdo a ser ensinado deve ser básico para quem propõe ensinar, porém o objetivo pedagógico está no processo de associar este conteúdo com os objetivos dos demais, desenvolvendo assim a aprendizagem.

Raimundini et al (2003 p.3) *apud* Hass (2004, p.61) apresenta um quadro comparativo apresentando as diferenças entre a abordagem tradicional e proposta da *Accounting Education Chage Commission* (AECC), relacionados com o ensino da contabilidade, conforme quadro nº 01:

QUADRO 1 - Abordagem tradicional e proposta da AECC para o ensino da contabilidade

| Abordagem Tradicional | Abordagem da AECC |
|---|---|
| O conteúdo da contabilidade introdutória focaliza em preparar relatórios financeiros externos, entradas de diário, lançamentos contábeis e mecanismos de transações. | O conteúdo da contabilidade introdutória focaliza no papel da contabilidade na sociedade e nas organizações, enfatizando seu uso como informação contábil para auxilio no processo de decisão |
| Forte ênfase em regras pedagógicas | Aumento da ênfase no processo ensino aprendizagem "aprendendo como aprender" |
| Forte ênfase em conhecimentos técnicos de contabilidade | Aumento da ênfase em educação geral de negócios e no conhecimento organizacional |
| Discentes vistos como sujeitos passivos no processo ensino-aprendizagem | Discentes visto como participantes ativos no processo ensino-aprendizagem |
| Pequena integração dos assuntos; aulas que ensinam contabilidade de forma isolada | Forte integração entre os conteúdos de diversas áreas como impostos, gerencial, financeira, sistemas e auditoria. |
| Fraco uso da tecnologia e de disciplina com | Uso da tecnologia ao longo do currículo do |

| | |
|---|---|
| interação com tecnologia | curso de modo integrado ao curso de contabilidade. |

Fonte: Adaptado de RAIMUNDINI *et al* (2003 p.3) *apud* Hass (2004, p.61)

Percebe-se que a *Accounting Education Chage Commission* (AECC), trata o ensino da contabilidade com a utilização de novas tecnologias com uma abordagem voltada para a contabilidade como ferramenta na produção de informações aos gestores.

A forma como é apresentada a metodologia do ensino da contabilidade tem uma visão mais ampla das competências que o profissional deverá buscar quando de sua formação. Da mesma forma que o docente também deverá buscar novas ferramentas tecnológicas que darão suporte para atender as necessidades dos acadêmicos.

Perrenoud (2000 p.26) destaca que "organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos". Precisa dispender de energia, tempo e dispor de competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, tratadas como amplas, abertas carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa de identificação e de resolução de problemas.

Quanto a competência de se trabalhar com representações dos alunos parte do pressuposto que a escola não constrói a partir do zero e que nem o aprendiz é uma tábua rasa, com mente vazia; ele sabe muitas "coisas", questionou, assimilou ou elaborou respostas provisórias ás dúvidas, portanto sua concepção contribui para o processo de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000).

Trabalhar a partir dos erros parte do pressuposto anterior de que aprender não é primeiramente memorizar ou estocar informações, mas sim reestruturar o sistema de compreensão do mundo a partir do que já existe.

A disposição da sequência didática não acontece por acaso, mas é produzida por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada. Piajet (1974) *apud* Perrenoud (2000), destaca que dispositivos e sequências pedagógicas buscam fazer com que se aprenda, mobilizar os alunos sejam para compreenderem, seja para terem êxito, se possível os dois.

O envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa presume o indicativo do envolvimento do aluno no projeto, porém o professor deve deixar os alunos se envolverem por si só, cabendo a ele relacionar os momentos fortes, assegurar a memória coletiva ou confiá-la a um aluno, e requisitar o material do experimento.

As competências para ensinar são abrangentes e depende do docente buscar o conhecimento necessário para desenvolver suas habilidades para colocá-las em prática. O docente da contabilidade deve envolver-se no desenvolvimento de competências próprias, visto a amplitude dos conteúdos a serem ensinados. Ensinar com competência não é passar o conteúdo, mas fixar o mesmo.

A utilização de técnicas inovadoras de ensino carece também do desenvolvimento de competências adicionais dos docentes, visto o desafio de buscar o novo e apresentar de maneira que possa ser mais uma forma de fixação do conhecimento e não meramente uma forma diferente de trabalhar.

Cunha et al (2006) refere que ainda são frágeis e minoritárias as inovações que se procurou afirmar no campo acadêmico, pois estas enfrentam toda a dificuldade decorrente da presença pragmática dominante, bem como carregam o ônus da complexidade da iniciativa.

Para Moran (2003) o professor precisa aprender a equilibrar processos de organização e de provocação na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar a lógica dentro do caos de informação. Destaca também a necessidade de organizar uma síntese coerente das informações dentro de uma área do conhecimento.

Cunha et al (2006) destaca que as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais implicam, objetivamente e subjetivamente, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Moran (2000) destaca que o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, introduzindo novos temas, trabalhando de forma presencial ou virtual.

O ensino virtual não necessariamente deve ser a maior parte da carga horária de aula, visto a utilização do tempo permitido pela legislação do Ministério da Educação em que até 20% da carga horária pode ser oferecida á distância nos cursos presenciais.

A organização do professor na utilização deste espaço virtual de aprendizado deve ser elaborada e aplicada com posterior acompanhamento de efetividade e aproveitamento dos alunos.

A popularização da internet facilita significativamente a adoção de estratégias inovadoras no sentido da facilidade da comunicação entre alunos e professores. Porém, deve-se adotar medidas de acompanhamento e avaliação do aproveitamento dos conteúdos disponibilizados.

Em relação ao uso da internet, Moran (2000) destaca alguns cuidados básicos, mas essenciais para utilização desta ferramenta, tais como: se todos os alunos dominam as ferramentas da Web, que todos possuam endereço eletrônico (e-mail), possibilitando a criação de listas de contatos de cada turma.

Quanto ao conceito de inovação, Cunha et al (2006) destacam que o nem todos os professores têm de forma explícita, citando exemplo de práticas que são ditas como inovadoras, mas que trazem mudanças em alguns aspectos do que já existe. Porém, destaca que inovar deve ser o movimento para melhorar, remetendo a inovação à condição de qualidade do seu trabalho cotidiano. São ações que decorrem de motivação em busca de melhoria de qualidade.

Moran (2008) coloca como exemplo a utilização do vídeo na escola o qual serve para confirmar uma teoria, uma síntese, um olhar específico, exemplificando, ilustrando, confirmando determinadas teorias. Essa prática ou outra tecnologia pode ser usada para organizar ou desorganizar o conhecimento.

Riechi (2002) destaca que o uso do rádio para transmitir informações não é recente, que na década de 40 que, somando-se aos impressos, revelou-se como uma nova tecnologia facilitadora na difusão da cultura.

Freitas (1999) destaca que a primeira experiência de maior destaque no Brasil encontra-se na criação do Movimento de Educação de Base – MEB, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos através das “escolas Radiofônicas”, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

A experiência na Universidade Regional Integrada através do Curso de Ciências Contábeis a qual vem elaborando e apresentando a mais de dez anos um programa semanal e onde se trata de diversos assuntos relacionados ao ensino da contabilidade, procura abrangerem todas as áreas do curso, alternando a produção e elaboração entre docentes do curso.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção do trabalho foi apresentada a metodologia utilizada no estudo, às variáveis consideradas, a amostra utilizada, o período do estudo bem como as técnicas de análises dos dados.

Muitas são as práticas consideradas como inovadoras no ensino, a cada dia surgindo mais, sempre com o propósito de criar alternativas para disseminar o conhecimento, com base nisso chega-se a seguinte questão problema: O programa de Rádio Espaço Contábil mantido, elaborado e apresentado pelo curso de ciências contábeis pode ser considerado como uma prática inovadora de ensino?

A hipótese geral a ser testada é se os acadêmicos utilizam esta prática como forma de buscar ou ampliar o conhecimento. Como hipótese secundária verifica-se se os assuntos apresentados atualmente estão de acordo com os interesses dos acadêmicos.

Por meio de uma amostra não probabilística, que segundo Colauto e Beuren (2008, p.125) "faz uso do raciocínio, dependendo exclusivamente dos critérios do pesquisador para construir amostras", a amostra a ser utilizada será composta pelos acadêmicos do primeiro, terceiro, quinto e sétimo semestre do curso de Ciências Contábeis.

Foi aplicado um questionário de coleta de dados, composto por seis questões com alternativas para ser escolhida pelo o acadêmico, que segundo Beuren (2004, p.130), "é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador". Serão aplicadas questões do perfil e caracterização, e na sequência as questões específicas sobre a importância, qualidade e frequência de utilização das informações geradas pela contabilidade.

Como variáveis da pesquisa foram utilizadas a frequência em que o programa é escutado; a participação de acadêmicos na elaboração e apresentação; os assuntos de interesse a serem apresentados; uma avaliação geral em relação ao programa e também se pode ser considerado como uma prática inovadora de ensino.

Após a coleta foram analisados os dados, por meio de planilhas eletrônicas, apresentação de gráficos, visando a interpretação e apresentação dos dados, identificando a frequência de utilização de cada uma das variáveis pesquisadas junto aos acadêmicos.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base nas variáveis pesquisadas junto aos duzentos e quatro alunos regularmente matriculados no primeiro, terceiro, quinto e sétimo semestres do Curso de Ciências Contábeis, foram respondidos cento e quarenta e nove questionários, representando 73,03% da amostra.

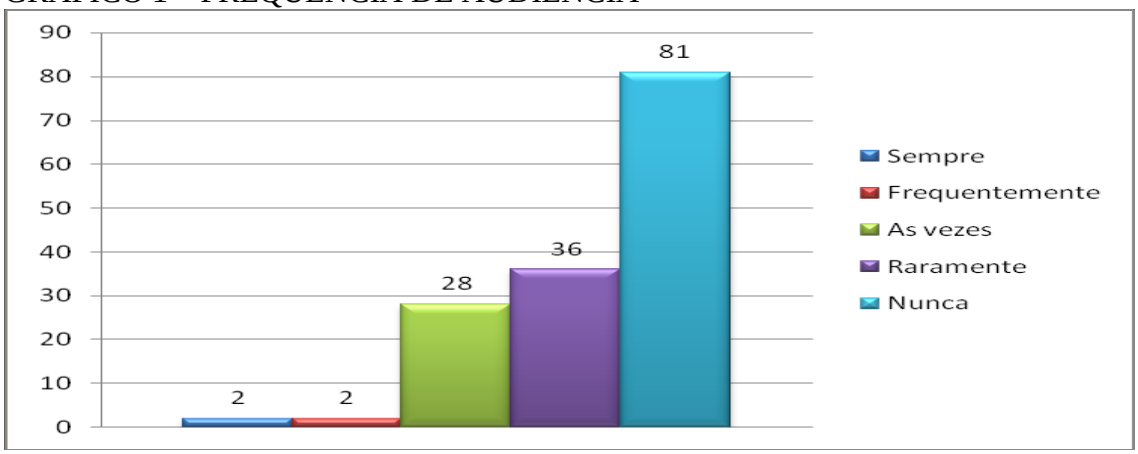
As questões aplicadas na amostra estão relacionadas á frequência em que os acadêmicos do curso ouvem o programa; outra questão solicitada trata da participação efetiva

na elaboração e apresentação do mesmo visto ser uma possibilidade ou desafio proposto a eles; na sequência foi perguntado em relação ao interesse de cada um em participar ou não do programa; finalizando as questões mais específicas, perguntou-se a respeito do local e horário de apresentação do programa.

Na sequência da pesquisa foram solicitado entre diversas áreas da contabilidade quais as áreas de maior grau de interesses a serem abordadas; em relação a um conceito que cada um pode atribuir quanto a elaboração e apresentação; e, por último, as questões fechadas foram elencadas algumas situações relacionadas a importância para a formação, com objetivo de buscar mais subsídios ainda em relação a utilização como prática inovadora de ensino; finalizando o questionário foi elaborado uma questão aberta em relação a algumas sugestões para melhorias no programa.

A primeira questão da pesquisa foi em relação à frequência em que os acadêmicos escutam o programa. Foi utilizada a escala likert, sendo que a frequência em que os acadêmicos responderam sempre corresponde a audiência semanal; frequentemente corresponde até três vezes ao mês; as vezes até duas vezes ao mês; raramente, uma única vez ao mês; e nunca, corresponde aos acadêmicos que nunca ouviram o programa.

GRÁFICO 1 – FREQUÊNCIA DE AUDIÊNCIA

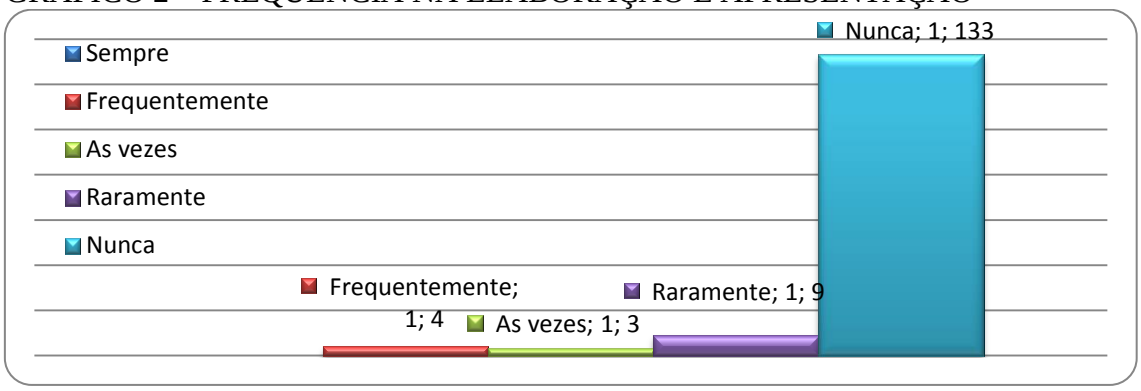



Fonte: Dados da Pesquisa

Com base nos resultados obtidos em relação á audiência dos acadêmicos, a presente pesquisa apresentou um resultado significativo de acadêmicos que nunca ou raramente escutam o programa.

A questão seguinte foi em relação á participação do acadêmico na elaboração e apresentação do programa, sendo esta uma possibilidade em que os mesmos têm de participar juntamente com o professor responsável.

GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA NA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO



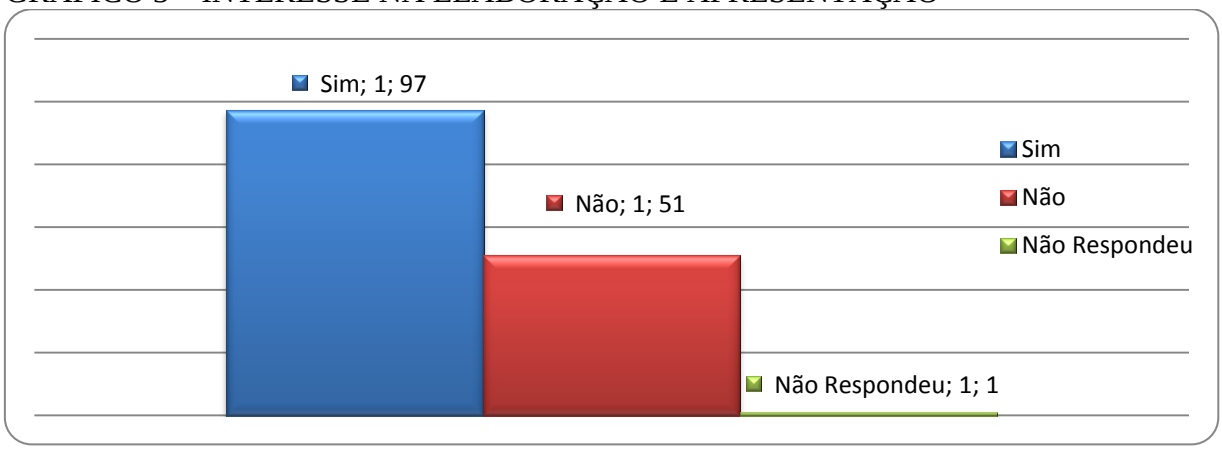

Fonte: Dados da Pesquisa

Também foi utilizada a escala likert, a qual sempre corresponde a mais de cinco vezes; frequentemente de duas a três vezes; às vezes até duas vezes; raramente uma única vez; e nunca participou da elaboração e apresentação do mesmo.

Percebe-se um número significativo de alunos que nunca participaram na elaboração e apresentação do programa, esta é uma possibilidade oferecida a todos acadêmicos, porém os interesses e a disponibilidade para participar são bastante restritos. Isso vem, também, ao encontro da questão primeira em que a audiência também apresenta pouca participação. Especificamente a esta situação fica como hipótese que a falta de envolvimento na elaboração e apresentação leva também a baixa audiência do mesmo.

Foi questionado aos alunos quanto ao interesse de participar da elaboração e apresentação do programa.

GRÁFICO 3 – INTERESSE NA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO




Fonte: Dados da Pesquisa

Percebe-se que mais de mais de 65% dos acadêmicos respondentes mostraram interesse de participar mais efetivamente do programa. O número de não interessados pode

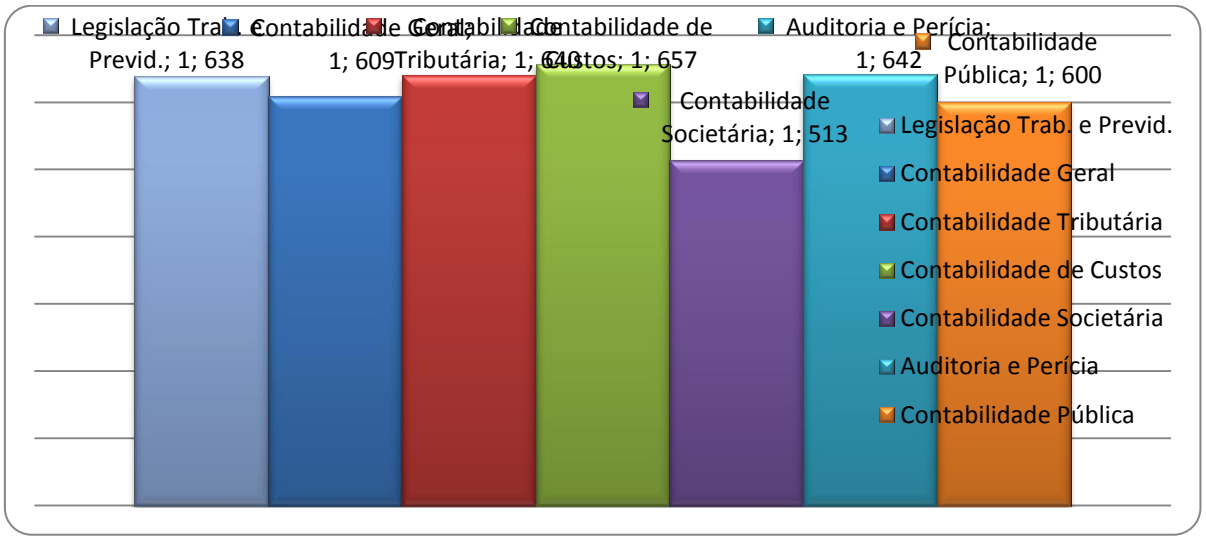
ser considerado alto, visto que mais de 34% não tem interesse em participar. Como sendo um programa específico do curso pode-se considerar que a disposição geográfica também é um fator para este indicativo, visto que normalmente os programas são elaborados e gravados durante a semana em horário comercial. Conforme dados disponíveis na coordenação do Curso de Ciências Contábeis, mais de 85% dos acadêmicos do curso estão trabalhando regularmente, impossibilitando assim o deslocamento para a realização de mais esta atividade.

Foi disponibilizado e solicitado a avaliação por grau de importância de uma série de assuntos relacionados a contabilidade, onde cada aluno pode atribuir sua avaliação. Foram disponibilizados sete assuntos, os quais os alunos atribuíram um grau de importância, com notas de um a sete.

As variáveis utilizadas nesta questão estão relacionadas a algumas áreas específicas da contabilidade, onde cada acadêmico fez a sua classificação conforme seu interesse particular. As áreas relacionadas na pesquisa foram as seguintes: contabilidade geral, disciplina básica trabalhada nos primeiros semestres do curso, abrangendo a fundamentação teórica e prática da contabilidade; a contabilidade tributária voltada a apuração e recolhimento de tributos; planejamento tributário e racionalização dos custos tributários abrangendo todas as esferas; a contabilidade de custos, relacionada a apropriação de custos e apuração de resultados em empresas comerciais, industriais e prestadoras de serviços; a contabilidade societária, sendo um tema com mudanças significativas frente ás alterações na legislação societária; a auditoria e perícia contábil, com princípios e regras específicas do assunto; a contabilidade pública, direcionada ás entidade públicas com critérios e sistemáticas próprias de escrituração e evidenciação das ações dos gestores públicos; e, por último, o assunto relacionado a legislação trabalhista e previdenciária, que aborda assuntos de interesse coletivo não só acadêmico mas também abrangendo a sociedade como um todo.

A apresentação corresponde ao somatório das notas atribuídas a cada tema pelos acadêmicos conforme gráfico a seguir:

GRÁFICO 4 – TEMAS DE INTERESSE PARA O PROGRAMA

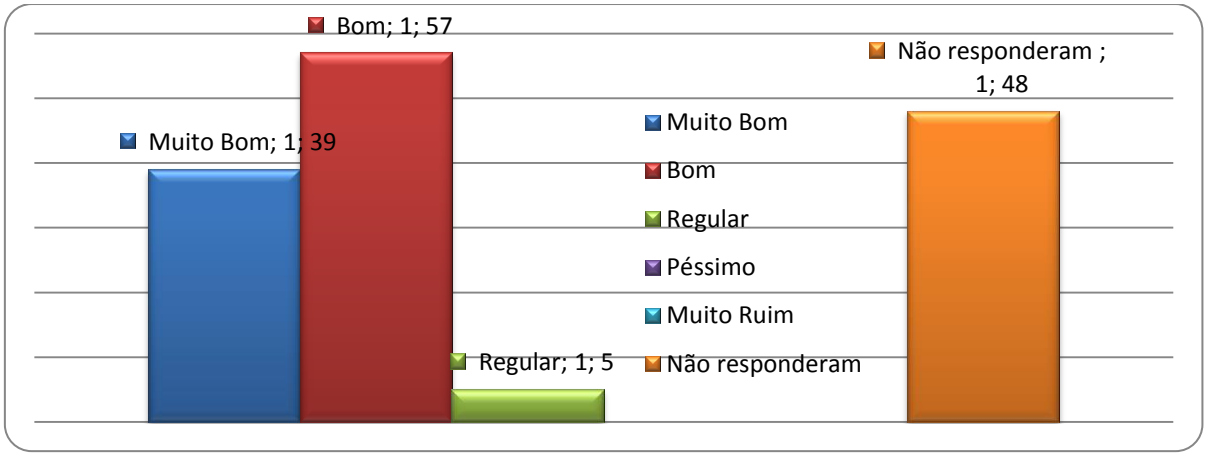



Fonte: Dados da Pesquisa

Como os temas relacionados nesta questão são todos ligados ao curso, percebe-se uma proximidade de interesses entre os assuntos a serem abordados, mostrando que a diversidade dos assuntos atualmente apresentados respondem a expectativa do aluno.

Foi solicitado aos acadêmicos um conceito em relação a elaboração e apresentação do programa, onde foram obtidos os resultados apresentados no gráfico 5.

GRÁFICO 5 – CONCEITO ATRIBUÍDO AO PROGRAMA




Fonte: Dados da Pesquisa

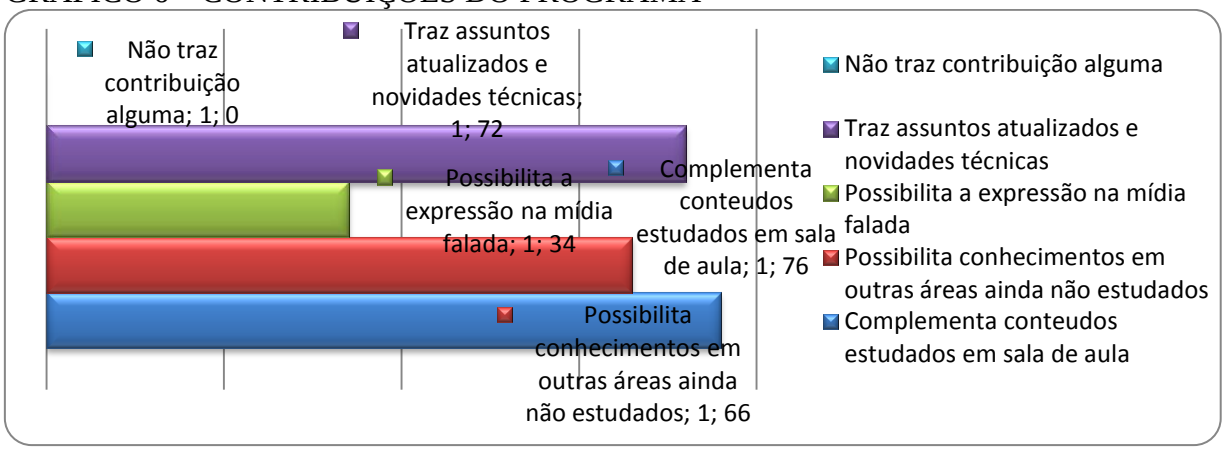
Com os dados apresentados contatou-se uma abstenção significativa de alunos que não avaliaram o programa. Isso se justifica pela quantidade de acadêmicos que não participam de nenhuma forma com o programa, sendo incoerente atribuir uma avaliação para aquilo que não se conhece.

Em relação ao envolvimento do programa como contribuição para a formação acadêmica foram sugeridas algumas variáveis para os acadêmicos avaliarem, sendo permitido que fosse escolhida mais de uma alternativa.

As alternativas sugeridas estão relacionadas á possibilidade de complementar os conteúdos abordados em sala de aula, bem como assuntos ainda não relacionados; ou uma possibilidade de expressão na mídia falada; a possibilidade de temas atualizados com as novidades técnicas de cada área e também a possibilidade de uma negativa do programa não trazer contribuição alguma em nenhum aspecto.

Foram obtidas as seguintes respostas nesta questão, conforme demonstra o Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA




Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação ás respostas obtidas dos acadêmicos, percebe-se uma ligação forte com os assuntos abordados em sala de aula, onde as três possibilidades mais escolhidas estão relacionadas á complementação de estudos abordados em sala de aula, assuntos atualizados e novidades técnicas, e tambem a possibilidade de conhecimentos em outras áreas, principalmente quando se trata de acadêmicos do início do curso, possibilitando assuntos mais avançados ainda não abordados em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz uma contribuição para o processo de avaliação de uma prática de ensino utilizado pelo Curso de Ciências Contábeis da Universidade Regional Integrada, onde se fez uma revisão conceitual, abordando as competências para ensinar, práticas que

contribuem no processo ensino aprendizagem, bem como os desafios para aceitar essas mudanças.

De acordo com a literatura que trata do assunto, ainda são poucas as inovações no meio acadêmico. Cunha *et al* (2006 p.3) refere que estas ainda são frágeis e minoritárias, já que as inovações que se procurou afirmar no campo acadêmico enfrentam toda a dificuldade decorrente da presença pragmática dominante, bem como carregam o ônus da complexidade da iniciativa.

A utilização de práticas inovadora de ensino no Curso de Ciências Contábeis tem a finalidade de dinamizar e facilitar o entendimento desta ciência. A prática utilizada nesta pesquisa está relacionada á utilização de programa de rádio, onde são abordados assuntos relacionados á contabilidade.

Os resultados obtidos na pesquisa de campo juntos aos acadêmicos possibilitam uma reflexão de como está sendo a utilização desta técnica no Curso de Ciências Contábeis. Percebe-se um grande número de acadêmicos que raramente ou nunca ouviram o programa. Uma das possibilidades deste indicador ser elevado, consiste no fato de que os acadêmicos são oriundos de mais de cinquenta municípios do estado do Rio Grande do Sul e Oeste de Santa Catarina. Praticamente em todas as cidades existem emissoras de rádio locais, fazendo que a redução seja agravada por isso.

O envolvimento na elaboração e apresentação do programa está restrito a poucos acadêmicos. Uma das maneiras de despertar maior interesse no programa pode estar no envolvimento mais efetivo dos acadêmicos, atitude que pode ser motivada pelos próprios professores e coordenação.

Os assuntos abordados podem ser considerados de interesse coletivo dos acadêmicos, visto que abrangem todos os assuntos da área contábil bem como para profissionais da área e do meio empresarial.

Segundo as respostas dos acadêmicos, percebe-se uma ligação forte com os temas abordados em sala de aula, os quais apontaram serem assuntos atualizados, que possibilitam conhecimento em áreas ainda não estudas.

A utilização do programa pode ser considerada como uma prática inovadora de ensino, porém, a frequência da audiência pelos acadêmicos acaba restringindo a disseminação do conhecimento.

Os professores envolvidos na elaboração e apresentação do programa também consideram como inovadora na prática do ensino, sendo uma maneira diferenciada de levar o

conhecimento além da sala de aula, mas também para os profissionais, empresários e a comunidade em geral.

Os assuntos apresentados nos programas podem ser utilizados em sala de aula para o desenvolvimento interno dos acadêmicos bem como forma de dinamizar os conhecimentos na formação acadêmica para a sociedade em geral, valorizando assim o que é produzido e apresentado nos programas.

Como sugestão fica a criação de estímulos para que mais acadêmicos se envolvam com o programa, efetivando assim como uma técnica inovadora. A utilização de maneira adequada deste espaço poderá trazer maior visibilidade ao curso e também para os acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES. C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1. **Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação superior básica em nível superior , curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.Mec .gov.br/cne/arquivos /pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: maio de 2017.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILLO, Cecília Luisa; MALLMANN, Marly Terezinha; DAUDT, Sonia . **Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária**. UNIrevista v. 1 nº2. 2006.

FREITAS, M.C. Um **ambiente de Aprendizagem pela internet aplicada na Construção Civil**. 122 p. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção. UFSC. Florianópolis 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do Processo**. São Paulo. EPU. 1986.

MORAN, Jose Manuel. **Os modelos educacionais na apresentação on-line**. 2003. Obtido em: www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm. Acessado em 09.04.2010.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Revista Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre. UFRGS. Vol. 3 n.1. 2000.

_____. **Bases para uma educação inovadora**. 2008. Obtido em: www.eca.usp.br/prof/moran/bases.htm. Acessado em 09.04.2010.

PERRENOUD, Philippe. **10 Competências para ensinar**. Porto Alegre. Artemed. 2000

RAIMUNDINI, Simoni Leticia; *e tal* . **Percepção sobre o ensino da contabilidade introdutória para não contadores:** A perspectiva dos dirigentes das Universidades federais do estado do Rio Grande do Sul. 2003. obtido em: www.anpcont.com.br/site/docs/congressoIII/03/119.pdf . Acessado em 09.04.2010.

RIECHI, Jorge Luiz De SÁ. **Elaboração e aplicação do conteúdo técnico de manutenção produtiva total no ensino profissionalizante através da internet.** 92 p. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. 92 p. UFSC. Curitiba. 2002.

# SENTIDOS DE GÊNERO E SAÚDE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**Ana Carolina Weselovski da Silva**[1]
**Heloísa Derkoski Dalla Nora**[2]
**Eliane Cadoná**[3]

**RESUMO:** Este artigo pretende expor algumas considerações relacionadas a uma pesquisa documental e qualitativa, que buscou analisar documentos de domínio público elaborados pelo Ministério da Educação. Os documentos selecionados para a análise foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Infantil. Os dados foram analisados seguindo a Análise de Discurso, na ideia de compreender os sentidos de gênero e saúde produzidos pelos materiais em questão. Cabe destacar que os materiais em análise, embora evidenciem uma noção de sujeito que corrobora com a lógica de autores/as pós-modernos/as, não aprofunda, em meio às suas produções, propostas que incentivem uma prática condizente com essa problematização que propõe os Estudos de Gênero.

**Palavras-chave:** Educação; Políticas Públicas; Gênero; Saúde.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado ao grupo de pesquisa do curso de psicologia da URI – Campus de Frederico Westphalen, na linha de Políticas Públicas, Saúde e Produção de Subjetividade em Contextos Institucionais. Este grupo possui uma parceria com o Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma pesquisa documental e qualitativa que se propõe a analisar documentos de domínio público elaborados pelo Ministério da Educação voltados para a Educação Básica, mais especificamente em se tratando do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Nele, busca-se problematizar os sentidos de gênero e saúde produzidos em meio a estes materiais.

[1] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), brasileira. E-mail: anaweselovskisilva@outlook.com.

[2] Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), brasileira. E-mail: heloisadallanora@yahoo.com.br.

[3] Profª. Drª. da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e orientadora do projeto de pesquisa "Sentidos de Gênero e Saúde: Uma Análise das Políticas Públicas Brasileiras da Educação Básica", brasileira. E-mail: eliane@uri.edu.br.

Os anos iniciais da educação formal consistem em um importante período para a consolidação da identidade das crianças enquanto sujeitos, momento este em que estão construindo sua forma de ver o mundo e a si mesmas. O contexto em análise está marcado pela produção de certos conceitos, pressupostos e verdades muito pautadas em uma determinada lógica de sujeito moderno, sendo esta, por sua vez, amplamente relacionada ao contexto sociopolítico e cultural presente no contexto macrossocial em que vivemos. A isso se deve nossa escolha pelos materiais direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, pensando na pesquisa como forma de problematizar o que está posto, instituído para, somente assim, movimentar a ação para a promoção da cidadania e não da alienação.

Ao problematizar os sentidos de gênero e saúde presentes nesses materiais se busca movimentar o pensamento crítico e, assim, desacomodar noções de sujeito e verdades tidas como absolutas, há muito cristalizadas. Tais verdades, muitas vezes, acabam por gerar práticas sociais excludentes e redutoras que reafirmam certos preconceitos. Ao levar esta pesquisa para a comunidade em geral, tornam-se possíveis novas formas de ver e vivenciar a realidade menos discriminatórias, que compreendam os sujeitos dentro de sua totalidade, como também permite colocar o instituído em análise e assim promover processos de singularização, fazendo com que os sujeitos possam explorar novas dimensões de si, distanciando-se das referências cristalizadas e naturalizadas socialmente (BORGES, 2013).

Os aportes teóricos que embasaram este estudo foram o Construcionismo Social (GERGEN, 2009; IÑÍGUEZ, 2002) e as teorias de gênero de caráter pós-estruturalista pautadas nas problematizações de Judith Butler (1990 apud SALIH, 2013) e Guacira Lopes Louro (2000).

O Movimento Construcionista busca compreender de que forma as pessoas buscam compreender e descrever o mundo, partindo do pressuposto de que o discurso sobre o mundo é na verdade um artefato de intercâmbio social. Assim, essa corrente teórica visa questionar as verdades acatadas pelos coletivos como inquestionáveis, pois, para essa linha de pensamento, não existem verdades absolutas, na medida em que o conhecimento sobre o mundo é transitório e construído por meio de práticas de significação linguísticas e culturais que são intimamente relacionadas ao contexto macrossocial de um determinado momento histórico (GERGEN, 2009; IÑÍGUEZ, 2002a). Desta forma, ao mudar-se o "plano de fundo" no qual o conhecimento é construído as "verdades absolutas" também modificar-se-ão.

Um importante postulado do Construcionismo Social é a ideia de que todo e qualquer conhecimento é resultado de um contexto histórico e cultural, devendo-se, dessa forma,

analisar a função do mesmo dentro do contexto do qual faz parte, ao invés de tomá-lo como um conhecimento universal. Nota-se que o conhecimento é inseparável da ação social, na medida em que todas as condições do mundo são resultados da ação social, e toda construção social é, por sua vez, determinante de certo tipo de ação humana. O saber é produzido pelas relações sociais e, por sua vez, o saber condiciona as práticas sociais (IÑÍGUEZ, 2002a).

O movimento Construcionista Social teve grande adesão por parte das teóricas feministas, tendo em vista que a forma tradicional de se fazer ciência, positivista e moderna, muitas vezes acabou por construir visões que corroboravam com a subjugação feminina (GERGEN, 2009). Condizente com a lógica Construcionista, as Teorias de Gênero são outro importante aporte teórico para a realização deste estudo, na media que buscam desconstruir certas categorias rígidas acerca do gênero, sexo e sexualidade.

Gênero é algo construído pelos discursos dominantes, em que todos os corpos são genereficados logo a partir de seu nascimento. Judith Butler traz que gênero é algo que fazemos e não algo que somos (SALIH, 2013). Ainda, segundo Butler, o gênero é uma sequência de atos repetidos no interior de um quadro regulatório rígido que acaba por cristalizar-se e assim produz uma aparência natural do ser. Esses atos constituem performativamente um sujeito, sendo ele o efeito do discurso (1990 apud SALIH, 2013).

## MÉTODO

Os materiais selecionados para análise, nesta pesquisa, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2011) recuperadas no site do Ministério da Educação. Esses materiais foram analisados seguindo a Análise de Discurso proposta pela autora Mary Jane Spink (2013).

A Análise do Discurso busca evidenciar e problematizar os discursos postos nos materiais em questão sem buscar por algo que esteja implícito ou por trás das palavras. Atenta-se para o que está na superfície do que se diz, propondo olhar para os as práticas discursivas de forma problematizadora. Nessa perspectiva, compreende-se que a linguagem é produtora de práticas sociais, na medida em que produz sentidos que, por conseguinte, irão condicionar a ação humana. Assim, o objetivo é compreender como os objetos são construídos no discurso e como também são construídos os sujeitos a partir deles (SPINK, 2013).

Peter Spink (2013, p. 102) discorre sobre a análise de documentos de domínio público, como é o caso desta pesquisa, dizendo que:

> Os documentos de domínio público refletem duas práticas discursivas: como gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação àquilo que está impresso em suas páginas. São produtos em tempo e componentes significativos do cotidiano; complementam, completam e competem com a narrativa e a memória. Os documentos de domínio público, enquanto registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo. São documentos que estão à disposição, simultaneamente traços de ação social e a própria ação social. São públicos porque não são privados. Sua presença reflete o adensamento e ressignificação do tornar-se público e do manter-se privado; processo que tem como seu foco recente a própria construção social do espaço público.

A seguir, trar-se-á parte da análise produzida com esta pesquisa, fazendo-se uma relação entre o que se evidenciou nos materiais estudados, fazendo-se assim uma relação entre eles, os objetivos da pesquisa e os aportes teóricos eleitos para a discussão.

## DISCUSSÃO

As políticas públicas configuram-se como uma importante ferramenta, através da qual torna-se possível a redução de diversas desigualdades sociais, sendo foco de ativismo para diversos movimentos sociais. Assim, podemos defini-las como um conjunto de ações ou normas de iniciativa do Estado que visa a efetivação de direitos de forma a contribuir na construção de relações sociais mais igualitárias (BUCCI, 2002 apud SOUSA; GRAUPE, 2014).

Dentro dessas discussões acerca de políticas públicas é importante termos em mente que, como pano de fundo temos a democracia e a participação política enquanto fatores essenciais para a promoção de direitos humanos (SILVA, 2011). Silva (2011) discorre sobre isso trazendo que, reconhecer direitos humanos é reconhecer dívidas sociais para com grupos que não tiveram acesso a esse reconhecimento, algo que se torna crucial quando entra em questão as discussões sobre um Estado que deveria garantir a equidade entre os cidadãos.

Em se tratando de Educação Formal brasileira, desde seus primórdios são presentes em meio às suas produções discursivas diversas formas de discriminações, por atravessamentos do patriarcado, da igreja católica, do colonialismo, entre outros (PATRÍCIO, [201-?]). Entretanto, houve importantes avanços a partir do século XX no que concerne às questões de gênero e na promoção da discussão do respeito às diversidades.

O primeiro deles diz respeito à Constituição de 1988, sendo ela um importante marco para diversos movimentos sociais, entre eles o movimento de mulheres, pois garantiu o direito à educação a grupos que anteriormente haviam sido restringidos dele. Apesar de a Constituição não abordar o conceito de gênero, ela traz em seu texto sobre o combate às diversas formas de discriminação, entre elas a discriminação entre mulheres e homens. Entretanto, é nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que gênero é abordado de forma mais clara e concreta (PATRÍCIO, [201-?]).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados em 1997, com o intuito de orientar os investimentos dos sistemas educacionais brasileiros, garantindo a coerência dos mesmos, socializando discussões e subsidiando a participação de professores/as e técnicos/as envolvidos na educação. Este documento tem uma natureza aberta, trazendo propostas flexíveis, a fim de se adaptar as diversas regiões do Brasil. Também almeja a igualdade de direitos, buscando atuar de maneira decisiva na construção da cidadania. Para isto, busca permitir o acesso à totalidade de bens públicos e a conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997).

Assim, os PCNs propõem conteúdos curriculares obrigatórios referentes a oito áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física e língua estrangeira. Traz também os chamados temas transversais, propondo que as discussões sobre esses temas devam atravessar o ensino das áreas do conhecimento supracitadas. São temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os critérios utilizados para a definição desses temas transversais foram a urgência social em se discutir nas escolas assuntos relacionados à prevenção de DSTs - em especial a Aids – violência entre os jovens, preservação do meio ambiente e etc. Também levou-se em consideração a abrangência social dos temas escolhidos, de forma a propiciar uma melhor compreensão da realidade e, por conseguinte, favorecer a participação dos sujeitos na sociedade. E foi no tema de orientação sexual que as discussões sobre gênero ganharam destaque (UNBEHAUM, 2009).

Dentro do tema transversal de orientação sexual são propostos três eixos para nortear a ação do professor: corpo humano, relações de gênero e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis. Por intermédio dessas discussões buscava-se combater relações autoritárias de gênero, questionar os padrões rígidos de comportamento postos para homens e mulheres apontando para possíveis transformações, discutir acerca dos estereótipos em volta das concepções de masculino e feminino, como também traz sobre o respeito pelo outro sexo.

Representa assim um importante avanço para a adoção de uma perspectiva de gênero no cenário educacional brasileiro (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Entretanto, cabe mencionar que também houve críticas aos PCNs, na medida em que as relacionadas a gênero ficaram restritas ao tema de orientação sexual. De acordo com Unbehaum (2009) o ideal seria que essas discussões atravessassem todos os campos do conhecimento, ao invés de restringirem-se às discussões relacionadas à sexualidade, corpo e prevenção. Assim corre-se o risco de acabar por associar questões de formação de identidade e estereótipos de feminino e masculino ao corpo e à sexualidade, o que se distancia do próprio conceito de gênero que pressupõe uma lógica de construção social em torno de conceitos como sexo, gênero, masculino e feminino (PATRÍCIO, [201-?]).

Com relação ao tema transversal relacionado à saúde, cabe ressaltar que este conceito está presente, de uma forma ou de outra, no cenário educacional brasileiro desde o século XIX. Entretanto, em seus primórdios a forma como as questões relativas à saúde eram abordadas acabava por assumir um caráter mais dicotômico e biologicista, o que acabava por limitar as discussões acerca de tal tema, ao passo em que buscava estabelecer uma relação entre o "doente" e o "agente causal" (BRASIL, 1997).

Contudo, as discussões sobre saúde foram ganhando novos contornos e, a partir dos PCNs, passou-se a criticar a forma como a Organização Mundial de Saúde concebe a saúde, definindo-a como um "estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doença". Os PCNs questionam essa concepção definindo-a como uma utopia, pois ninguém apresenta este "estado de completo bem-estar", mas ao contrário vive condições de saúde e de doença, de forma que não é possível considerar ninguém como totalmente doente ou totalmente saudável. Como também, traz que a saúde é algo que se estabelece nas relações individuais e coletivas, passando a vê-la de forma mais dinâmica, buscando superar a velha dicotomia saúde/doença (BRASIL, 1997). A ideia de saúde enquanto ausência de doença favorece um enfoque biologicista, fortalecendo as dicotomias entre normal e patológico, individual e coletivo, saúde e doença, entre outras (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2017).

De acordo com Cadoná, Strey e Scarparo na contemporaneidade ainda não houve uma "superação do modelo de atenção pautado em uma lógica higienista, disciplinadora, impositiva de atenção à saúde, pois esse fenômeno somente ocorre em meio a um processo de resistência" (2017, p.14).

Ao problematizar-se tais questões, pensa-se em possibilitar às pessoas que possam construir diferentes definições históricas e sociais referentes à saúde, na medida em que relaciona-se estes novos entendimentos às diferentes áreas da educação e, a partir dai, permite-se uma visão mais ampla sobre o que é saúde, tornando sua compreensão mais vivencial. Os objetivos dos PCNs, com essas discussões, incluem conscientizar os/as alunos/as quanto a seus direitos, instrumentalizá-los para que possam promover, proteger e recuperar sua saúde, sensibilizando-os para a busca da compreensão de seus determinantes. Dessa forma, se espera que com isso os/as alunos/as passem a ser capazes de compreender a saúde enquanto direito de todos, sendo que as relações com o meio físico, econômicas e socioculturais produzem as condições de saúde (BRASIL, 1997).

O Referencial Teórico Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, é um documento que também teve grande importância para as discussões de gênero no cenário educacional brasileiro. Trata-se de um referencial direcionado para os/as professores/as de Educação Infantil. Para Unbehaum (2009, p.) o RCNEI foi importante no sentido de:

> [...] transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes; ou ao ter o cuidado de adotar propositalmente ostermos meninos e meninas, ao invés de crianças. O documento realça o papel de educadoras e educadores na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos específicos para o que é ser menina e o que é ser menino. Chama atenção para a questão do cuidado com o corpo de crianças pequenas, e a necessidade de que todas elas têm de ser educadas em suas especificidades.

Esse documento propõe-se a subsidiar as ações pedagógicas dos professores/as que trabalham diretamente com crianças de zero a seis anos. O RCNEI ainda traz que a construção da identidade de gênero e, até mesmo, da sexualidade vai além do caráter biológico dos seres humanos, defendendo que meninas e meninos possam brincar com as possibilidades relacionadas a ambos os sexos, a fim de evitar uma reprodução compulsória, presente na sociedade contemporânea, de papéis estereotipados de gênero. Assim, enfatiza a necessidade de descontruir os significados de gênero nas relações infantis (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram atualizadas em 2013 por conta das diversas alterações que ocorreram no sistema de ensino brasileiro, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Estas Diretrizes cumprem com atribuições federais, exercidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos termos da Lei de Diretrizes de Bases (LDB). Assim, tem por objetivo sistematizar as orientações contidas nos diversos dispositivos legais como a Constituição, a LDB, entre

outros. Desta forma pretende orientar o planejamento curricular das instituições de ensino básico, assegurando assim a formação básica nacional. Também pretende estimular a reflexão crítica acerca da elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica e, por fim, orientar cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais envolvidos na Educação Básica (BRASIL, 2013).

Nas análises realizadas em meio a esta pesquisa, evidenciou-se o quão presente é a ideia de cuidado como algo indissociável da educação. Entretanto, ainda é muito presente em nosso cotidiano uma forma de perceber o cuidado como restrito à mulher, trazendo-se aqui uma noção calcada no pensamento moderno, patriarcal e positivista.

O pensamento moderno difere da forma de pensar pós-moderna. Durante a modernidade existia uma concepção de ciência positivista, em que se acreditava que o conhecimento era a fiel representação da realidade, na crença de que os objetos do mundo poderiam ser apreendidos e estudados tal qual como eles são, bastando que o/a pesquisador/a partisse de uma postura de neutralidade e racionalidade. Assim, havia uma hipervalorização da razão, trazendo até mesmo a razão como a chave para a liberdade. Essa forma de pensar acabava por levar a uma crença de que existiriam verdades universais sobre a realidade que nos cerca, o que gerava uma noção de sujeito muito rígida e totalizante (IÑIGUEZ, 2002b). Foucault (2004 apud CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2017) traz que esse projeto de compreensão do ser humano presente na modernidade que buscava explicá-lo através das leis da natureza não foi o suficiente para compreender sua condição enquanto ser histórico, atravessado pelos processos políticos e culturais de seu meio.

Pensadores pós-modernos adotam uma postura crítica com relação à forma de conceber a ciência durante a modernidade, dizendo que ela não é emancipadora, mas totalitária, movimento este que acabava apenas por anular as diferenças. O relativismo passa então a ser uma das marcas do pensamento pós-moderno, compreendendo que os sentidos atribuídos aos objetos do mundo são dados por intermédio dos intercâmbios sociais, de maneira que não há uma realidade que seja independente da forma como nos referimos a ela (IÑÍGUEZ, 2002b). Para Iñíguez (2002b) a verdade é uma fantasia, pois para que algo seja verdadeiro no sentido convencional, deve ter uma entidade externa e independente do sujeito que o observa.

Dentro dessa forma de pensar assume-se que há um papel muito importante com relação à definição coletiva do mundo e dos objetos do mundo. Assim, não se pode considerar nem analisar os objetos do mundo sem considerar essa elaboração social conjunta. Quando

um objeto é construído socialmente, adquire uma natureza tão real quanto os do mundo normal (IÑÍGUEZ, 2002b).

Documentos de domínio público, tais como os que foram analisados, requerem o olhar que foi acima exposto, pois constituem-se em produções discursivas que trazem marcas de tempos e lugares e que influenciam, de algum modo, na forma como investimos na educação, na contemporaneidade.

## CONCLUSÃO

Com este estudo, vemos a importância de discutir-se acerca de determinados conceitos - como gênero e saúde - presentes no campo educacional brasileiro, em especial em documentos, como as Diretrizes Curriculares, que norteiam as práticas pedagógicas. Isso porque esses documentos acabam por produzir ações sociais que podem ser totalizantes ou podem promover a singularização dos indivíduos, dependendo das noções de sujeito e de mundo que preconizam.

Desta forma, vê-se a importância da escola ser um espaço que propicia o pensamento crítico, promovendo um movimento instituinte que permita novas formas de ver e conviver com tais questões que sejam menos discriminatórias e excludentes, abrindo espaço para a diversidade característica do ser humano.

Cabe destacar que os materiais em análise, embora evidenciem uma noção de sujeito que, em muitas situações, corrobora com a lógica de autores/as pós-modernos/as, não aprofunda, em meio às suas produções, propostas que incentivem uma prática condizente com essa problematização que propõe os Estudos de Gênero. Ressalta-se que o discurso ali presente é muito amplo e que não adentra em práticas que olhem de forma mais consistente para toda essa problematização, o que pode levar à efetivação de exercícios que não concretizem com o que está documentado legalmente, já que a formação docente ainda calca-se em uma lógica moderna e positivista em nosso cenário nacional. Além disso, corre-se o risco de restringir as discussões de gênero e saúde à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, o que reforçaria a lógica biologicista que impera em muitos cenários educacionais, abafando a prática de educar em meio a um olhar de integralidade.

**REFERÊNCIAS**

BORGES, Carolina de Campos. **Mudanças nas trajetórias de vida e identidades de mulheres na contemporaneidade.** Psicol. estud., Maringá , v. 18, n. 1, p. 71-81, Mar. 2013 .

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CADONÁ, Eliane; STREY, Marlene; SCARPARO, Helena. **Conceitos de saúde e cuidado na mídia impressa brasileira:** Uma análise do ano de 1990. Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2017.

GERGEN, Kenneth J. **O movimento do construcionismo social na psicologia moderna.** Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, v. 6, n. 1, p. 299-325, 2009.

ÍÑIGUEZ, Lupicinio. Construcionismo social e psicologia social. In: MARTINS, João Baptista; EL HAMMOUTI, Nour-Din.; ÍÑIGUEZ, L. (Orgs.). **Temas em análise institucional e em construcionismo social.** São Carlos: RiMa, 2002a. pg.127-156.

_____. A pós-modernidade:o novo Zeitgeist de nosso tempo.In: MARTINS, João Baptista; EL HAMMOUTI, Nour-Din.; ÍÑIGUEZ, L. (Orgs.). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: RiMa, 2002b. Pg. 101-126.

PATRICIO, Daniela Silva. **Educação e gênero:** uma discussão para além da inclusão igualitária.Disertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo [201-?].

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Cap. 2, pg. 63-100.

SILVA, Alessandro Soares da. **Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual.** Trivium-Estudos Interdisciplinares, v. 3, n. 2, p. 58-72, 2011.

SOUSA, Lucia Aulete Burigo; GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e educação:** a implantação das políticas públicas. XANPED SUL, Florianópolis, 2014.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2013.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2013.

UNBEHAUM, Sandra. **Temas Transversais na Educação:** ainda uma questão mal resolvida nas políticas de educação. Fundação Carlos Chagas. Difusão de idéias. Outubro, 2009.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação básica:** quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.

# ÉTICA E EDUCAÇÃO CAMINHOS PARA À LIBERTAÇÃO

**Ana Claudia De Quadros Fontoura** [1]
**Claudir Miguel Zuchi**[2]

**RESUMO**: O presente trabalho busca refletir a prática do ser educador enquanto sujeito ético e emancipador de ideias e ações fundamentais para a transformação de outros sujeitos éticos e autônomos. O referido busca através de pesquisas de cunho bibliográfico analisar em artigos, revistas, anais, periódicos a fundamentação ética das ações educativas, bem como busca compreender cada sujeito em sua totalidade em suas dimensões morais e éticas. Para tanto o principal objetivo da referente obra é conceituar e entender para que, e porque a ética se faz essencialmente primordial no âmbito educacional nas relações social e afetivas de cada sujeito. Considera-se pertinente que a temática busca indagar docentes e discentes, pois sabe-se que a educação é o princípio para a humanização.

**Palavras-chave:** Ética; Educação; Humanização; Libertação.

## INTRODUÇÃO

Escrever sobre educação e ética é um grande desafio na contemporaneidade, um tema desafiador e de fundamental importância nas relações sociais. Cada dia esse paradigma torna explícito o verdadeiro sentido dos valores que cresce no âmbito educacional.

Nessa perspectiva o presente artigo busca refletir a prática do ser educador enquanto sujeito ético e emancipador de ideias e ações fundamentais para a transformação de outros sujeitos éticos e autônomos. Buscando através de pesquisas de cunho bibliográfico analisar em artigos, revistas, anais, periódicos a fundamentação ética das ações educativas, bem como busca compreender cada sujeito em sua totalidade em suas dimensões morais e éticas.

No âmbito educacional deseja-se contribuir e trabalhar por uma sociedade democrática. Muitas vezes o educador vê a necessidade do implemento de disciplinas de Ética e para além deste afirma-se que o cotidiano escolar possa traduzir essas ações em valores

[1] Acadêmica do 5º Semestre do curso de Pedagogia-Uri Campus de Frederico Westphalen. Bolsista PIIC, Bolsista PIBID, e-mail anaclaudia125_@hotmail.com.

[2] Professor Titular da URI- FW locado no Departamento das Ciências Humanas. Orientador do Projeto de Iniciação científica "A docência e a Dimensão ética: necessidade e perspectivas na educação" ao qual a acadêmica Ana Claudia desenvolve. Acadêmico no Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* – Educação nas Ciências – Unijuí. Integrante da Linha de Pesquisa Teorias Pedagógicas e dimensões Ética e Políticas da Educação. Bolsista PROSUP/CAPES. Orientado pelo professor Dr. Sidinei Pithan da Silva. Membro do Grupo de Pesquisas em Filosofia e Núcleo de Estudos Filosóficos da URI – Câmpos de Frederico Westphalen (Linhas de Pesquisas: Epistemologia e Educação; Sociedade, Cultura e Educação; Teologia, Bioética e Filosofia Latino-Americana). E-mail: zuchi@uri.edu.br.

éticos assumidos pelo compromisso de todo corpo docente escolar, trabalhando de forma participativa coletiva e integrada, buscado assim o humanismo como percurso da paz, da solidariedade à diversidade e a pluralidade.

A existência precede a essência, todavia, para uma destruição da história da ética, o homem não produz o ser homem, ao contrário, o ser se impõe ao homem, o ser do homem é a priori. Por esse motivo deve-se sempre analisar o contexto bem como a moral de cada sujeito para que após possa-se fazer modificações e alterações em seu modo de ser.

É desafiador construir cidadãos autônomos e criativos, pois bem sabe-se que a autonomia e a criatividade levam o sujeito a pensar de modo diferente, onde o mesmo passa a intervir para a transformação da sociedade baseada em princípios éticos e autônomos.

Para tanto o principal objetivo da referente obra é conceituar e entender para que, e porque a ética se faz essencialmente primordial no âmbito educacional nas relações social e afetivas de cada sujeito. Considera-se pertinente que a temática busca indagar docentes e discentes, pois sabe-se que a educação é o princípio para a humanização.

Sem essas práxis os indivíduos tornam-se assim meros reprodutores e preocupados apenas com uma questão, a produção do capital para a própria subsistência. E, nada mais imoral e antiético do que reproduzir-se e nada fazer por um futuro melhor. A trajetória desta pesquisa está embasada na bibliografia que acompanha a reflexão da temática.

## DESENVOLVIMENTO

É preciso que se acredite na educação para tanto em uma mediação de educadores nas ações construídas junto ao corpo docente e aos discentes de modo ético realizando assim uma educação libertadora e não opressora.

> O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundeza e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas políticas e a educação tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceito como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDT, 2010, p. 155).

A autoridade nesse sentido se manifesta de uma forma do querer respeito, não de posição de poder. Salienta-se também que estamos emersos a uma crise, e os sintomas das mesmas estão a cada dia se manifestando, crise não somente de capital dinheiro, montante,

mas principalmente de valores morais éticos que a sociedade vem se desconectando aos poucos.

Precisa-se urgentemente assumir o papel de sujeito e não apenas de indivíduos na sociedade, assim, obtendo responsabilidades e transpondo as próximas gerações ações éticas solidárias e que as façam permanecer e valorizar sua cultura local, e sendo assim, é imprescindível a um modo universal. Se posiciona em relação a questões éticas, questões essas que vem ao encontro com a docência, a ética se dá na promoção da liberdade, liberdade essa que podemos exercitar no âmbito educacional, libertar não somente a autonomia, mas a própria identidade de nosso educando.

Segundo Cassol (2014) a ética é a promoção da emancipação, autonomia dos homens e mulheres nas suas múltiplas e complexas relações, reguladas pela moral,pelas normas e costumes cotidianos. Nessa perspectiva da interpretação de Cassol, referindo-se ao mesmo contexto, argumenta Harendt que

> A autoridade que perdemos no mundo moderno não é esta a "autoridade em geral", mas antes uma forma bem específica que fora válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo. É sabido que antigamente as crenças, tradições, eram totalmente diferentes e ainda são, mas a grande questão é que o que se perdeu ao longo do tempo foram os valores agregados a essas tradições e culturas, os tempos modernos confundem a sociedade atual, pois se pensa de maneira totalmente desconexa com o que se vive muita perda de autoridade na própria família, na escola (2010, p.129).

Viver na era contemporânea assumindo a docência é uma desafiante maneira de ser um ser cético e dogmático ao mesmo tempo, não questionando tudo mas possuindo sua verdade seu ideal, baseando-se em princípios que sejam esses condizentes a prática do ser um sujeito consciente de suas próprias ações respeitando o tempo de cada ser, sua cultura e seus valores.

Para Johann (2016), ao longo do tempo, o país sofreu decorrentes transformações sociais e culturais também já enfrentou um período de autoritarismo militar que foi um tanto violento e controlador. O sujeito pensante era excluído e oprimido, ou seja, pensar era proibido e falar era expor-se a tortura e morte e, na melhor das hipóteses, ao exílio como acontecia naquela época. No entanto o controle que se exercia de modo especial sobre as massas operárias, professores, estudantes, meios de comunicação e todo e qualquer cidadão que, por qualquer razão, viesse a representar uma ameaça ao regime vigente. Tudo passa a ser colocado a serviço dos objetivos de uma revolução que se apresentava como salvadora da pátria, da família e dos sagrados valores da liberdade e da justiça.

**Educacão e Ética, caminhos necessários**

Tudo isso mascarava os verdadeiros motivos da implantação de um modelo econômico associado ao capital multinacional e excludente do ponto de vista social. Com este regime, como todo e qualquer regime discricionário buscava-se instalar a educação e todos os movimentos culturais como ferramentas especiais para a consecução de seus objetivos desenvolvimentistas.

Para tanto nem sempre a educação era vista como uma prática libertadora, mas sim opressora onde os sujeitos envolvidos no processo passavam a reproduzir o que o governo necessitava no momento. Ou seja, mão de obra e não seres pensantes; nesse contexto precisa-se repensar as práticas pedagógicas a autoridade bem como outros aspectos que seguem a educação e tem grande significado no mundo atual, salienta-se que;

> [...] termos tais como "tirania,"autoridade", e"totalitarismo" simplesmente perderam seu significado comum, ou que deixamos de viver em um mundo comum em que palavras que compartilhamos possuem uma significatividade inquestionável, de modo que ,para não sermos condenados a viver verbalmente em um mundo inteiramente desprovido de significado, asseguramos uns aos outros o direito de nos refugiar em nossos próprios mundos de significado, exigindo apenas que cada um de nós permaneça coerente dentro de sua própria terminologia privada? Se, nessas circunstâncias, nos asseguramos de que ainda entendemos uns aos outros, não queremos dizer com isso que entendemos conjuntamente um mundo comum a nós todos, mas sim que compreendemos a coerência de argumentar e arrazoar, do processo da argumentação em seu puro formalismo. (ARENDT, 2010, p.123).

Neste contexto é fundamental repensar a tomada da ética e da própria liberdade que vem ao longo do tempo sendo fragmentada e oprimida a muitos sujeitos. A prática libertadora da educação e do próprio sujeito devem ser não apenas como um indivíduo que se faz cada vez mais preocupante a ponto de repensar em uma prática libertadora para esses sujeitos oprimidos e sem vez e nem voz. Mas como sujeito que modifica e luta para que sua realidade se torne diferente e mais democrática. A liberdade e criticidade nessa ponderação soam como ponto de partida para a emancipação de sujeitos autônomos e pensantes.

Segundo Cassol (2014) o horizonte da libertação se constitui na maturidade, na consciência da solidez e estabelecimento de princípios emancipatórios. O professor passa a intervir em questões éticas justamente por esses aspectos, o professor é o mediador, é a rocha que fortalece e sustenta as questões de valores morais e éticos, e o mesmo tem a grande missão de estabelecer princípios para que os educandos possam refletir-se na imagem de

valores pertinentes e de uso do próprio educador. Dessa forma esse grande paradigma segue no debate pela referida forma de reflexão que se mostra profunda e questionadora.

Nessa perspectiva "A libertação compreende o momento da transgressão, da autonomia e da vontade determinação, racional, sentimental, como resultado de reflexão de tomada de consciência" (CASSOL,2014, p. 14). Descreve-se a ética como sendo tomada pelo sujeito que a constitui.

Aborda-se uma fundamental relevância visto que essa autonomia que intercede a ética é uma autonomia vista de forma libertadora, é essa libertação que fará o sujeito refletir sobre suas ações, ações essas que podem ser autoavaliadas e repensadas de uma forma mais consciente e pertinente a um sujeito crítico.

Pode-se argumentar que o regime militar que fora instaurado no Brasil, foi de grande levantamento e tomada de consciência para refletirmos quem somos? Para que viemos? E como vamos fazer a diferença frente a um cenário remoto? Vive se podendo relembrar de certa forma o regime militar onde o "povo", classes sociais eram oprimidas não expressando a liberdade de expor suas ideias e opiniões, naquela época eram punidas, e hoje porque a sociedade ainda tem medo de arriscar-se de ir à luta de ser crítico e principalmente ético? Essas questões são pertinentes para uma melhor reflexão do ser ético e quais os deveres do mesmo.

Complementa-se então, para Camargo e Fonseca (2016), afirmando que: a ética é a responsável pela possibilidade atribuída à escola de conduzir o ser à condição de crítico e responsável pelos seus atos, no entanto, ela entrelaça a estas condições a capacidade de definir o que seja justo e injusto, moral e imoral, uma vez que atribui valores às atitudes dos educandos e a vigia, como se a qualquer momento pudessem fazer, falar ou sentir algo que não é permitido eticamente.

A tomada de consciência não parte somente da escola, mas do sujeito que os direciona, ou seja, o objeto é apontado pelo sujeito e o mesmo o julga desnecessário ou preciso, a escola tem papel fundamental visto que não caminha sozinha não pode em hipótese alguma ser "singular" deve ser "plural". Para tanto argumenta-se que:

> Esta preocupação e este clamor se generalizam. São, de modo especial, os profissionais da educação que têm a tarefa de buscar respostas e apontar direcionamentos que fundamentem a esperança de que o mundo é transformável. Todavia, esta transformação não haverá de resultar de um espontaneísmo histórico e nem tampouco de um toque mágico de algum messias qualquer. Esta utopia haverá de se construir, gradativamente, ao longo da história, através de uma ação consciente e efetiva(JOHANN,2016, p.17).

Essa autonomia e utopia requerida pela docência no âmbito seja ele educacional ou não deve ser ministrada e reaproveitada pela escola como um todo. Deve-se primeiramente antes de querer transformar a forma autoritária e oprimida que muitas vezes se encontra a educação, buscar a imediata tomada de consciência para que assim promova-se um melhor resultado em termos contextualizados.

Jamais se pode querer que esse processo mostre-se como um paradigma onde se quer resultados imediatos, não é possível conceber esse processo dessa maneira já que, pois a tomada de consciência parte do sujeito para suas ações e do contexto para suas especificações, ou seja, o processo é gradativo e precisa ser respeitado, mas quando faz a mediação de um sujeito consciente e liberto o mesmo está apto a ajudar na decorrente transformação em outros sujeito críticos libertos, auxiliando assim em um processo de democratização ética. Nessa perspectiva DUSSEL (1997) relata que: a dialética compreensiva existencial é o modo primeiro e cotidiano pelo qual o homem vive em seu mundo.

Para tanto Cassol (2014), ressalta que: a Libertação não é fugir do poder dominador, mas enfrentá-lo porque sabido ou constatado pela consciência compreendido pela pessoa e levado a conhecer, como compromisso ético, para a coletividade. A libertação vista aqui compreende o ser humano não como um ser autoritário, mas um ser que tem autoridade, visto que os dois pressupostos citados são diferentemente contextualizados em seu significado, por isso o professor não poderá ser dominador, mas sim um mediador de consciência autônoma. Então pode-se ressaltar que:

> Não há libertação sem tomada de consciência, sem saber, sem entender a realidade a atualidade a totalidade e sua complexidade. A libertação para tanto tende de estar interligada com a conscientização de qual será a realidade do sujeito, para tanto aí se dá a intervenção do professor nesse processo, onde o mesmo deve analisar e estudar a realidade de cada discente, para que desta forma possa-se obter uma prática de melhor qualidade e resultados significativos. A educação é a única maneira que o sujeito se torna culto, apto a realizar tarefas do cotidiano da melhor forma possível por isso. O ser humano só é humano pela relação educacional de troca, de aprendizado. Não há distanciamento entre ética e moral. Em toda e qualquer atividade seja ela escolar social o sujeito tende a obter a ética como princípio fundamental de suas relações, ela deve estar presente em todas as ações do sujeito, deve-se então obter a ética como principal fonte de honestidade, serenidade e compromisso com a sua profissão e sua própria vida (CASSOL, 2014, p.28).

Evidencia-se então que o ser humano necessita das interações com o outro e das relações de trocas para haver então uma tomada de consciência e criticidade em relação a ações humanas visto que na medida em que o processo de hominização se completa e se inicia o processo de humanização, o ser humano passa a se apresentar como um ser aberto e

inconcluso. De acordo com (ORTEGA; GASSET, 1963 apud JONHNN, 2016 p.19) "É o único ser deste planeta que não recebe a vida pronta e acabada, diferentemente dos demais seres".

Este recebe a mera possibilidade de existir. Sua grande tarefa então será a sua própria construção, a sua própria fabricação. No âmbito educacional podemos decorrer essa ideia para qual o aluno precisa trabalhar sua autonomia, conhecer-se dentre seus espaços e suas potencialidades necessitando assim de um mediador, do professor nesse meio, para que se possa fazer da liberdade um processo de constante construção entre os sujeitos envolvidos. Dialoga-se então com esses ressaltando-se que:

> Ética não pode ser costume, ela, essencialmente, é compromisso com o outro, a outra, com as suas demandas e utopias, sem exclusão de princípios fundamentais, de vida, liberdade, autenticidade, autonomia, solidariedade, amor igualdade (CASSOL, 2014, p.16)

Em síntese a ética está presente em nosso cotidiano e por esse motivo ela deve estar presente em nossos pensamentos mais profundos, e para tanto acompanhar nossas ações como sujeitos, cidadãos, educadores e como participante do mundo.

## Ética e Moral Refletindo um Princípio Educativo

De acordo com Camargo e Fonseca (2016) a moral na escola se apresenta através de regras, normas a serem cumpridas, expressas nos seus regimentos, planos de estudos e projetos políticos pedagógicos. A escola ainda é o principal caminho para se discutir questões éticas uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento mais amistoso entre os atores educacionais. No entanto, a escola não necessariamente conseguirá responder a todas as questões levantadas quando se trata de ética, nem deverá se considerar fracassada por não conseguir atingir tal objetivo.

Pode-se então, insistir na sua função fomentadora de conhecimento, sendo assim ressalta-se que a ética deve estar presente na escola, todavia nem sempre é possível que essa missão se cumpra de forma coesa. Por esse motivo deve-se refletir e estar consciente de que ela é necessária para manter a tranquilidade escolar tanto de educandos em suas experiências, quanto os docentes em suas práticas pedagógicas, é preciso que não percamos a esperança em dias em que todos os cidadãos se tornem mais éticos e responsáveis.

A escola interfere de maneira clara, quando se trata nas relações sociais no ambiente educacional, ela está aí apta a fazer intervenções para que assim possa-se transformar e instigar a construção de sujeitos crítico e ativo participante na sociedade que vive. Dessa forma a ética atribui valores a serem cumpridos no âmbito educacional, e desde então o desafio está feito, para que esses valores sejam levados para além dos muros da escola e permeiem entre a sociedade e a família, em atitudes cotidianas. Esse é um entre os outros grandes paradigmas da educação, fazer sujeitos participantes e praticantes de valores que fazem a sociedade e a própria ação pedagógica com qualidade e mais humanização.

Segundo Camargo e Fonseca (2016) ser ético para a maioria dos educadores é estar aberto ao diálogo, uma vez que acreditam que ele é uma poderosa ferramenta para a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Esse estado de ser ético, também possibilita ao educador atuar de forma digna na execução de sua profissão construindo saberes no seu cotidiano. Pressuposto a isso se pode afirmar que a escola não somente pode fazer o papel sozinha de sujeito para objeto essas tendem estar entrelaçadas em um espaço em que todas tenham vez e voz, para isso necessita-se de uma mediação entre ambos e uma dialogicidade para que se possa construir sujeitos críticos.

Escola um Espaço para Humanização

No entanto é preciso respeitar a liberdade do outro para assim vivenciar e conhecer os direitos e deveres de cada sujeito seja no ambiente escolar ou fora dele. Na escola ninguém tem privilégios, mas apenas direitos e deveres. Ela corporifica assim, o local privilegiado que permite ao ser reconhecer a sua função social no mundo, compreendendo sua posição, mediatizado ou mediatizador, sendo assim pode-se afirmar o que a escola tem um papel fundamental na vida ativa de cada educando, mas não somente deve conhecer seus direitos e deveres, deve refletir outras ações necessárias para a construção desses sujeitos, assim cumprindo adequadamente um valor fundamental para as ações humanas.

Nesse contexto Camargo e Fonseca (2016) afirmam que nas interlocuções, os educadores ressaltaram a formação moral como componente imprescindível na formação do ser enquanto crítico e proativo. No entanto, proporcionar ao educando tornar-se um cidadão crítico, autônomo, capaz de interferir e dialogar com o meio em que vive parece não ser tarefa fácil. Uma das alternativas para a escola é criar condições para que isso possa ocorrer, proporcionando espaços para discussão, não ficando presa apenas a questões individualistas e autoritárias.

Segunda a reflexão pertinente dos autores pode-se observar que a escola pode se tornar o ponto de partida para uma melhor intervenção do homem no seu meio social e servir como suporte para então ampliar o leque de discussão, dos envolvidos, para o bairro, para as associações de moradores, para os órgãos públicos e assim por diante até abranger a sociedade globalmente. Na escola assim, pode-se discutir e pensar em termos globalmente, não podendo em hipótese alguma deixar suas partes de lado para que assim possa-se entender o todo, como exemplo disso pode-se analisar um aluno que está inserido em um espaço escolar, não se deve analisar ele como um só individuo, mas sim como um conjunto de transformações feitas pelo seu meio social, ou seja, o contextualizar em seu espaço é indispensável aos olhos de um educador. Assim sendo:

> Participar e comprometer-se com a prática de valores que estimulem os princípios educativos no âmbito escolar exige muito mais do que uma compreensão da realidade. Exige transparência e consciência da verdadeira função que cada ator tem em estruturar as suas ações e seus diálogos vislumbrando uma convivência harmoniosa e ponderada. Os educadores participantes das discussões evidenciaram ainda a ética como construtora da felicidade humana baseada na liberdade e no respeito às diferenças individuais (CAMARGO e FONSECA, 2016, p.3).

Salienta-se que a transparência e a solidez tendem ser criteriosas em relação a qualquer prática educativa, toda e qualquer ação do educador devem permanecer dentre valores absolutos de respeito e comprometimento com sua classe e no meio educacional, assumir um papel de educador é muito mais que despertar a vontade de conhecer e indagar-se educar é ser um espelho a olho nu, onde se observando e analisando-se e levado para uma vida toda. No entanto sabe-se que:

> Escola pública possui uma diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual e social muito grande. Nesse contexto, a solidariedade assume um lugar de comprometimento com o aprendizado. Ser solidário no ambiente escolar é respeitar as diferenças que constituem os atores educacionais, não ocultando a sua existência, mas trabalhando estas diferenças no coletivo. Solidariedade. A partir dela, os educadores sentiram-se mais confiantes no que realmente podem ser enquanto profissionais da educação comprometidos com a vida de cada um de seus educandos. Faz-se necessário superar as barreiras do Capitalismo, do corre-corre diário, de competição desenfreada, onde a vantagem está em primeiro lugar, para triunfar a solidariedade, a compreensão e o respeito. Respeito mútuo. Sem ser unilateral. Respeitar com reciprocidade. (CAMARGO, FONSECA. 2016, p.4).

Aborda-se, no entanto um tema de fundamental pertinência onde se pode afirmar que cada indivíduo, está inserido em um contexto social diferentemente contextualizado de forma peculiar, por isso deve-se analisar a sociedade contemporânea como um conjunto de ações

que vem sendo modificado pelo homem, pelas mídias, ou seja pela diversidade cultural, onde se obtém a educação de maneiras informal e formal, no entanto deve-se perceber que aliados a tudo isso se deve construir em seu aluno um caráter e uma identidade autônoma e consciente para que então possa intervir a partir dela sem nenhum tipo de preconceito e ser um sujeito recíproco com comprometimento com aquilo que lhe é apto e proposto.

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE,2002, p.32).

Essas possibilidades são primordiais no âmbito educacional, criando assim espaços para a humanização e a busca por uma melhoria de vida. Ao encontro do que relata Freire. Camargo e Fonseca (2016) abordam que os professores da compreendem por ética as relações estabelecidas entre os seres humanos e a valorização das relações interpessoais. A partir daí busca-se o respeito mútuo criando um espaço de discussão, aberto ao diálogo possibilitando aos envolvidos no processo de ensinar e aprender a compreensão da ética como eixo condutor das atitudes morais. Por fim, foi salientada a valorização do diálogo enquanto uma prática possível e viável para a solução dos problemas escolares vislumbrando a pretensão de que a escola possa um dia aprender a trabalhar com as diferenças onde todos sejam possuidores de direitos e deveres, sentenciando o fim das desigualdades.

A dialogicidade é um tema de fundamental importância e relevância no âmbito educacional, visto que muitas vezes a ética e a moral precisam andar juntas com o exercício constante de diálogo entre educando e educador. Para tanto Freire afirma que é:

> Fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2002, p.31).

A prática de educar se torna uma constante reflexão onde os sujeitos possam trocar ideias e conceitos onde se constrói bases para uma vida mais saudável, justa e da construção de saberes, saberes esses que devem ser constituídos a partir de ideias consistentes dignas de

uma análise e fundamentação crítica e de verdades, todos esses fatores se fazem presente quando se fala em ética.

Já para Boufleuer (2001) ética representa, desde a sua origem grega, a ideia de formação do homem no sentido de conter seus impulsos e paixões, na possibilidade de estabelecer normas capazes de regular a convivência humana não apenas sob o ponto de vista particular, mas no convívio social. A partir de tal pensamento, a educação identifica-se com a ética no intuito de educar o indivíduo para sua relação em uma comunidade, articulada com a ideia de bem.

Diante da possibilidade de uma educação voltada para princípios éticos, cabe a questão: é possível - diante da diversidade cultural, de referenciais globalizados e da dissolução de parâmetros tradicionais – resgatar valores éticos que se podem estabelecer como universais, tal como propõe Habermas, criando uma expectativa de maior solidariedade, tolerância e respeito mútuo no cenário atual? À escola cabe repensar suas bases de justificação da atual prática pedagógica, como também, se posicionar diante da problemática colocada e assumir seu papel na formação pública, não apenas crítica, mas também ética. Ética e educação caminham juntas.

A reflexão a partir dos costumes de vida dos gregos torna-se a tematização. Segundo (BOUFLEUER 2001, p. 15) “daquilo que chamamos de bem viver ou bem agir” a ética enquanto fundamento do agir moral humano, interpreta, discute e problematiza as normas necessárias para o convívio na sociedade.

A educação, por sua vez, elabora os caminhos para esta formação, conduzindo o ser humano para uma vida social virtuosa enquanto cidadão responsável no convívio com o outro. Portanto, a ética, enquanto princípio formativo busca-se fundamentar ideias de liberdade e justiça como forma de orientação para uma ação humana dentro da sociedade.

> É certo que muitas das interações do nosso dia a dia, como as que ocorrem na família, no trabalho e no lazer, também possuem um caráter educativo. Mas tais interações, embora possam obedecer a certos princípios coordenadores, não tem a característica das ações intencionais e planejadas de uma instituição educativa (BOUFLEUER 2001, p.91).

Toda e qualquer ação educativa deve estar relacionada com uma intencionalidade, intencionalidade para qual essa ação seja refletida repensada e transformada, não há uma educação sem intencionalidade, fora disso é apenas reprodução de uma falsa educação, a educação precisa ser vista como um processo onde educador e educandos estejam compartilhando os mesmos objetivos, objetivos estes que pertençam a diferentes formas de

aprender e ensinar, para tanto processos estes que sejam eticamente construídos solidamente com a participação de ambos os sujeitos em prol de uma educação e uma vida de mais significação. Na educação deve-se ser um sujeito político, visto que todos devemos ser políticos dentro de nossa sociedade, quem é político está ativamente participando de uma sociedade na qual pertence, onde pode-se reivindicar seu direito e cumprir seus deveres como cidadãos, quem é político é cidadão, quem é cidadão é um ser eticamente justo com moral.

> Na verdade politicidade é uma dimensão da própria existência humana enquanto existência coletiva. Mas na escola essa dimensão se expressa de forma bem nítida por causa do caráter intencional do seu fazer. Tudo que ela realiza depende de decisões explicitamente tomadas pelos sujeitos envolvidos que, apesar das diferenças individuais, precisam chegar a certos tipos de acordos (BOUFLER 2001, p.93).

Explicitamente é visto que um ser ativo ético e responsável está sujeito a não compreender a sociedade em que se vive para tanto imagina-se aqueles que ao menos conhecem o verdadeiro significado de ser ético e agir para transformar a sociedade em que vive-se. Assim sendo:

> A consciência histórica ou política se apresenta aos indivíduos como certeza de poderem influir nos destinos da sociedade humana. Essa influência ocorre quando os indivíduos modificam estruturas e práticas sociais, buscando corrigir eventuais ou supostas distorções instauradas ao longo dos tempos. Mas ocorre também, quando projetam e perseguem uma sociedade diferente , historicamente inédita, em que possam viver plenamente libertos de todas as escravidões (BOUFLEUER p.92).

Para isso precisa-se de seres sujeitos participantes que tenham vez e voz e não aceitem tudo que lhe for proposto, nessa perspectiva diretamente encontramos sujeitos dignos de uma educação de qualidade e uma vida de significados onde se trabalhe em prol da humanização libertação e autonomia, o educador assim passa a refletir que suas ações em conjunto com a escola e todos os envolvidos podem transformar vidas. Vidas essas que serão o futuro de um país mais igualitário, justo e autônomo, autônomo não somente de capital e montante, mas de pessoas que reflitam suas ações, transformando-o assim em democrático.

## CONCLUSÃO

Com o presente trabalho reflexionado, conclui-se que a prática de educar se torna uma constante busca onde os sujeitos possam trocar ideias e conceitos onde se constrói bases para uma vida mais saudável, justa e da construção de saberes, saberes esses que devem ser

constituídos a partir de ideias consistentes dignas de uma análise e fundamentação crítica e de verdades, todos esses fatores se fazem presente quando se fala em ética.

Toda e qualquer ação educativa deve estar relacionada com uma intencionalidade, intencionalidade para qual essa ação seja refletida, repensada e transformada, não há uma educação sem objetivos propostos. Fora disso, desse contexto há apenas uma mera reprodução de uma falsa educação, a educação precisa ser vista como um processo onde educador e educandos estejam compartilhando os mesmos objetivos, objetivos estes que pertençam a diferentes formas de aprender e ensinar, para tanto processos estes que sejam eticamente construídos solidamente com a participação de ambos os sujeitos em prol de uma educação que se construam seres sujeitos de suas próprias ações.

Na educação deve-se ser um sujeito político na ação, visto que todos devemos ser políticos dentro de nossa sociedade, quem é político está ativamente participando de uma sociedade na qual pertence, onde se pode reivindicar seu direito e cumprir seus deveres como cidadãos, quem é político é cidadão, quem é cidadão é um ser eticamente justo com moral.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 2010.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa uma leitura de Habermas.** 3. ed. Ijuí, 2001.

CAMARGO, Edson Carpes; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **A ética no ambiente escolar**: educando para o diálogo. Unijuí: 2016 Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/021e4.pdf>. Acesso em: 19 abr. de 2016.

CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; COCCO, Ricardo. **Estudos Filosóficos**: Questões de Ética e Educação. Frederico Westphalen-RS, 2014.

DUSSEL, Henrique D. **Para uma ética da libertação Latino-Americana.** Editora UNIMEP,S.A, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética em busca de uma aproximação**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/educacaoeetica.pdf >. Acesso: 01 mar. de 2016.

# DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Ana Flavia de Souza**[1]
**Josieli Piovesan**[2]

**Resumo**: O presente artigo objetiva refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na diversidade, atentando em especial a dislexia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica que utilizou como dispositivo de discussão o filme "Como estrelas na Terra"[3]. O interesse na temática surgiu em um trabalho realizado na disciplina de Psicologia e Aprendizagem. O estudo possibilitou refletir acerca da incidência, características e implicações emocionais da dislexia, atentando para a necessidade de um olhar diferenciado aos educandos com o transtorno. A dislexia não impede a aprendizagem, é uma maneira diferente de aprender.

**Palavras-chave**: Dislexia; Dificuldade de Aprendizagem; Transtorno de Aprendizagem.

**Resumen:** El presente artículo tiene por objeto reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la diversidad, atentando en particular la dislexia. Se trata de una investigación cualitativa de revisión bibliográfica que utilizó como dispositivo de discusión la película "Como estrellas en la Tierra". El interés en la temática surgió en un trabajo realizado en la disciplina de Psicología y Aprendizaje. El estudio posibilitó reflexionar sobre la incidencia, características e implicaciones emocionales de la dislexia, atendiendo a la necesidad de una mirada diferenciada a los educandos con el trastorno. La dislexia no impide el aprendizaje, es una manera diferente de aprender.

## INTRODUÇÃO

A análise do filme "Como estrelas na Terras", realizada na disciplina de Psicologia e Aprendizagem, despertou o interesse de melhor compreender as implicações da dislexia. O filme leva a refletir sobre os meandros do processo de ensino-aprendizagem e a complexidade das relações que se estabelecem quando a aprendizagem não ocorre conforme o esperado.

A aprendizagem é um processo de assimilação de conhecimentos, que ocorre de maneira diferente para cada indivíduo, envolve a ação física e mental, sendo que o meio externo tem influência no processo de ensino-aprendizagem. A consolidação da aprendizagem

[1] Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: anaflaviad@yahoo.com.br

[2] Mestre em Envelhecimento Humano, Docente do curso de Psicologia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: josieli@fw.uri.br

[3] Filme indiano, de 2007, com direção de Aamir Khan, Amole Gupte, Ram Madhvani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xLJMDzmkezY>. Acesso em: 03 abr. 2017.

dependerá da significação que cada indivíduo empregará para aquilo que está sendo aprendido, dessa forma, é importante que o aprendizado seja condizente com a realidade de quem aprende. A aprendizagem tem uma grande significação na sociedade, onde aquele que aprende é considerado uma pessoa que terá "sucesso", que é capaz; já quem não consegue aprender nos moldes existentes é visto como "incapaz", "fracassado", aquele que não terá futuro, podendo ocorrer um desinvestimento no indivíduo (INSTITUTO ABCD, 2013; SOUZA, 2009). Em meio a isso, a não aprendizagem precisa ser compreendida em amplo espectro, uma vez que atinge a todos envolvidos. Neste sentido, um aspecto essencial é conhecer o que os transtornos de aprendizagem e suas implicações.

De acordo com Smith e Strick (2012) os transtornos de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos que afetam a capacidade de entender, recordar ou comunicar informações. As crianças possuem em comum o baixo desempenho inesperado. As dificuldades que mais tendem a causar dificuldades escolares são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de focalizar a atenção.

Os Transtornos específicos de aprendizagem são frequentes, tendo prevalência de 5 a 15% em crianças em idade escolar (DSM-5, 2014). Apesar da alta incidência, a dislexia ainda é um transtorno subdiagnosticado no Brasil (ALTREIDER, 2016). Dentre os transtornos de aprendizagem encontram-se aqueles específicos relacionados a leitura, escrita e matemática, nomeadas, respectivamente como dislexia, disgrafia e discalculia.

A dislexia é considerada uma condição hereditária com alterações genéticas, causando alterações neurológicas relacionado ao recebimento e processamento das informações. Ocorre em pessoas que não possuem outro transtorno que possa justificar a dificuldade de aprendizagem. Refere-se a um transtorno específico e não deve ser utilizado para referir-se a qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem (INSTITUTO ABCD, 2013).

A partir do exposto nota-se a importância e pertinência do estudo dos transtornos de aprendizagem, especificamente da dislexia. Para tanto, no estudo que segue, abordará, inicialmente, a dislexia, suas causas, características, sintomas, as leis que defendem o direito a educação; posteriormente será discutido o filme "Como Estrelas na Terra"; após isso, será explanado as contribuições e olhar da psicologia sobre o assunto.

**DISLEXIA**

A Dislexia é um Transtorno Específico da aprendizagem, caracterizado por um déficit na capacidade para processar informações de forma eficaz e precisa. É caracterizado por dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, estando abaixo do esperado para a idade cronológica, o que interfere no desempenho do indivíduo, seja em sua vida acadêmica, profissional ou em seu cotidiano. (DSM -5, 2014).

Ainda, segundo o DMS- 5 (2014, p. 67), a dislexia pode ser definida como "um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia". Tais dificuldades tem início nos anos escolares, manifestando-se quando as exigências acadêmicas ultrapassam as limitações do indivíduo. Para fins de diagnóstico, deve-se descartar problemas sensoriais, como de audição e de visão, deficiência intelectual, transtornos neurológicos, falta de proficiência na língua ou demais aspectos psicossociais que possam interferir na aquisição das habilidades de leitura, escrita e soletração.

Outra definição do transtorno é apresentada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016) que conceitua Dislexia do desenvolvimento utilizando-se da definição adotada pela International Dyslexia Association (IDA, 2002):

> A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Os Transtornos Específicos de Aprendizagem fazem parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, tendo origem biológica - envolvendo fatores genéticos, epigenéticos e ambientais – que influenciam a capacidade do cérebro para processar informações. Há déficits no desenvolvimento acarretando prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional do indivíduo. Variam de limitações específicas na aprendizagem até prejuízos globais na inteligência, podendo, também, ter gravidade leve, moderada e grave (DSM-5, 2014).

A dislexia é caracterizada por: dificuldade na leitura, trazendo prejuízo a diversas atividades; ocorre devido a um funcionamento peculiar do cérebro no processamento da

linguagem; dificuldade específica na aprendizagem da leitura, reconhecimento, soletração e decodificação de palavras; não há presença de dificuldades visuais, auditivas, problemas emocionais, distúrbios neurológicos ou dificuldades socioeconômicas como origem do transtorno; pode ser hereditário; há déficits na escrita; possui graus, indo do leve ao severo; mais frequente em meninos; pode ocorrer devido a uma disfunção cerebral; inteligência normal ou acima da média (MOUSINHO, 2003).

Nos anos escolares a criança pode apresentar: dificuldade na aquisição e processo da leitura e escrita; desatenção e dispersão; dificuldade em copiar, fazer trabalhos; dificuldade na coordenação motora fina; desorganização; confusão com lateralidade; dificuldade em localização espacial e temporal; vocabulário reduzido; inversão de letras; substituição, adição ou omissão de palavras ou sílabas; dificuldades em reconhecer rimas e aliterações; dificuldade para entender as palavras de acordo com seu significado; dificuldade de entender o que leu; dificuldades com rotinas diárias; dificuldades em matemática e desenhos geométricos; dificuldade para aprender uma segunda língua; pode apresentar alterações de comportamento, ser agressivo (ABD, 2016; AND, 2017).

Cumpre destacar que, apesar de algumas dificuldades características da dislexia, com frequência indivíduos com este transtorno apresentam habilidades, quais sejam: boa compreensão de histórias e textos contados por outras pessoas; habilidade de memorização por imagem (memória fotográfica); são criativas e com muita imaginação; facilidade com raciocínio; bom desempenho em áreas que não dependam da leitura; inteligência normal ou acima da média (INSTITUTO ABCD, 2013). Neste sentido, é mister destacar que, apesar de terem o mesmo diagnóstico, cada indivíduo deve ser visto em sua singularidade.

Nesta perspectiva, Altreider (2016) refere a necessidade de compreender a dislexia de forma ampla, uma vez que traz implicações ao aluno, a família e a escola, devendo ser pensado e refletido por todos envolvidos. Atenta, também, para a alta presença de comorbidades associadas a dislexia, em especial aos aspectos emocionais, a auto-estima e sentimentos de inadequação que tendem a afetar sobremaneira o indivíduo.

Moura (2017) contribui ao relatar que a criança com dislexia, geralmente, apresenta tristeza, baixa autoestima, insegurança em decorrência ao seu insucesso na escola e pelo fracasso em superar suas dificuldades, podendo, acarretar em sentimentos de inferioridade. As alterações emocionais surgem em decorrência aos problemas de rendimento escolar, sendo elas: reduzida motivação e empenho; ansiedade perante avaliações; sentimento de tristeza e

culpa; autoestima e autoconceitos[4] negativos; insegurança e vergonha; sentimento de incapacidade, inferioridade e frustração; problemas comportamentais, como oposição, resistência, desobediência, agitação.

A auto avaliação positiva pode ter efeito satisfatório para o desenvolvimento da criança. Nota-se a importância do desempenho acadêmico satisfatório para a criança referindo-se ao autoconceito e a aceitação por parte dos colegas, professores, familiares, comunidade e por si própria, pois a criança julga a si comparando-se com outros e, também, em decorrência as reações dos outros em relação a ela. O meio externo tem influência sobre a forma de aprendizagem, podendo criar dificuldades ou acentuar as já existentes. É importante que o aluno tenha um autoconceito satisfatório e o desenvolvimento disso depende, também, dos outros (OKANO et al., 2004).

Neste sentido, desde a pré escola é importante a estimulação da criança, para que consiga visualizar-se como capaz e para que sua autoestima melhore. Desta forma deve-se estimular as aptidões metalinguísticas, as quais são responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita, isso ajudará no decorrer de todos os anos escolares; realizar a alfabetização utilizando vários estímulos, sendo visuais, auditivos, sensoriais; dar atenção para o processo fonético; a maior dificuldade do disléxico é na leitura e isso deve ser trabalhado (ABD, 2006).

Conforme Arruda e Almeida (2014), na escola é importante trabalhar estimulando as habilidades fonológicas e auditivas da criança com dislexia; trabalhar com a oralidade mais que a escrita; as atividades devem ser sistematizadas, organizadas em graus de complexidade de acordo com a idade e escolaridade; deve-se levar em consideração que a velocidade da escrita do aluno com dislexia é mais lenta; fornecer dicas para ajudar o aluno a lembrar-se das informações, executar atividades e resolver problemas; indicar filmes, documentários, recursos digitais que auxiliem em dada atividade; ao fazer correções ortográficas deve-se ponderar.

Diante do exposto, nota-se que na busca por compreender as repercussões da dislexia é essencial contemplar a todos os envolvidos. Outrossim, a partir dos estudos percebe-se que a carência de conhecimento acerca do transtorno e suas implicações, pode, muitas vezes, incorrer em incompreensões, levando a ações equivocadas. De tal modo, é preciso oportunizar reflexões que promovam um olhar para todos os sujeitos de forma equitativa.

[4] Refere-se aquilo que a pessoa sente sobre si mesma. O autoconceito divide-se nas categorias: comportamento, status intelectual e acadêmico, aparência física e atributos, ansiedade, popularidade, felicidade e satisfação (PIERS E HARRIS,1984, apud OKANO et al., 2004).

**Direitos à Educação**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) prevê que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”; também que "todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei..." e ainda, diz que, todos tem direito a educação (Art. 1º; Art. 7º, Art. 26º). Tal Declaração assegura a todas as pessoas os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social, à livre participação na vida da comunidade (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Também, outra Declaração importante em tal contexto é a Declaração de Salamanca (1994) que foi criada em uma Conferência Mundial, trazendo para discussão as necessidades educativas especiais. Em resumo, diz que todas as crianças têm direito à educação e que deve ser dada a oportunidade de obter e manter conhecimentos; que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias; pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso as escolas comuns que deverão integrá-las em uma pedagogia que se centre na criança, a fim de atender suas necessidades.

No Brasil a Educação está garantida por lei através, da Constituição Federal de 1988, diz em seu Art. 6º que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança...”. Também, em seu Art. 205º diz que a educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família assegurá-la (BRASIL, 2017). Além da Constituição Federal há outros documentos, que tem por base a mesma, os quais defendem o direito da educação para todos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outros.

Dessa forma, é importante que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem não sejam excluídas do ambiente escolar, mas sim que as mesmas possam desenvolver suas capacidades em tal meio. Deve-se tratar o aluno com dislexia com naturalidade, incentivando-o, valorizando seus acertos e estimulando sua persistência e autoestima; não expor o aluno; ter cuidado para que o aluno se integre a comunidade escolar e não se exclua (ARRUDA; ALMEIDA, 2014).

**DISLEXIA ATRAVÉS DO FILME "COMO ESTRELAS NA TERRA"**

O filme "como estrelas na terra" conta a história de Isham, um menino Indiano que possui dificuldades de aprendizagem, o qual reprovou dois anos na escola e iria reprovar novamente pois "não fazia nada", havia dificuldade na escrita, leitura e soletração, além de operações matemáticas. Os professores somente o viam como o "aluno problema" não percebendo que poderia haver dificuldades por trás de seu comportamento. A família não compreendia e não aceitava que o filho não aprendesse, via-se que escola e família haviam desistido do mesmo.

Isham, possivelmente, possui um transtorno específico de aprendizagem, mais especificamente dislexia, talvez discalculia e disgrafia. Isso aparece no filme quando o professor percebe tais dificuldades em Isham e se vê no menino. Também, percebe-se que o menino era desatento, pois estava sempre pensando em outras coisas, desatento as tarefas que deveria fazer, estava no "seu mundo", o mundo que havia criado, era bastante agitado e perdia a atenção bem facilmente.

No filme percebe-se que o relacionamento de Isham com seu o pai era difícil, Isham era ligado a mãe, comparavam-no ao irmão que era o melhor da turma. Sua mãe culpava-se questionando-se sobre o que havia feito de errado, pois havia dedicado sua vida aos filhos. Seus pais resolvem mudá-lo de escola para que ele aprendesse e fosse educado, ficando em uma espécie de internato, o que só agravou suas dificuldades e aumentou a "agressividade" de Isham, que continuou sendo o "aluno problema". Deve-se considerar as relações familiares como aquela em que o indivíduo tem seu primeiro contato, ou seja, a instância família é onde a criança tem o primeiro contato com seus semelhantes e passa a criar relações, começa a identificar outros membros familiares, como pai, mãe, irmãos; começa a aprender normas, regras, deveres e crenças, que são passadas ao longo das gerações (ZIMERMAN, 2000).

Os pais não percebiam que Isham tinha dificuldades de aprendizagem, e como a escola consideravam que o seu não aprendizado era em decorrência de falta de limites e de interesse, sendo assim, reprovavam suas atitudes e comportamentos, o que acabava deixando Isham mais apático e sem interesse em aprender. Neste cenário, destaca-se um desejo comum aos pais, que é de que filho aprenda, gerando frustração familiar quando isso não ocorre nos moldes escolares existentes, não é o filho "ideal" que se esperava, o fracasso do filho representa um "erro" familiar, onde escola e família procuram um "culpado". A família fica

mobilizada com tal situação, desta forma, ela também deve ser olhada, pois há sentimentos, crenças, expectativas, desconhecimento que devem ser trabalhados (SOUZA, 2007).

A escola pode ser considerada o segundo lugar social com que a criança tem contato, é lá que pode transparecer o que a criança aprendeu em casa, sendo que é nesse momento que leva uma parte da família para a escola (ZIMERMAN, 2000). Ambas as escolas visualizadas no filme estavam mais preocupadas com a ordem e com a nota que os alunos tiravam, o sucesso escolar é visto como a aprendizagem da escrita e leitura, sendo desconsiderado as outras habilidades. Não é questionado esse modelo que ainda existe atualmente, Isham pode ser um representante dos considerados "fracassados escolares", que são muitas vezes "desinvestidos" não somente pela escola, mas pela sociedade.

Percebe-se um ensino com modelo tecnicista, até mesmo as aulas de artes não propiciavam que os alunos expusessem suas criatividades, que imaginassem, que pudessem ousar e inventar, o professor era aquele que passava e o aluno aquele que deveria copiar, sendo que quem não conseguisse era o "fracassado", o "burro". Nas escolas não se olhava para as particularidades dos alunos, todos eram englobados em duas categorias, os que sabem e os que não sabem, sendo que a última categoria passava a não ter investimento, podendo, infelizmente, visualizar-se isso em algumas escolas atualmente.

A escola deve ser um local onde o aluno possa se identificar, que tenha o desejo de aprender e que tal desejo seja instigado pelos professores; que o aluno possa ser visto como fazendo parte de um grupo, mas visto, também, como um indivíduo com suas particularidades (ZIMERMAN, 2000). É aí que surge, no filme, um professor diferente, que buscava instigar nos alunos a criatividade e o desejo de aprender, utilizava diferentes metodologias; uma aula divertida, mas, que ao mesmo tempo, traz vários aprendizados e conhecimentos, passa a olhar e identificar as potencialidades de cada aluno e se preocupar com Isham, percebendo que o aluno estava com problemas.

Visualiza-se o atravessamento entre a escola e a família. O professor procura a família do menino, percebendo que os mesmos não sabiam que ele possuía dificuldades de aprendizagem, família e escola estavam contra Isham e deixaram de investir nele. O professor faz um movimento para que essas duas instâncias, familiar e escolar, passem a olhar para o menino. Ao decorrer do filme percebe-se o movimento que o professor realizou para que todos compreendessem as dificuldades de Isham e conseguissem visualizar suas potencialidades.

O professor, de uma maneira diferente, no seu tempo, começou a ensinar Isham a ler e escrever, não deixando de lado o trabalho com sua arte. Crianças com dislexia aprendem, mas os métodos de ensino devem ser diferentes, pode requerer um pouco mais de tempo, mas eles não possuem nenhuma deficiência cognitiva que os impossibilitem de aprender, ao contrário do que muitas pessoas pensam (ALTREIDER, 2016).

O filme traz uma trama muito semelhante ao cotidiano das escolas, ao remeter a falta de conhecimento sobre o transtorno, o subdiagnóstico e as implicações emocionais que comumente estão associadas (ALTREIDER, 2016). As características da dislexia muitas vezes não são percebidas, como acontece no filme, sendo que o que fica aparente é o comportamento reprovável do aluno, como o desinteresse, a desmotivação e a apatia.

Em meio a isso, é essencial refletir que a tarefa de ensinar, de educar não está só nas mãos da escola, do professor, mas sim da família, de toda a sociedade. Todos devem estar juntos para que a aprendizagem se concretize. Foi esse movimento social que o professor, no filme, conseguiu fazer, resgatando a família e a escola, envolvendo a comunidade nas atividades, passando a informação de uma forma diferente, onde todos aprenderam através da potencialidade de Isham, com a sua arte de desenhar.

## O OLHAR DA PSICOLOGIA PARA A DISLEXIA

O psicólogo pode trabalhar com o indivíduo que possui dislexia, mas não estará sozinho nisso, sendo que é importante o trabalho de uma equipe multidisciplinar, envolvendo médicos, neurologistas, psicopedagogas, fonoaudióloga, neuropsicólogos. O acompanhamento com uma psicopedagoga pode fazer com que a criança consiga desenvolver as potencialidades que não estão sendo vistas e melhorar de forma significativa suas aprendizagens. É importante um olhar atento para todos os envolvidos, o (in)sucesso escolar não deve ser individualizado, haja vista ser o resultado de um conjunto de fatores que estão em constante relação. Outrossim, é fundamental atentar para as potencialidades da criança, quebrando um ciclo, muitas vezes, negativo de que o não aprender é culpa e responsabilidade de algo ou alguém (ABD, 2016; ALTREIDER, 2016).

Outro aspecto que a literatura e o filme remetem é a importância do diagnóstico de dislexia, visto como um facilitar a medida que direciona o fazer e a ação pedagógica. De tal modo, deve ser realizado por uma equipe, onde o psicólogo pode estar incluído. É importante ter o envolvimento da escola, professores e familiares no tratamento do indivíduo, geralmente

a dislexia será percebida no início dos anos escolares onde é necessário investigação e atenção a cada caso (ARAÚJO, 2002).

É necessário que se realize um diagnóstico diferencial considerando a totalidade da dislexia, para realizar um diagnóstico preciso e um futuro planejamento de intervenção. Alguns sinais devem ser verificados para comprovação de dislexia. São eles: capacidades de linguagem, oral e escrita; as funções cognitivas superiores ( atenção, memória e percepção); aspectos psicomotores e gráficos; histórico familiar. Tais áreas são utilizadas em avaliações fonoaudiológicas, complementando-se com avaliações neurológicas e psicológicas - exames e testes (AND, 2017).

O psicólogo que deseja trabalhar na educação deverá estar comprometido com a demanda existente. Preocupar-se com a prevenção e promoção de saúde, além do bem-estar de cada sujeito; envolver-se em atividades que permitam os estudantes terem sucesso em suas vidas, diminuindo a situação de risco, o fracasso escolar e outros fatores que possam inibir suas potencialidades (DAZZANI, 2010).

De acordo com a Associação Nacional de Dislexia (2017), quanto mais cedo for realizado o diagnóstico maiores serão as chances de tratamento adequado. Isso pode minimizar as dificuldades escolares e sociais que possam existir. A intervenção pode ter início em qualquer idade, o que contribui para o sucesso da pessoa com dislexia.

Em meio a isso, nota-se que o psicólogo pode ter um papel importante junto a uma equipe multidisciplinar, no que diz respeito a avaliação e acompanhamento de indivíduos com dislexia ou com suspeita, bem como, familiares e contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma frase de Pedro Demo, grande escritor educacional brasileiro, de que “é preciso aprender a aprender”, a qual possibilitou grandes reflexões relacionadas ao tema abordado. As pessoas estão em constante aprendizado a cada dia, seja por leituras, vivências, conhecimentos repassados, o que importa é que de qualquer forma se está aprendendo. Mas, realmente se está aprendendo a aprender, aprendendo a ensinar? Aí está o ponto para discussão, como aprender a aprender, aprender a ensinar também deve ser algo constante, todos os dias deve ocorrer isso, a diversidade de nossa população é tão vasta que surgem questionamentos de como ocorre esse processo de aprendizagem, como um método passa a ser generalizado para todas as pessoas.

É preciso refletir, além de refletir discutir, reflexões sozinhas não trazem mudanças, o que traz e conduz a mudanças são as atitudes e estas devem ser de todos, uma vez que a educação não é de responsabilidade de apenas uma pessoa ou instância. Nesta perspectiva e alicerçado nas contribuições teóricas aventadas no presente estudo, ficam alguns questionamentos: Será que está sendo aprendido a ensinar na diversidade ou apenas da forma que se aprende a aprender? Essa pergunta deve ser reflexionada repetidas vezes, para que se possa olhar não só para a escola como detentora do saber, mas a cada pessoa da sociedade como produtoras de tais saberes.

**REFERÊNCIAS**

ABD. O que é Dislexia. In: **Associação Brasileira de Dislexia**- ABD. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ALTREIDER, Asta. Dislexia: varlendo contra o vento. In: ROTTA, Newra T; FILHO, César A. B.; BRIDI, Fabiane R. S. **Neurologia e Aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Artmed: 2016.

AND. Dislexia. In: **Associação Nacional de Dislexia-** AND. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://andislexia.org.br/>. Acesso em: 22 jun. 2017.

ARAÚJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção**. Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro: v.78, p. 104-110, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a13.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da Inclusão Escolar**. Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Ribeirão Preto e São Pedro, 2014. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Cartilha-da-Inclusao-Escolar-para-sites.pdf>. Acesso em 28 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. In: Vade Mecum/ org. Nylson Paim de Abreu Filho. – 13.ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: v. 30, n. 2., p. 362-375, 2010.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

DSM-5. Transtornos do Neurodesenvolvimento. In: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5/ [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] - 5. ed.- Porto Alegre: Artmed, 2014.

INSTITUTO ABCD. Dificuldade e Transtorno de aprendizagem: por que o aluno não aprende? **Programa Todos Aprendem**, 2013. Disponível em: <http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012_modulo_2_final_webv8.1.pdf> . Acesso: 28 jun. 2017.

MOURA, Octávio. Alterações emocionais na dislexia. **Portal dislexia**, 2017. Disponível em: <https://dislexia.pt/alteracao-emocional/>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MOUSINHO, Renata. Conhecendo a Dislexia. In: Seminário de Dificuldades de Aprendizagem - compreender para melhor educar. **Revista Sinpro**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf#page=26>. Acesso em: 21 jun. 2017.

OKANO, Cynthia Barroso et al. Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: v. 17, n. 1, 2004, p. 121-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22312.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SMITH, Corinne; STRICK, Lise. Entendendo as dificuldades de aprendizagem. In: _____. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z**: guia completo para pais e educadores/ tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Beatriz Vargas Dorneles. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 9 - 60.

SOUZA, Sdclay Bezerra de. Fracasso escolar: um sintoma na Clínica Psicanalítica? **Psicologia.com.pt**. 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0137.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ZIMERMAN, David E. Importância e Conceituação de Grupo. In: **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO

**Ana Paula Barbieri De Mello**[1]
**Edite Maria Sudbrack**[2]
**Dircelei Arenhardt**[3]
**Simone De Lima**[4]
**Leandro José Piovesan**[5]

**RESUMO**: A pesquisa teve por objetivo mapear e analisar as produções acadêmicas sobre consciência fonológica na educação infantil com foco na BNCC, ampliando investigações nas políticas públicas (período 2006 a 2016). No levantamento de dados foram utilizados descritores isolados e combinados, analisando resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado do Banco de Dados do IBICT. Descritores: BNCC, educação infantil, alfabetização, consciência fonológica e políticas públicas educacionais. Identificaram-se 25 produções relevantes, 20 DM e 05 TD, mas nenhuma específica ao tema proposto. Analisaram-se os trabalhos: por descritor isolado e combinado, por ano e por instituição. Conclui-se com a necessidade de investigar as políticas públicas educacionais, BNCC e consciência fonológica.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica; Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil.

[1] Fonoaudióloga. Mestranda. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. Brasil. E-mail: anabarbieri79@hotmail.com

[2] Professora. Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE/URI. Brasil. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

[3] Professora da Escola de Educação de Jovens e Adultos/EJA, Itapiranga/SC, Mestranda. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. Brasil. E-mail: dirce_lei@hotmail.com

[4] Graduada em Ciências Contábeis, Mestranda. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - NEPPES. Brasil. E-mail: monydelima@hotmail.com

[5] Licenciado em Educação Física, Mestrando. Aluno do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - NEPPES. Brasil. E-mail: lepiove@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida como parte da avaliação da disciplina de Pesquisa em Educação I do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Campus de Frederico Westphalen e teve por objetivo verificar quantitativamente quantas pesquisas no Brasil tem considerado e aprofundado seus estudos a respeito da consciência fonológica e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, pois na prática observa-se ausência de pesquisas que relacionem a consciência fonológica com as políticas públicas educacionais ou inseridas em discussões e propostas de formação de professores.

A linguagem escrita faz parte do desenvolvimento do ser humano e é uma capacidade ou competência complexa, que somente pode ser adquirida se for ensinada. Seu aprendizado tem grande importância para a evolução da criança, pois cada vez mais, saber ler e escrever torna o cidadão independente, cria um maior número de possibilidades de expressão, como também, pode ser considerada uma importante ferramenta para inserção em diversas oportunidades da sociedade. Conforme Rocha (2015) no sistema de escrita alfabética para aprender a ler e escrever é necessário compreender que este sistema de escrita é constituído de letras que representam sons, e que irão formar palavras escritas, de acordo com suas regras de combinação, sendo que essas palavras representam os sons da fala.

Nos dias atuais, apesar de haver um maior número de profissionais formados atuando na alfabetização, observa-se uma grande quantidade de problemas com crianças na aquisição da linguagem escrita e também na aprendizagem.

Estas dificuldades escolares parecem estar aumentando e podem fazer com que os indivíduos sofram preconceitos, desencadeando problemas emocionais e de socialização, assim como, diminuem as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Grande parte das dificuldades de leitura e escrita não são ocasionadas por patologias intrínsecas a criança, e sim, são causadas por fatores extrínsecos, como a falta de estimulação das competências e habilidades ou falhas no processo de ensino da leitura e escrita.

Dentre as diversas habilidades que devem ser estimuladas para que se desenvolva a linguagem escrita, está a consciência fonológica, que deve ser promovida desde a educação infantil. Atividades de consciência fonológica são utilizadas para *auxiliar* na reabilitação e na alfabetização de crianças que apresentam atrasos, assim como, para *facilitar* a alfabetização de crianças sem problemas.

A atuação na educação (ensino fundamental e educação infantil) por vários anos e a preocupação com as adversidades encontradas no decorrer do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita, levou a escolha deste tema: *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a Consciência Fonológica* para o projeto de pesquisa do Programa Stricto Sensu – Mestrado em Educação, com o intuito de verificar qual a importância que a BNCC atribui à consciência fonológica. Conforme BRASIL (2017) a Base Nacional representa um instrumento para a equidade, na medida em que define as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todos o país. Terá um papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Diante do que foi exposto, da importância dos estudos e das contribuições para a prática pedagógica no que tange a diminuição das dificuldades e na facilitação da alfabetização e da proposta de realizar esta pesquisa de Estado de Conhecimento, julgou-se por bem pesquisar descritores condizentes com o tema do projeto, o que auxiliará na sua elaboração e delimitação de subtemas e capítulos. As seguintes palavras-chave foram utilizadas: *consciência fonológica, base nacional comum curricular, políticas públicas educacionais, educação infantil e alfabetização.*

Deste modo, este trabalho está dividido em: procedimentos para coleta de dados, análise quantitativa dos dados por tema descritor isolado, análise quantitativa dos dados por temas descritores combinados, análise quantitativa dos dados por temas descritores combinados pós-leitura dos resumos.

## PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

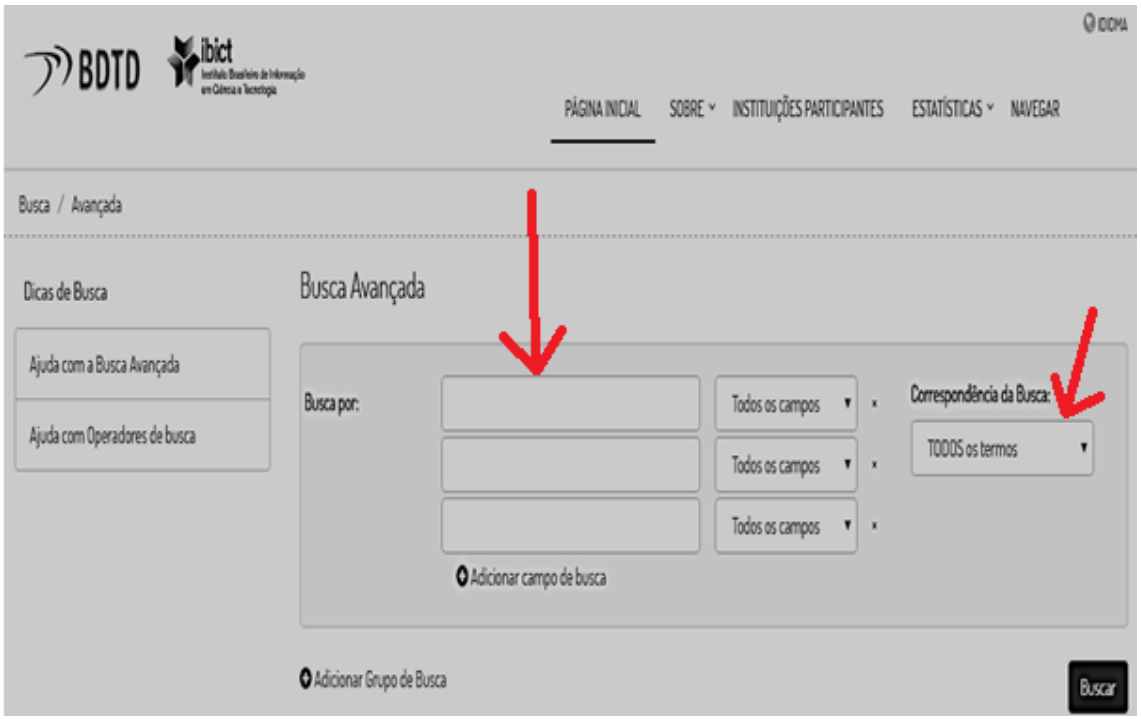
A pesquisa realizou-se através de levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado (DM) e teses de doutorado (TD) de estudos publicados no banco de dados do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (http://www.ibict.br/). O IBICT é um órgão nacional de informação que tem por missão "Promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico." (IBICT, 2017).

O IBICT concebeu e mantém o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e

dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior e por este motivo foi o local acessado para a coleta de dados desta pesquisa.

Após acessar a BDTD, utilizando o item busca avançada (imagem 01), no site http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced, selecionou-se a opção **busca por** (descritores), em que as palavras-chave foram digitadas entre aspas. No item correspondência de busca utilizou-se a opção **todos os termos**, a qual retorna somente os itens que possuam todos os termos inseridos nos campos. Imagem 01.

Imagem 01 - Página da BDTD, local para digitar os itens de BUSCA AVANÇADA




Fonte: http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced)

Em seguida foram selecionados os filtros: de **grau** (dissertação ou tese), **idioma** (português) e **ano de publicação** (2006 a 2016) – (Imagem 02). As pesquisas foram realizadas no período de 06 de março a 26 de abril de 2017.

A escolha do recorte temporal (2006 a 2016) deve-se ao fato de oferecer um mapeamento e uma análise da produção científica mais atual, mesmo sabendo-se que a primeira versão da BNCC é de 2015, os demais temas necessitam um período maior de investigação.

Imagem 02 - Página da BDTD, local para digitar os FILTROS de BUSCA

Fonte: http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced).

Posteriormente as pesquisas encontradas foram tabuladas em planilhas eletrônicas no Excel 2010, com os descritores/palavras-chave da pesquisa (isolados ou em combinações), quantidade total de trabalhos, quantidade de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, ano das publicações e instituições. Para finalizar foram criados gráficos com os dados encontrados e as análises quantitativas.

As palavras-chave foram digitadas isoladamente e entre aspas, após foram realizadas combinações de descritores, também digitados entre aspas para delimitar e estreitar o tema com a intencionalidade do projeto de pesquisa. Para algumas combinações de descritores não foram achadas pesquisas publicadas. Em todas as pesquisas encontradas sempre houve maior número de publicações de dissertações de mestrado do que de teses de doutorado. A seguir será descrita a análise quantitativa dos dados.

## ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS POR TEMA DESCRITOR ISOLADO

Os descritores/palavras-chave de pesquisa utilizados isoladamente foram cinco:

- Consciência Fonológica (CF);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

- Educação infantil;
- Políticas Públicas Educacionais e
- Alfabetização.

Os trabalhos identificados na pesquisa foram tabelados inicialmente em:

- Distribuição da produção por descritores isolados;
- Quantidade de trabalhos (soma geral) e porcentagem;
- Quantidade de trabalhos divididos por DM ou TD e porcentagem.

O quadro 01 apresenta os temas descritores pesquisados isoladamente, com o total de trabalhos divididos por dissertações de mestrado e teses de doutorado por descritor e a porcentagem de trabalhos totais.

Quadro 01 – Descritores isolados por DM e TD e geral.

| Descritor Isolado | Dissertações | Teses | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Educação Infantil | 1635 (51,42%), | 451 (49,02%) | 2086 (50,88%) |
| Alfabetização | 1194 (37,55%) | 378 (41,09%) | 1572 (38,34%) |
| Políticas Públicas Educacionais | 230 (7,23%) | 79 (8,58%) | 309 (7,54%) |
| Consciência Fonológica | 119 (3,74%) | 11 (1,20%) | 130 (3,17%) |
| BNCC | 02 (0,06%) | 01 (0,11%) | 03 (0,07%) |
| Total | 3180 (100%) | 920 (100%) | 4100 (100%) |

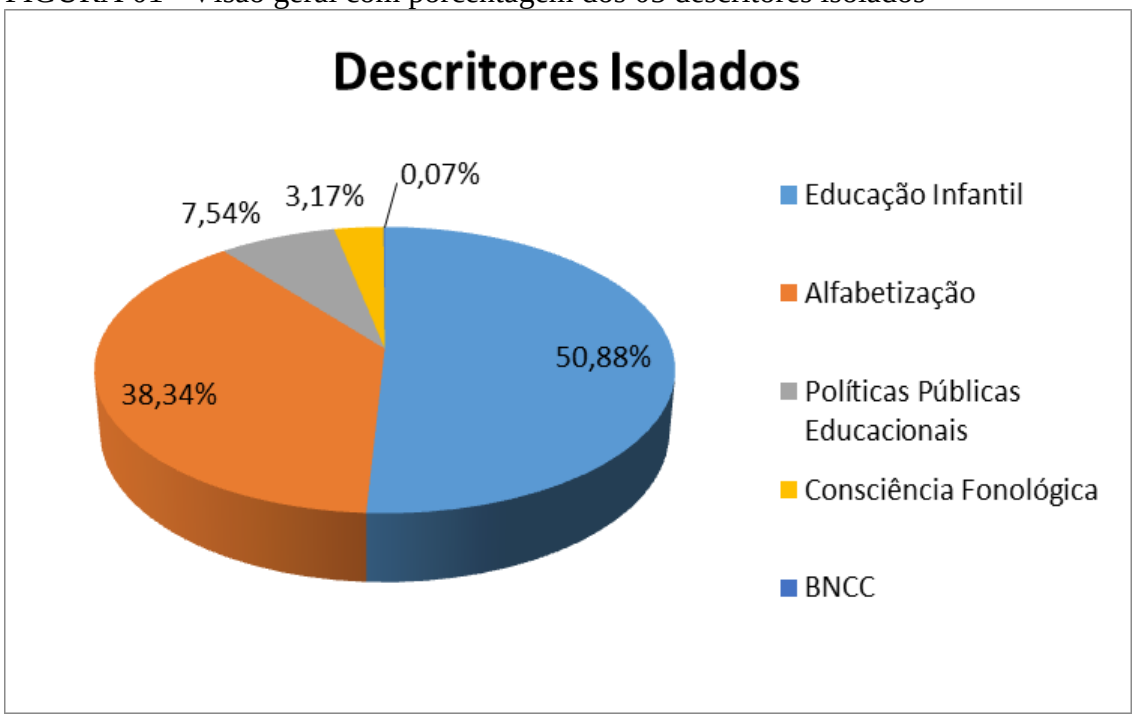
Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados no IBICT.

Devido ao grande número de pesquisas encontradas com cada descritor não foi realizada a divisão por ano de pesquisa e nem por instituição.

**Análise geral**

Na figura 01 os dados mostram a porcentagem total de pesquisas realizadas com os cinco temas descritores (soma de DM e TD). Todas as produções somaram um total de 4100 trabalhos encontrados na base de dados do IBICT.

FIGURA 01 - Visão geral com porcentagem dos 05 descritores isolados




Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

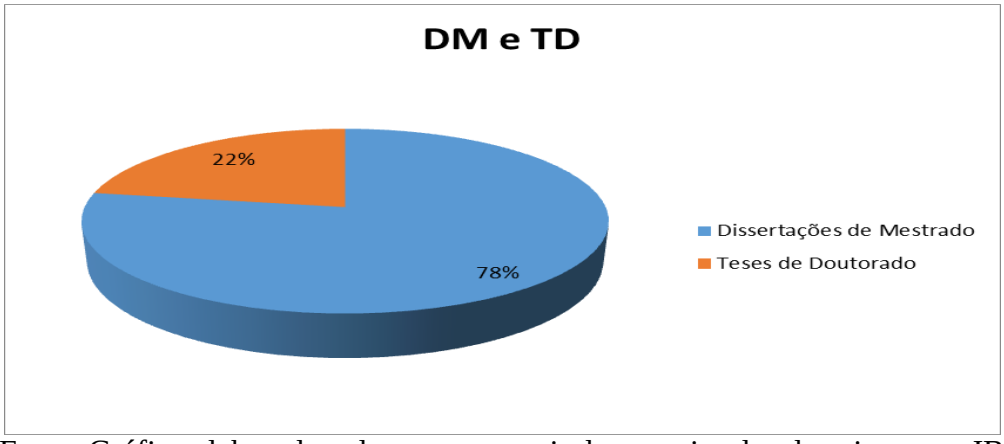
Dos cinco descritores, dois foram responsáveis por quase 90% dos trabalhos encontrados. O descritor que mais apresentou trabalhos no banco de dados foi Educação Infantil, com um total de 2086 (50,88%) dos achados. Em seguida Alfabetização apareceu com 1572 (38,34%) achados. Bem abaixo dessa porcentagem, na terceira colocação o tema Políticas Públicas Educacionais com um total de 309 (7,54%) trabalhos, seguido da Consciência Fonológica com 130 (3,17%) e por último, com um índice reduzido e insignificante, com apenas 03 produções (0,07%), esteve a BNCC.

A BNCC é um conjunto de orientações que nortearão os currículos das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Servirá para estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem, indispensável aos estudantes após completar a Educação Básica. Estabelecerá os conteúdos educacionais que deverão ser ensinados em todas as escolas, assim como as competências e as habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos. Também contribuirá para políticas e ações referentes às formações de professores, avaliação e infraestrutura adequada. (BRASIL, 2017)

**Análise por DM e TD**

Ao fazer a divisão por dissertações de mestrado (DM) e teses de doutorado (TD) observam-se os seguintes números: 3.180 (78%) dissertações e 920 (22%) teses. (Figura 02).

Figura 02 - Classificação da porcentagem de DM e de TD por descritor isolado

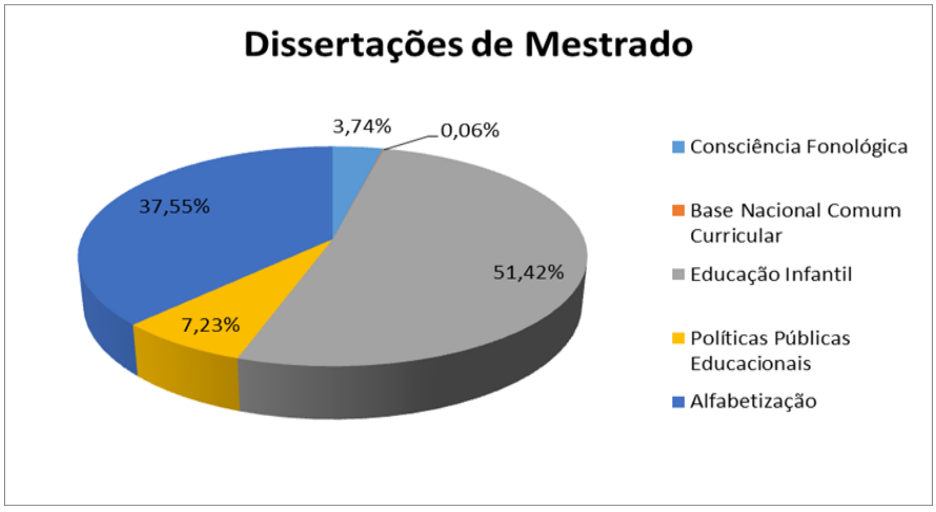



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

Análise por DM

A porcentagem de dissertações de mestrado gerou o seguinte: Educação Infantil com 1635 (51,42%) produções, a Alfabetização com 1194 (37,55%), as Políticas Públicas Educacionais com 230 (7,23%), a Consciência Fonológica com 119 (3,74 %) e a Base Nacional Comum Curricular com 02 (0,06%) produções. Podendo ser visualizado na figura 03.

Figura 03 - Classificação de DM por descritor isolado



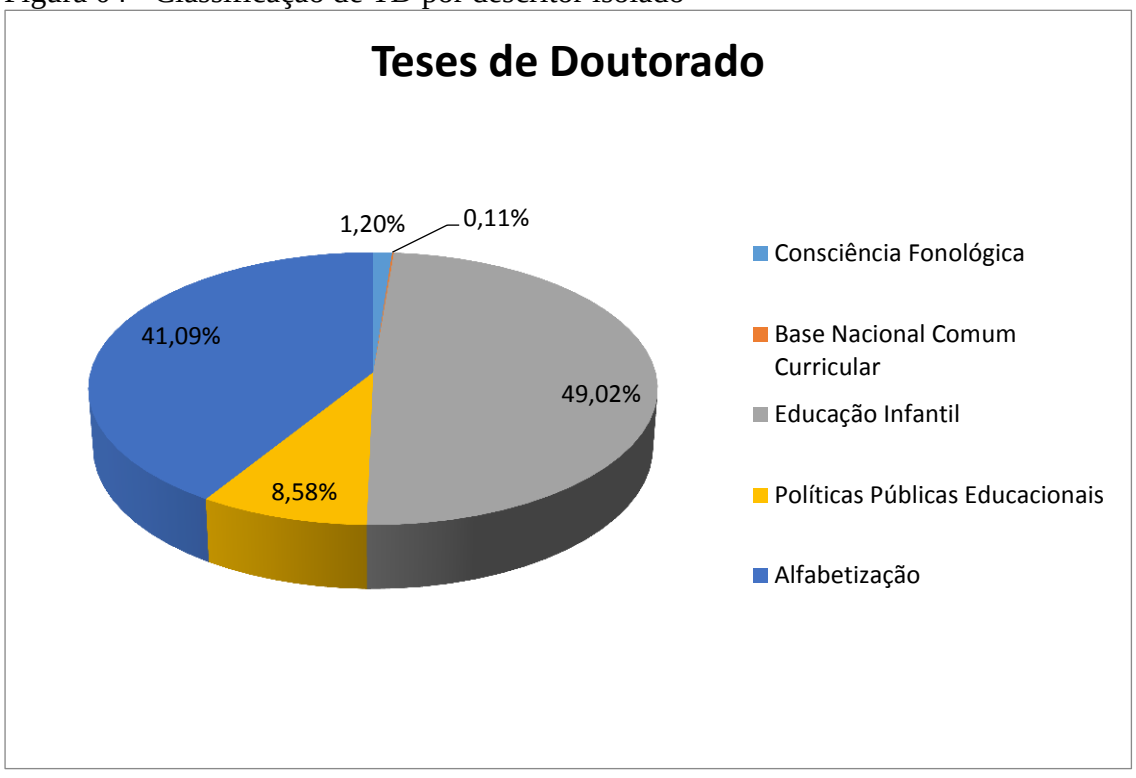

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

O descritor Educação Infantil apareceu com mais da metade da porcentagem de dissertações produzidas. Seguido de Alfabetização que obteve também um número expressivo de pesquisas. Os demais temas juntos obtiveram pouco mais de 11% das produções, demonstrando a carência de DM com estas temáticas. A pouca produção com o descritor BNCC pode ser explicada pela sua recente versão, em que a primeira ocorreu apenas no ano de 2015.

Análise por TD

As porcentagens de teses de doutorado por temas geraram: Educação Infantil com 451 (49,02%), Alfabetização com 378 (41,09%), Políticas Públicas Educacionais com 79 (8,59%), Consciência Fonológica com 11 (1,20%) e BNCC com apenas 01 (0,11%) produção. Sendo visualizado na figura 04.

Figura 04 - Classificação de TD por descritor isolado




Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

Ao comparar a porcentagem de achados concluiu-se que as TD (figura 04) em relação as DM (figura 03) tiveram uma pequena diminuição nos achados com o termo Educação Infantil, um aumento com Alfabetização, aumento com Políticas Públicas Educacionais,

diminuição com Consciência Fonológica e um pequeno aumento de TD com BNCC. O pouco número de pesquisas relacionadas com a BNCC, Políticas Públicas Educacionais e Consciência Fonológica demonstra a necessidade de que este assunto seja tema de pesquisas futuras, tanto em teses de doutorado como em dissertações de mestrado.

A BNCC estabelece os direitos, os conhecimentos, as competências e os objetivos de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes brasileiros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela está prevista na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). É um documento normativo, uma política do Estado brasileiro. A Base será referência obrigatória para a elaboração dos currículos nos estados, nos municípios, na rede federal e nas escolas particulares. Pode-se afirmar que a Base estabelece o ponto aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. A implementação da Base vai assegurar a igualdade de aprendizagem, essencial num país como o Brasil, onde há tantas desigualdades entre as escolas. Garantirá também a equidade, isto é, o direito de aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2017).

Após este achado e tendo por critério a relevância dos temas com o projeto de pesquisa do Programa Stricto Sensu – Mestrado em Educação, foram realizadas combinações de temas descritores com o intuito de eliminar trabalhos não condizentes com a pesquisa em questão.

## ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS POR TEMAS DESCRITORES COMBINADOS

Foram realizados os mapeamentos e análise por combinação de tema descritor com o objetivo de esboçar o estado do conhecimento acerca das palavras-chave, as quais foram combinadas duplamente, gerando seis combinações:

1) Base Nacional Comum Curricular/Consciência Fonológica;
2) Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil;
3) Base Nacional Comum Curricular/Alfabetização;
4) Consciência Fonológica/Políticas Públicas Educacionais;
5) Consciência Fonológica/Alfabetização;
6) Consciência Fonológica/Educação Infantil;

Após a investigação no banco de dados do IBICT com estas combinações de descritores as dissertações e teses encontradas somaram 75 trabalhos.

Com esta primeira redução do número de trabalhos percebeu-se a necessidade de classificar os textos que realmente poderiam contribuir com o projeto e com a dissertação do Mestrado. Então foi realizada a leitura dos resumos para selecionar.

Com a leitura dos resumos, vários trabalhos foram eliminados da análise, havendo uma diminuição significativa de produções. O quadro 02 demonstra uma redução de 66,67% após a leitura dos resumos em relação à segunda pesquisa, que também foi com os descritores combinados, porém sem a leitura dos resumos. A quantidade total de trabalhos foi reduzida de 75 para 25 produções.

Quadro 02: Classificação dos temas descritores combinados com os achados pós-leitura dos resumos, referência total dos trabalhos e divisão por DM e TD.

| Descritores Combinados | Dissertações | Teses | TOTAL |
|---|---|---|---|
| BNCC/Consciência Fonológica | - | - | - |
| BNCC/Educação Infantil | - | - | - |
| BNCC/Alfabetização | - | - | - |
| Consciência. Fonológica/ Políticas Públicas Educacionais | - | - | - |
| Consciência Fonológica/Alfabetização | 13(65%) | 03(60%) | 16 (64%) |
| Consciência Fonológica/Educação Infantil | 07 (35%) | 02 (40%) | 09 (36%) |
| Total | 20 (100%) | 05 (100%) | 25 (100%) |

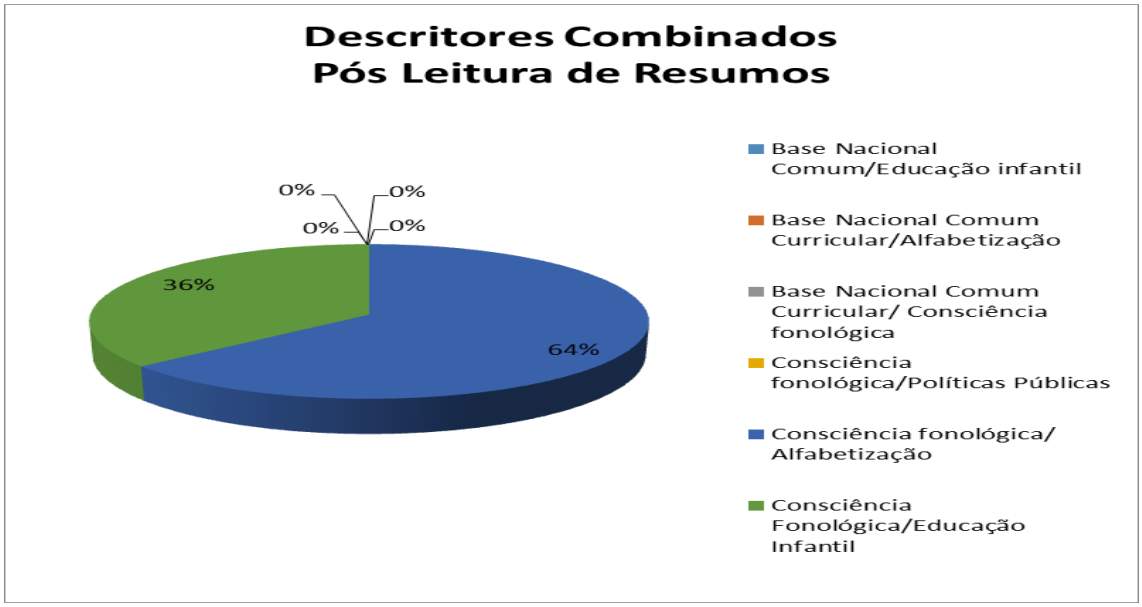
Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados no IBICT.

**Análise geral**

A figura 05 representa graficamente o quadro 02, demonstrando a porcentagem total (DM e TD) dos seis descritores combinados, facilitando a visualização dos dados. No total foram 25 trabalhos selecionados pós-leitura dos resumos.

Não houve trabalhos (DM e TD) com as combinações BNCC/Consciência Fonológica, BNCC/Educação Infantil, BNCC/Alfabetização e Consciência Fonológica/Políticas Públicas Educacionais. A leitura e análise dos resumos levaram a selecionar trabalhos consideráveis em apenas duas combinações: Consciência Fonológica/Alfabetização, com 16 (64%) achados e Consciência Fonológica/Educação Infantil com 09 (36%) achados.

Figura 05 - Visão geral dos 06 descritores combinados pós-leitura dos resumos.



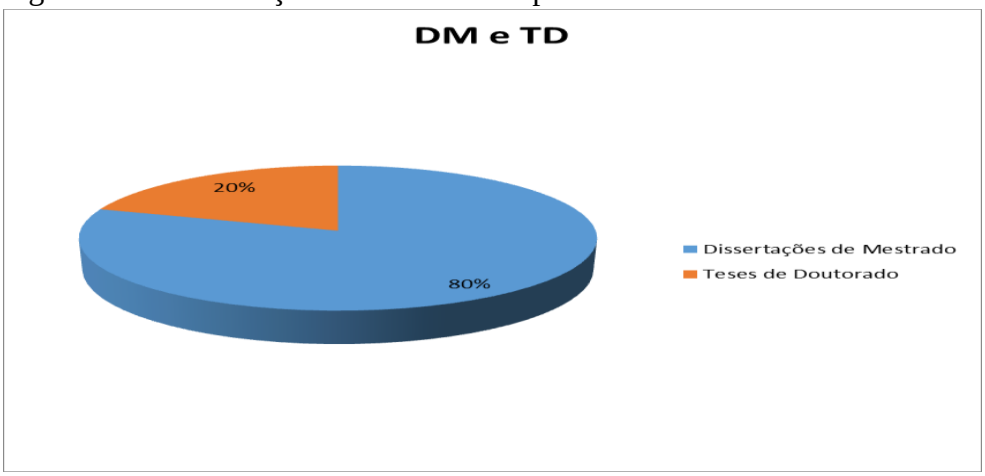

Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

**Análise por DM e TD**

Dos 25 trabalhos identificados como relevantes para leitura completa, 20 (80%) foram dissertações de mestrado e 05 (20%) foram teses de doutorado confirmando a porcentagem que também ocorreu com os temas isolados.

A figura 06 representa os achados das combinações: Consciência Fonológica/Alfabetização e da Consciência Fonológica/Educação Infantil.

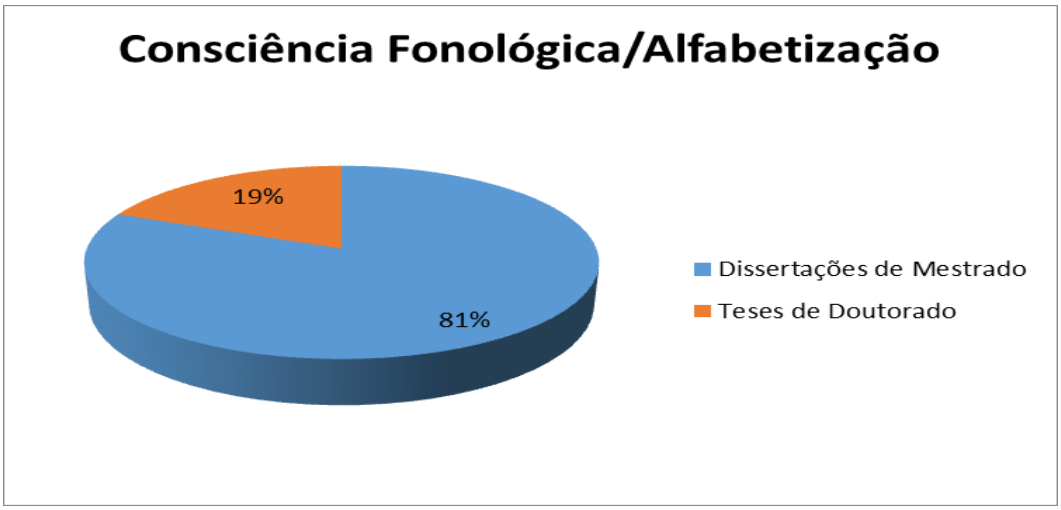
Figura 06 - classificação de DM e de TD por descritor combinado.




Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

A combinação *Consciência Fonológica/Alfabetização* gerou 16 achados, sendo 13 (81%) DM e 03 (19%) TD. Podendo ser visualizado na figura 07.

Figura 07 - classificação de DM e de TD com o tema Consciência Fonológica/Alfabetização.



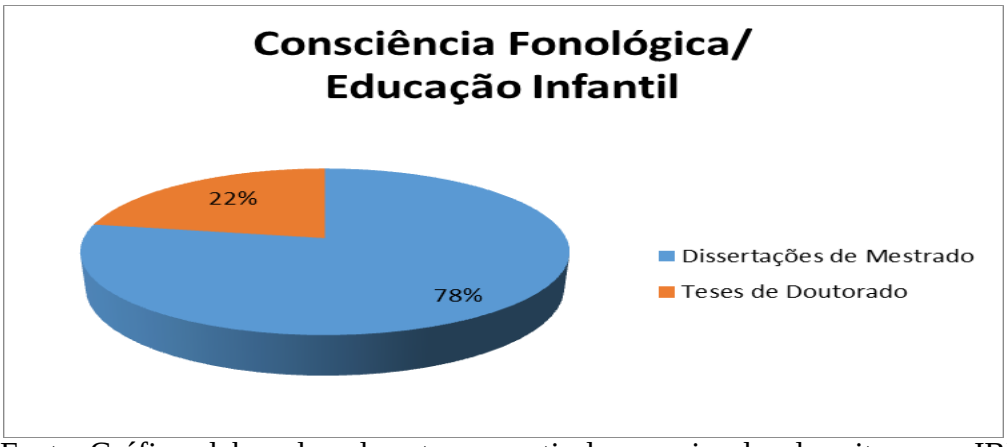

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

Conforme vários estudos, o desenvolvimento da consciência fonológica é imprescindível para o processo de alfabetização, pois, em sistemas de escrita alfabética, facilita a aprendizagem da leitura e escrita.

> "[...] a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização porque, ao desenvolver as habilidades de consciência fonológica, o aluno aprende a refletir e manipular as unidades constituintes da fala e essa capacidade contribui significativamente no processo de aquisição da escrita, pois permite a criança o uso consciente da língua" (CAXIAS, 2015, p.114).

Na figura 08 podem ser observados os achados com a combinação Consciência Fonológica/Educação Infantil, na qual o total de trabalhos encontrados foi de 09 achados, sendo que, as dissertações de mestrado foram 07 (78%) e as teses de doutorado foram 02 (22%).

Figura 08 - classificação de DM e de TD com o tema Consciência Fonológica/Educação Infantil




Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

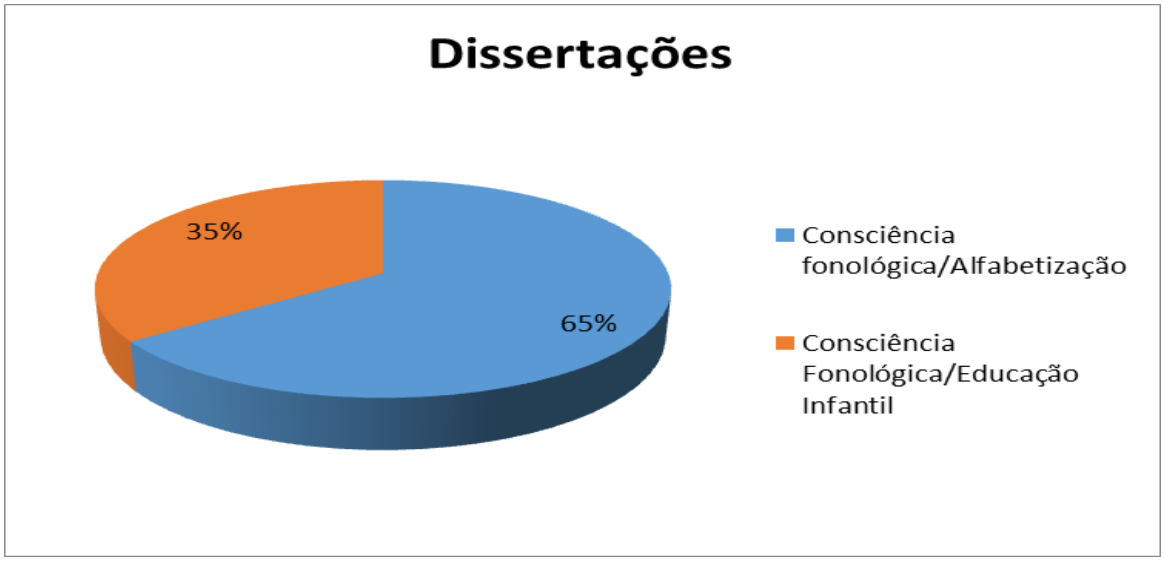
Ao falar sobre as instituições infantis, AMORIM (2014) refere que nestes espaços a criança terá a oportunidade de entrar em contato com livros de literatura infantil, jogos educativos, rodas de leitura, contação de história, exploração do uso da escrita e leitura, desenvolver o prazer pela leitura por meio de atividades, o que torna este ambiente altamente alfabetizador, podendo ser o único em que muitas crianças irão vivenciar estas experiências leitoras.

**Análise por DM**

Na figura 09 podem ser visualizados os achados de DM encontradas com as combinações Consciência Fonológica/Alfabetização, a qual apresentou 13 trabalhos e a combinação Consciência Fonológica/Educação Infantil que apresentou 03 trabalhos, representando 65% e 35% respectivamente.

"[...], a consciência fonológica nada mais é do que uma competência metalinguística de reflexão, análise e manipulação intencional sobre a fala e seus diversos segmentos, a saber: palavra, sílaba e fonema." (AMORIM, 2014, p.36).

Figura 09 - Classificação de DM divididas entre as duas combinações de temas descritores

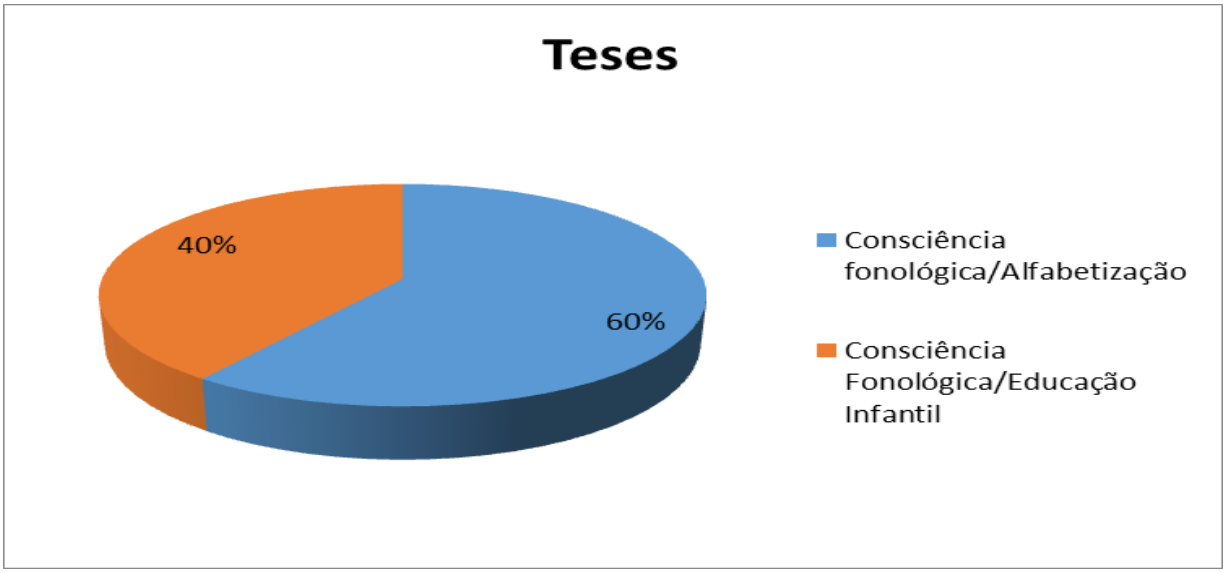



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

**Análise por TD**

As combinações Consciência Fonológica/Alfabetização e Consciência Fonológica/Educação Infantil apresentaram 03 e 02 teses respectivamente. As teses de Consciência Fonológica/Alfabetização equivaleram a 60% dos achados e as de Consciência Fonológica/Educação Infantil equivaleram a 40 %.

Figura 11 - Classificação de TD divididas entre as três combinações de temas descritores




Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

**Análise por DM e TD por ano e instituição**

Os trabalhos selecionados foram tabelados em dois quadros para a pesquisa, com os seguintes dados:

A. Quantidade de trabalhos divididos por combinação de tema descritor (DM e TD) e ano de pesquisa (2006 à 2016) - (quadro 05) e
B. Quantidade de trabalhos divididos por combinação de tema descritor (DM e TD) e instituição (quadro 06).

Por ano

No quadro 04 pode ser visualizada a produção que ocorreu nos anos de 2006 a 2016 relacionadas com as combinações dos descritores Consciência Fonológica/Alfabetização e Consciência Fonológica/Educação Infantil. Observa-se que o ano de maior produção de DM e TD foi o ano de 2015 com 07 pesquisas, seguido pelo ano de 2014 com 04 produções, os anos de 2007 e 2016 com 03 produções cada, os anos de 2006, 2009 e 2013 com 02 produções cada e os anos de 2008 e 2010 com 01 produção cada. Observa-se que nos anos de 2011 e 2012 não houve produções.

Quadro 04 - Classificação dos temas descritores combinados com total de produções e divisão por DM e TD e ano de publicação

| Descritores | Trabalhos | Total | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Consciência Fonológica / Alfabetização | DM | 13 | 1 | 2 | | 2 | 1 | | | 1 | 2 | 4 | |
| | TD | 3 | | | 1 | | | | | | 1 | 1 | |
| Consciência Fonológica / Educação Infantil | DM | 7 | 1 | 1 | | | | | | 1 | 1 | 2 | 1 |
| | TD | 2 | | | | | | | | | | | 2 |

Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

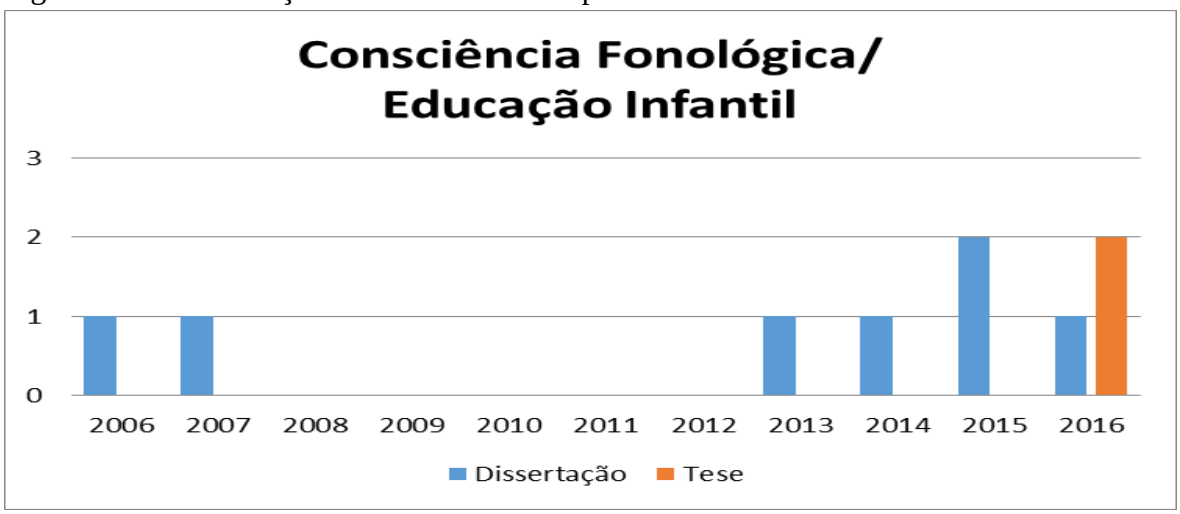
A quantidade de dissertações e de teses com o descritor Consciência Fonológica/Alfabetização divididos por ano são encontrados na figura 12. O ano de maior produção foi o de 2015, com 04 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado.

Figura 12 - Classificação de DM e de TD por ano com o descritor Consciência Fonológica/Alfabetização no período de 2006-2016

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

A quantidade de dissertações e de teses com o descritor Consciência Fonológica/Educação Infantil divididos por ano são encontrados na figura 13. O ano de maior produção com esta temática foi o de 2016, com 01 dissertação de mestrado e 02 teses de doutorado.

Figura 13 - Classificação de DM e de TD no período de 2006-2016




Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

Analisando os dados é possível verificar que a temática Consciência Fonológica/Alfabetização recebeu maior atenção nas pesquisas. Porém, observa-se um crescimento interessante desde o ano de 2013 com a temática Consciência Fonológica/Educação Infantil.

Por instituição

No quadro 05 percebe-se que a instituição que mais produziu trabalhos no período de 2006 a 2016, foi a USP com um total de 05 produções, seguida pela UFMG com um total de 03 produções. As instituições Mackenzie, UFPE, UFBA, PUC RS e UFJF tiveram cada uma 02 produções. E as demais instituições PUC Campinas, PUC SP, UNB, PUC PR, UFPB, UNICAP e UFSM tiveram uma produção cada uma.

Quadro 05 - Classificação dos temas descritores, divididos por DM e TD com total de trabalhos em cada instituição

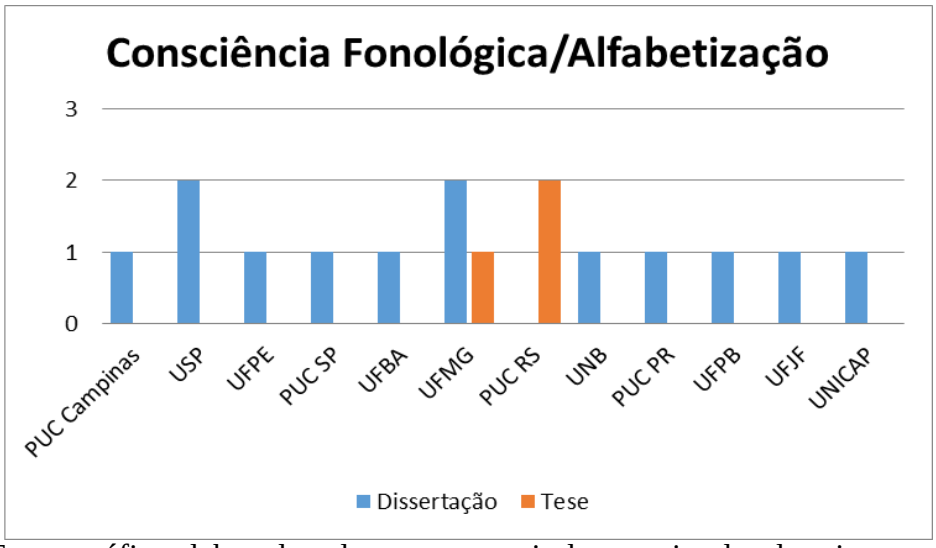
| Assunto | Trabalho | Total | Mackenzie | PUC Campinas | USP | UFPE | PUC SP | UFBA | UFMG | PUC RS | UNB | PUC PR | UFPB | UFJF | UNICAP | UFSM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Consciência fonológica/Alfabetização | DM | 13 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | TD | 3 | | | | | | | 1 | 2 | | | | | | |
| Consciência Fonológica/Educação Infantil | DM | 7 | 1 | | 2 | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 |
| | TD | 2 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | |

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

A quantidade de dissertações e de teses por instituição de ensino superior (IES) com o descritor Consciência Fonológica/Alfabetização se situam na figura 14.

As instituições que mais produziram DM com o descritor combinado de Consciência Fonológica/Alfabetização foram a UFMG e a USP com 02 dissertações cada e a instituição que mais produziu TD foi a PUC/RS, com um total de 02 teses.

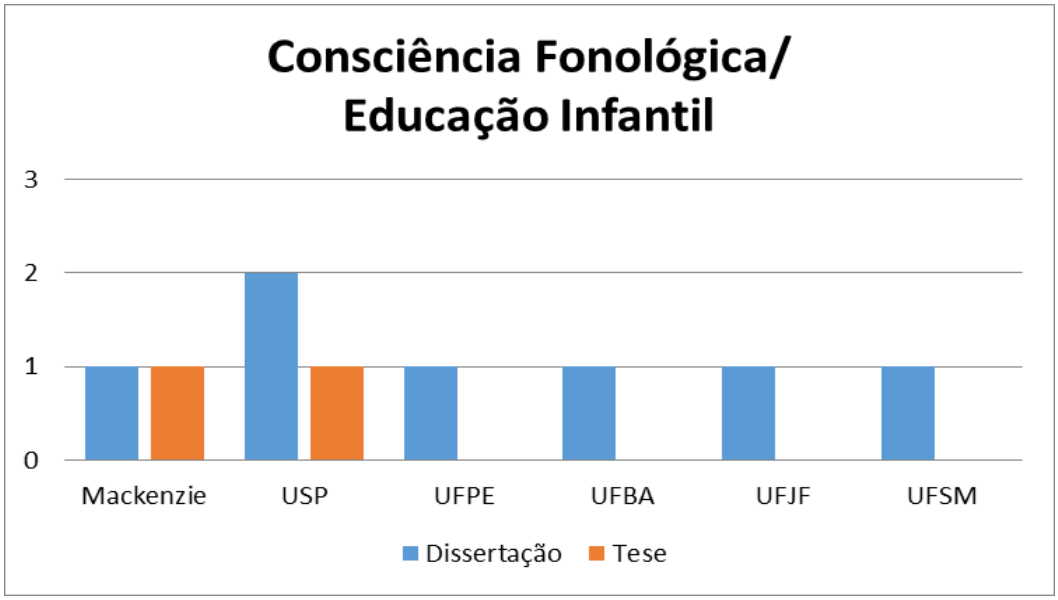
Figura 14 - Classificação de DM e de TD nas IES com o descritor Consciência Fonológica/Alfabetização




Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

A quantidade de dissertações e de teses por instituição de ensino superior (IES) com o descritor Consciência Fonológica/Educação Infantil se situam na figura 15.

Figura 15 - Classificação de DM e de TD com o descritor Consciência Fonológica/Educação Infantil




Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT.

A instituição que mais produziu DM com o descritor combinado de Consciência Fonológica/Educação Infantil foi a USP com 02 dissertações e a instituição com produções de TD ficou empatada entre a USP e a Mackenzie com uma produção cada.

## PANORAMA GERAL E ANÁLISE DOS DESCRITORES

Após toda a análise quantitativa realizada até esta etapa, observa-se que há grande número de publicações quando digitados os descritores de forma isolada, principalmente relacionada aos temas alfabetização e educação infantil. Porém ao combinarem-se os descritores, direcionando mais para o tema proposto, pouco material foi encontrado. A pesquisa denota que não há produções sobre a temática do projeto, que é a *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a Consciência Fonológica*. No levantamento de dados não foram encontradas teses ou dissertações que englobassem conjuntamente estes temas.

Todas as combinações da BNCC com os descritores consciência fonológica, alfabetização, política públicas educacionais e educação infantil não apresentaram trabalhos que fossem pertinentes, assim como, a combinação consciência fonológica/políticas públicas educacionais.

Foram encontrados alguns trabalhos, porém, com duas combinações. Com o descritor Consciência Fonológica/Alfabetização foram achados 16 produções e com Consciência Fonológica/Educação Infantil foram achadas 09 produções. Explicando consciência fonológica Amorim (2014, p.36) diz que a "[...] a consciência fonológica nada mais é do que uma competência metalinguística de reflexão, análise de manipulação intencional sobre a fala e seus diversos segmentos, a saber: palavra, sílaba e fonema".

Nenhuma pesquisa relacionando a BNCC com os temas descritores investigados foi encontrada no banco de dados do IBICT, o que instiga a desenvolver este assunto, denotando que a pesquisa será inédita e inovadora. Outro fato importante é que o MEC acaba de propor a nova versão da BNCC, lançando-a em 06 de abril de 2017, sendo pertinente a análise do conteúdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste estudo, constatou-se que, 25 produções sobre a Consciência Fonológica, Alfabetização e Educação Infantil foram encontradas no Banco de Dissertações e Teses do IBICT, no recorte temporal de 2006 a 2016, sendo 16 relacionadas com a combinação Consciência Fonológica/Alfabetização (13 DM e 03 TD) e apenas 09 (07 DM e 02 TD) relacionas à combinação Consciência Fonológica/Educação Infantil.

Como já referido nas análises, não foram encontrados trabalhos relevantes no Banco de Dados do IBICT sobre Consciência Fonológica relacionada às Políticas Públicas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular, evidenciando, que as pesquisas e produções acadêmicas em torno destes assuntos deva ocorrer de forma mais frequente e reflexiva, para que o conceito de Consciência Fonológica seja incluído nas Políticas Públicas e nos cursos de formação de professores.

Concluiu-se então, que há carência de pesquisas na área de políticas públicas que envolvam a consciência fonológica, foco deste trabalho. Com isso a necessidade de se investigar estes assuntos, pois são de suma importância e fazem parte do dia a dia das crianças e do seu desenvolvimento, devendo ser englobado nas políticas públicas educacionais.

Sugere-se então que este tema seja foco da investigação para este projeto de mestrado e para novas investigações, devido sua relevância, importância e inovação, pois, seu estímulo desde a educação infantil juntamente com outras habilidades, pode *facilitar* o aprendizado da leitura e escrita de crianças sem dificuldades e auxiliar aquelas que as têm, o que poderá ocasionar impactos positivos no desenvolvimento.

> Produzir conhecimento é, sem dúvida, contribuir para um melhor entendimento da dinâmica social, de coisas que são pertinentes a nós enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. É fornecer, em muitos casos, subsídios para a compreensão de um dado fenômeno, evento ou questão que, de alguma maneira nos inquieta, e por isso, nos leva, através da investigação, a procurar respostas para um determinado problema (AMORIM, 2014, p.30).

**REFERÊNCIAS**

AMORIM, Karen Santos. **Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011**. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17429/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Karen%20Santos%20Amorim.pdf Acesso em: 03 de março. 2017.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced). Acesso em: 03 de março de 2017.

BRASIL, 20017. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 12 abril. 2017.

CAXIAS, Adenilce da Silva. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita:** ressignificando o processo de alfabetização. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015. Disponível em:

http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7659/2/arquivototal.pdf. Acesso em: 18 de abril. 2017.

IBICT. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.** Disponível em: http://www.ibict.br/. Acesso em: 03 de março de 2017.

ROCHA, Marialice Hóss. **Alfabetização:** o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16186/1/Marialice%20Hoss%20Rocha.pdf. Acesso em: 14 de abril. 2107.

# AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL: INTERFACES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Ana Paula Duso**[1]
**Luci Mary Duso Pacheco**[2]
**Jeanice Quinto**[3]

**Resumo**: O presente trabalho aponta alguns caminhos possíveis para que os estudos sobre as políticas educacionais possam, além de indicar as fragilidades da relação Estado e sociedade, que por vezes tornam as políticas públicas apenas instrumentos de poder, também apreender a configuração que elas assumem nos diferentes contextos em que são aplicadas e conhecer as formas pelas quais os grupos sociais envolvidos buscam adaptar-se, transgredir ou resistir a estas ações. No artigo serão abordados, aspectos referentes à contextualização da política educacional, lincando na formação de profesores e educação básica. Em outras palavras, as políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar e nessa direção é que se encontra o Cenário Educacional Brasileiro e fazendo parte deste a formação de profesores como escopo de possibilidade de acesso e permanência dos sujeitos na escola, garantindo a aprendizagem.

**Palavras-chave**: Formação docente; Políticas educacionais; Educação básica

## INTRODUÇÃO

A pesquisa, como prática interdisciplinar, proporciona uma busca constante de informações e conhecimentos, instigando a visão crítica e reflexiva sobre as temáticas. Assim, o estudo em questão apresenta-se como contribuição oportuna à área da educação, promovendo a reflexão do conhecimento existente acerca do tema.

Neste sentido, o presente artigo busca dialogar a importancia das políticas públicas educacionais como suporte tanto para a formação docente como para a prática pedagógica, sendo que estas esferas estão íntimamente interligadas na busca por uma educação de qualidade e para todos.

As políticas educacionais formuladas e criadas nas últimas décadas até a atualidade precisam ser compreendidas a partir das transformações econômicas, geopolíticas, sociais e

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. Brasil. Email: anaduso@uri.edu.br

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. Brasil. Email: luci@uri.edu.br

[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. Brasil. Email: jeanicequinto@hotmail.com

culturais em um mundo capitalista contemporâneo, cujas políticas são decorrentes desses processos de mudanças.

Ainda, são incipientes os estudos que balizam as metodologias de análises das políticas educacionais, por isso, é fundamental o aprofundamento da temática em questão. É necessário, também, fazer uma ressalva para fins de contextualização do tema em questão, de que na década de 70 os estudos que atualmente são considerados da área de política educacional eram abordados como assuntos da administração da economia da educação, administração educacional, planejamento educacional ou educação comparada, entre outras. Estes estudos deram suporte à criação das políticas educacionais. A pesquisa nesse campo vem aumentando cada vez mais e ganhando destaque na grande área, Educação.

Considerando que as políticas educacionais são um desdobramento das políticas públicas, estando portanto, relacionadas ao poder político, o estudo propõe-se compreender que a política abrange um conjunto de interações que visam a atingir um determinado objetivo e, a partir deste, inicia-se a ação que será desenvolvida pelo governo.

Ao discorrer sobre o artigo, serão abordados, aspectos referentes à contextualização da política educacional. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar e nessa direção é que se encontra o Cenário Educacional Brasileiro e fazendo parte deste a formação de profesores como escopo de possibilidade de acesso e permanência dos sujeitos na escola, garantindo a aprendizagem.

## O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA VISTO POR MEIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais impactam sobre a verificação na circulação de ideias em nível internacional, carregando traços hegemônicos e fabricadas por estratégias de marketing arrojado. São apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e ético.

Entre as influências que incidem sobre a formulação da Política Educacional, realça-se que a Constituição de 1988 procurou reunir algumas das reivindicações da sociedade civil, apresentando alguns avanços como a ampliação das liberdades individuais e restrição ao poder das Forças Armadas. No campo da educação, já se discutia uma nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994). Nessa perspectiva de raciocínio, observa-se:

> Diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a "intenção" de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos. A educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a "justiça social" (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p.278).

A partir desse período as políticas educacionais, de forma geral, caracterizaram-se pelo sentido de democratização da Educação voltando-se para ampliação do acesso à educação básica, no entanto, até a década de 90 apenas uma pequena parcela da população possuía acesso aos graus mais elevados de ensino. Nesta mesma década, surgem mais fortes as políticas de educação para todos, que se estendem até os dias atuais.

Segundo Freitag (1980) é possível observar que desde o período agroexportador – que compreende o Período Colonial, Império e Primeira República – reproduziu-se e consolidou-se no Brasil um modelo seletivo de educação que se articulava às necessidades do modelo social dominante na época. Contudo, com a independência política torna-se necessário o fortalecimento da sociedade política com a formação de quadros políticos, técnicos e administrativos. Surge, assim, uma série de escolas militares e de ensino superior em todo o território nacional delineando os primeiros traços de uma política educacional estatal no Brasil. (FREITAG, 1980).

Este capítulo busca, em sua íntegra, expor e analisar determinantes que originaram as Políticas Públicas Educacionais, influenciadas pelos setores correlacionados às forças sociais e econômicas. Assim, é válido ressaltar que:

> As Políticas Públicas constituem um elemento comum da política e das decisões do governo e da oposição. Desse modo, a política pode ser analisada como a busca pelo estabelecimento de políticas públicas sobre determinados temas, ou de influenciá-las. Por sua vez, parte fundamental das atividades do governo se refere ao projeto, gestão e avaliação das políticas públicas. Como decorrências, o objetivo dos políticos, sejam quais forem seus interesses, consiste em chegar a estabelecer políticas públicas de sua preferência, ou bloquear aquelas que lhes sejam inconvenientes. (DIAS, MATOS, 2012, p.09).

Como cabe ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança. Assim: "uma política social seria uma opção de governo, de caráter redistributivo e compensatório". (CAMARGO, 2006, p.16). A autora argumenta, ainda, que as políticas educacionais teriam o propósito de estabelecer mediações entre os indivíduos e os setores da sociedade, aproximando diferenças entre capital e trabalho. (Idem, 2006).

As políticas educacionais têm atuação marcante do Estado, no final do século XIX e início do século XX, uma vez que estão diretamente ligadas à função reguladora do Estado. Por serem, também, políticas sociais são definidas como o conjunto de:

> [...] estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social**.** (BIANCHETTI, 2001, p.88-89).

Quando menciona-se a expressão política educacional, remete-se a aspectos relacionados com o agir e o fazer, sobretudo com ações governamentais, que são pensadas e aplicadas no sistema educacional. Baseados nesta ótica é possível apontar que as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das políticas educativas num determinado período histórico. Relacionando-as às áreas específicas de intervenção é que se fala em políticas de educação infantil, políticas de educação básica, educação superior, entre outras, podendo desdobrar-se em outras políticas. (VIEIRA, 2007).

É crucial, também, levar em conta o ponto de vista sobre o qual se examina determinada medida educacional ou intervenção estatal. É necessário visualizar o lugar de onde são observados e analisados os projetos, por exemplo, quando uma política educacional é observada de um espaço micro, de escolas de um determinado município, esta terá uma visão daquele que analisou, que provavelmente será distinta de um espaço macro, ou seja, a visão do governo estadual ou ainda do Governo Federal, gerando uma visão diferente do mesmo conceito. Assim, o contexto em que se encontram as partes por ser distinto, e, cada um com seus propósitos, suas limitações, e suas ideias de ver o mundo e a realidade, condicionarão seus entendimentos.

A política educacional exerce função específica, tendo autonomia relativa para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e o meio em que está inserida. Como a mesma é uma ação social, dá-se e constitui-se em períodos de tempo, por isso dotada de complexos contraditórios, de acordo com a situação histórica do momento. Ela contribui tanto para reproduzir uma ordem pré-estabelecida, quanto para transformá-la.

É preciso ter presente, ainda, que as políticas não são somente fruto das organizações estatais, mas que são construídas por humanos que pensam e projetam ações, pretensamente planejadas em benefício da população. É necessário frisar que:

> Encarar a educação como uma política pública significa analisá-la no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sistematização a determinado projeto político. (OLIVEIRA, DUARTE, 2001, p.130).

Neste caso, o fato de os organismos multilaterais possuírem interesses próprios, ligados ao acúmulo de capital e concentração de renda, sempre visando ao lucro, desvirtua, por vezes, o bem coletivo. No caso brasileiro, é importante dizer que as grandes dificuldades enfrentadas ao longo dos anos e, também, mais recentemente, são de caráter político. Por isso, essa preocupação em estudar a política educacional trazendo à tona alguns apontamentos referentes à sua funcionalidade, seus objetivos, seus fracassos e, ainda suas conquistas, é oportuno. Para ilustrar tal abordagem, refere-se as palavras do autor.

> Entende-se que não existe uma estreita afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas. Mesmo que no plano local (nacional e estadual) existia uma correlação de forças políticas na definição das políticas públicas, envolvendo os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, a definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista. Isso significa afirmar que ao se falar da relação entre o Estado e as classes sociaus, entra-se obrigatoriamente na questão dos agentes definidores das políticas públicas, os que não são apenas nacionais. (BONETI, 2011, p.14).

As políticas públicas de educação devem exercer um papel catalisador do bem coletivo e não atender a interesses particulares com privilégios para poucos. Uma política pública necessita atender ao bem comum, voltada aos interesses do coletivo. Tal perspectiva permite dizer que a formulação de Políticas Educacionais, por vezes, responde, de forma imediata, aos interesses das camadas hegemônicas, atendendo aos pedidos das mesmas, negociando ações de melhoramento da situação. Porém, quando se trata de minorias ou de pessoas vulneráveis socialmente, os interesses das mesmas não são levados em conta, uma vez que, não possuindo influências, muitas vezes não conseguem expressar suas opiniões ou até mesmo anseios em relação ao contexto em que estão inseridos.

Política pode ser compreendida como ponto de partida do estudo para as atividades relacionadas ao Estado. As políticas sociais públicas, principalmente, são táticas extremamente importantes para o Estado, pelo fato de que: “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista”. (SHIROMA, 2005, p.8). Conforme a autora são vistas como fundamentais por estarem a serviço das várias classes sociais.

Tendo as políticas como ideia de referência e, neste caso, as políticas educacionais por mais que aparentem um caráter humanista, de realização de boas ações, há sempre uma contradição, pelo fato de que elas necessitam organizar-se e planejar-se de acordo com a história que as situa num determinado contexto e, muitas vezes, precisam adequar-se, tendo que fazer modificações e aprimoramentos. Porém, a mudança nem sempre é de caráter pacífico, em determinados âmbitos gera crises e impasses que precisam ser bem trabalhados de forma a contemplar os objetivos do coletivo.

Lutas e pressões são características das políticas públicas, neste caso da educação, pois surgem e são implantadas em meio a conflitos sociais, depositando nas mesmas a capacidade de superação e de destensionamento das ações governamentais, auxiliando no processo de organização do Estado. As políticas educacionais, portanto, traduzem uma relação de poder de um grupo que se sobrepõem ao outro.

Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o projeto da sociedade, sendo então viabilizadas por meio da ação do Estado, é pertinente a ideia de que as políticas públicas dão suporte ao Estado e, por isso, agem através dele. Esta ação e interferência dão-se de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período, como já descrito. De outra parte, uma medida educacional pode surgir de demandas da população, consoante ilustra a autora:

> [...] pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 1997, p.61).

Conforme a autora afirma, uma política pública pode surgir a partir de um problema ou questão que é discutida e formulada socialmente, problematizando o tema em foco. Para esta medida se concretizar, requer ação do Estado, o mesmo precisa intervir nela como agente coordenador do processo da solução do problema ou questão levantada.

É notório que o campo de investigação das políticas educacionais está se constituindo cada vez mais distinto e em constante busca de consolidação. (MAINARDES, 2011). Nesta perspectiva é válido salientar que a preocupação com a análise das políticas educacionais, permeada por uma perspectiva materialista histórica e dialética, parte da relação entre os aspectos causais da materialidade social e busca a apreensão crítica da realidade. Por isso, a apreensão da realidade em seu movimento histórico só pode ser alicerçada, sobretudo, por meio da análise das determinações materiais e estruturais em seu contexto.

No momento em que é realizada uma reflexão apurada das funcionalidades do Estado percebe-se um antagonismo entre capital e trabalho, resultado este das mediações do Estado diante do cumprimento de seu papel frente às esferas e demandas da sociedade. Assim, sente-se a necessidade de analisar as Políticas educacionais na sua totalidade, uma vez que dessa forma há uma possibilidade de desvelar questões que fundamentam o processo de organização da sociedade capitalista, unindo a viabilização das políticas Educacionais junto ao Estado e a relação entre capital e trabalho.

Com base nessas considerações os autores a seguir afirmam que o Estado na sociedade moderna, constitui a expressão das contradições que se encontram nas relações de produção, as quais estão inseridas na sociedade civil, e, a partir das concepções, conclui-se que:

> O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto, administra-as, suprindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua fase social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA MORAES; EVANGELISTA, 2005, p. 08).

O Estado tem sido o principal protagonista na formulação das Políticas Educacionais, na atualidade, porém são delineadas numa perspectiva de atender as demandas sociais por meio de políticas compensatórias, contribuindo para a difusão do capital em diferentes esferas. É importante destacar que a definição e os objetivos de uma Política Educacional não podem ficar restritos aos interesses de uma minoria (grupo) que mantém influências sobre a ação do governo “Assim, poderíamos interpretar políticas públicas como sendo a arte de lidar com um público que é público.” (BONETI, 2011, p.09).

A política educacional pode ser pública e social ao mesmo tempo. Ela é pública quando é implementada pelo governo com a participação de entidades e organismos não governamentais. E é social quando é exercida com a finalidade de atingir setores da sociedade, representando a materialidade da intervenção do Estado no projeto dominante que se objetiva implantar. Estuda-se a política educacional pelo fato dela representar uma das mais importantes áreas de atuação governamental.

É notório que as políticas públicas são originadas de uma ideia ou princípio ou ainda de uma pressuposição ou de uma vontade, assim esses termos não carregam consigo um significado literal, mas fatores que determinam e originam concepções e inserções ideológicas. Uma vez que não se julga que se trate um único perfil de políticas ou apenas um

ideal como ponto de investigação, mas trata-se de analisá-las como elas realmente são na realidade estudada, como se constituem enquanto momento histórico atual, através das relações econômicas, sociais e políticas no Brasil. (BONETI, 2011).

Nesse sentido, é que as Políticas Educacionais precisam ser redefinidas em especial no que se refere ao destaque de levá-la ao controle estatal. Atualmente é visível que a Política Educacional está muito mais sob o controle mercantil do que sob o controle estatal. Com isso, ocorre a despolitização da política, levando em conta o econômico, visando a relação custo-benefício, propagando uma educação mercantilizada. Verifica-se o uso de critérios técnicos na eleição das prioridades e escolhas na educação quando se utiliza o critério econômico, por exemplo, são válidos somente os gastos e investimentos que dão retorno financeiro positivo, como uma relação de troca. (PIRES, 2005).

É importante ressaltar que não se pode falar de políticas educacionais sem remeter aos organismos internacionais, sendo possível perceber sua influência na viabilização e formulação das mesmas. Sendo o Banco Mundial, o principal órgão financiador das políticas Educacionais, possibilita através dele analisar o encaminhamento da política no Brasil no que tange a educação na esfera pública.

A interferência da ótica econômica foi adotada para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países. Em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial1 (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Inicialmente, o Banco Mundial (BM) foi idealizado com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países no período pós-guerra, e o FMI destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir a estabilidade do sistema cambial.

1 Fundado na Conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento).

Assim, o Banco exerceu, desde sua criação, a função de reconstruir as economias que foram devastadas pela guerra e ainda atuando como credor para empresas do setor privado. Pode-se dizer então que esta foi sua principal função. (HADDAD, 2008).

No Brasil, a presença do Banco Mundial faz-se por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos, e associados com a equipe brasileira avaliam regularmente a capacidade de pagamento da dívida externa e dos empréstimos. Empurram aos governos as condicionalidades e sinalizam ao capital financeiro

flutuante as possibilidades de rendas rápidas que permitem a continuidade do fluxo de capitais. Portanto, atestam e avaliam se o país tem condições de continuar pagando novos empréstimos em dia, regularmente. (id, 2008). Nessa perspectiva, a autora comenta:

> A tese defendida é a de que existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais. (SILVA, 2002, p.6).

Há que ressaltar que ao avaliar a presença do Banco Mundial nas políticas educacionais leva-se em conta não apenas os investimentos fornecidos em recursos financeiros, mas o impacto sobre a educação que se dá a partir das políticas macroeconômicas, das diretrizes que ele tem apoiado junto ao FMI, os quais representam uma área de influência de grande espectro.

Como processo contínuo, a Política Educacional se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos, apresentando uma dinâmica própria, que impulsiona e estabelece relações com as demais esferas do mundo social. (MARTINS, 1993).

Podemos mencionar as ideias de Baumann (2001) quanto as rápidas mudanças no contexto social, cultural, e educacional que de forma direta influenciam o cotidiano da atuação do professor e que por essa razão se apresnetam com desafio a sua prática pedagógica. O autor aborda que

> Os tempos são “líquidos” porque tudo muda tão rapidamente. Nada é feito para durar, para ser “sólido”. [...] Os valores que a nossa cultura ocidental até então estabelecera como os mais nobres e elevados cada vez mais diluem-se como a água que se escorre das nossas mãos, sem que sejamos capazes de detê-la. (BAUMAN, 2001, p. 15).

Tendo presente essa forma líquida a qual a nossa sociedade e suas relações estão fundamentadas alguns desafios estão postos para o professor, o qual precisa estar atendo e buscar alternativas de apropriação de conhecimentos plurais, para poder elaborar ações de enfrentamento desses desafios na ordem da formação inicial e continuada, tranaformando esses desafios em atualiação permanente, incorporando em sua prática as inovações de seu tempo de forma reflexiva.

**EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONSOLIDADA**

Quando se fala em igualdade de ensino, logo se pensa no cenário atual da educação no Brasil. É muito claro e visível que um dos maiores problemas do país está relacionado à falta de investimentos e preocupação no âmbito educacional. Uma triste realidade que só vem aumentando e trazendo inúmeros prejuízos. Nesse sentido, Sampaio e Oliveira (2015) reforçam a situação que a sociedade enfrenta.

> O acesso igualitário a serviços educacionais é um princípio desrespeitado no Brasil, o que gera diversos efeitos perversos, principalmente para a população que é excluída do direito à educação de qualidade. Por exemplo, durante muito tempo, aqueles que não tinham acesso ao sistema educacional e eram analfabetos não tinham o direito de votar. Este é só o exemplo mais óbvio, mas, ainda hoje, o não acesso à boa educação pode ser um empecilho para o exercício da cidadania.( SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 512)

Assim, tem-se uma ideia do que realmente está acontecendo com a educação, o desrespeito e a falta de investimentos é um problema constante e de difícil resolução. Conforme a Constituição Federal de 1988 o ensino público é um direito de todos. A Carta Magna assegura que esse ensino deve ser gratuito e de qualidade. É de conhecimento geral que a educação brasileira em outros contextos históricos era precária e que o acesso era bastante dificultoso, atualmente houve um grande avanço em relação ao ingresso nas escolas públicas, porém a qualidade de ensino continua precária e desigual. Diante da má remuneração dos professores, falta de infra-estrutura, a não oferta ou pouca de cursos profissionalizantes e de atualização, o sucateamento dos materiais didáticos, a falta de planejamento. Esses são apenas alguns fatores que retratam o descaso com a educação. O ensino público oferece muito pouco e, dessa forma, não consegue acabar com a desigualdade de conhecimentos. Aqueles que estudam em redes privadas de ensino, com infra-estrutura adequada, acesso a bons materiais didáticos tendem a obter um maior e melhor nível de aprendizagem e de conhecimento. Diante desta concepção, os autores frisam:

> Outra maneira de pensar a inter-relação das dimensões da desigualdade educacional é olhando como a desigualdade de conhecimento em níveis básicos afeta a desigualdade de acesso em níveis mais avançados do sistema. Essa relação é clara se pensarmos no acesso ao Ensino Superior, que é altamente seletivo. Os estudantes que cursaram melhores escolas na educação Básica têm maiores chances de conseguir entrar em cursos universitários. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 526).

Ou seja, a falta de qualidade no ensino básico traz inúmeros outros problemas no decorrer da formação profissional do indivíduo. Com o auxílio das políticas sociais na educação e especificamente a Lei de Cotas, foi facilitado o ingresso às universidades, porém pouco se fala sobre o nível de conhecimento que os alunos chegam até o ensino superior.

Atualmente cerca de 12 milhões de brasileiros são considerados analfabetos funcionais, que conseguem ler, mas não interpretam o que leem, conseguem escrever, mas sem coerência e organização das ideias. Muitos deles ingressam na universidade, mas poucos conseguem obter um diploma de graduação. Uma triste realidade que vem aumentando a cada ano e isso repercute no mercado de trabalho. A necessidade e carência de bons profissionais em qualquer área é bastante considerável.

A educação básica continua sendo discriminatória e excludente, uma vez que o aluno que não possui uma boa base de conhecimento está fadado a sofrer as consequências de um futuro incerto e repleto de dificuldades.

Podemos descrever a organização do Ensino no Brasil da seguinte forma. A Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2017).

Entre as influências que incidem sobre a formulação da Política Educacional, realça-se que a Constituição de 1988 procurou reunir algumas das reivindicações da sociedade civil, apresentando alguns avanços como a ampliação das liberdades individuais e restrição ao poder das Forças Armadas. No campo da educação, já se discutia uma nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994). Nessa perspectiva de raciocínio, observa-se:

> Diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a ‘intenção” de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos. A educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a “justiça social”. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p.278).

A partir desse período as políticas educacionais, de forma geral, caracterizaram-se pelo sentido de democratização da Educação voltando-se para ampliação do acesso à educação básica, no entanto, até a década de 90 apenas uma pequena parcela da população possuía acesso aos graus mais elevados de ensino. Nesta mesma década, surgem mais fortes as políticas de educação para todos, que se estendem até os dias atuais.

As mudanças mais impactantes que estão presentes na sociedade hoje estão caracterizadas como informação, comunicação, tecnologias, entretenimento, incertezas, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade, efemeridade. Na escola refletindo a própria sociedade estão os desafios das políticas educacionais de governo, a organização pedagógica da escola, a infraestrutura escolar, as turmas e o perfil do aluno.

Percebem-se diversas mudanças no processo educacional nos últimos anos devido às transformações nos campos políticos, sociais e econômicos. Os novos paradigmas da educação se fundamentam no manifesto desenvolvimento científico e tecnológico. Vive-se a era da informação, onde o conhecimento se constrói e se relaciona de maneira acelerada a uma sociedade globalizada com uma multiplicidade de possibilidades. A sociedade da informação se estabelce pela potencialização de novas tecnologias no ambiente com o direcionamento para a valoração do conhecimento, para o desenvolvimento humano e social através da inclusão e integração de exigências às demandas mundiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 nos ampara legalmente no que rege a organização da Educação Brasileira e nesta parte é mensurável elucidar:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 2017).

Podemos analisar com isso que o ensino está alicerçado não somente na escola mas em instâncias que auxiliam no processo de ensino aprendizagem congruindo para uma educação voltada também ao mundo do trabalho.

Assim da mesma forma, pode-se mencionar que a tecnologia facilitou a comunicação entre as pessoas. Existem infinitas possibilidade de trocar informações ou levar ao outro a informação desejada. Dessa forma, o professor não precisa ficar fixado em formatos ultrapassados ou mesmos onerosos como jornal impresso, panfleto informativo para divulgar

as ações realizadas pelos alunos, ou mesmo atualizar a sua comunicação, existem meios mais facilitados e gratuitos como as redes sociais e aplicativos de celulares.

Outro desafio para o professor, presente na sociedade hoje, é a grande variedade de entretenimentos para as crianças, jovens e adultos, como jogos e brinquedos eletrônicos, espaços de lazer e parques de diversões com brinquedos desafiantes que fazem com que a aula pura e simples perca o encanto ou não ofereça elementos que interessem aos alunos. Nesse sentido o professor precisa estar atento para possibilitar a esses alunos um nível de interação nas suas aulas que consiga chamar a atenção dos mesmos para a discussão dos conteúdos a serem aprendidos.

Nesse contexto acontece o desafio da efemeridade e das incertezas. Tudo é passageiro, tanto as relações como a cultura, as ideias, os projetos, as lideranças. As incertezas aumentaram, com relação ao que fazer, qual carreira escolher, que roupa usar, que bem comprar, que caminhos seguir. Assim, o professor convive com o passageiro e a incerteza no espaço da sala de aula como também na comunidade a que pertence.

Na mesma conjuntura da sociedade a escola reflete os desafios trazendo para o espaço pedagógico situações que merecem atenção, como é o caso das politicas de governo, que a cada troca de gestão se implementa nas escolas propostas diferentes para a educação e os professores são submetidos a cada troca de governo a mudanças radicais no modo de conceber a educação.

Ainda, na escola estão presentes na proposta pedagógica, o Projeto Pedagógico, os Planos de Ensino, os Projetos de Trabalho, a avaliação, a interdisciplinaridade que requerem uma atenção especial, um estudo por parte do professor para estar constantemente revendo suas ações pedagógicas para atender as exigências legais de sua função.

Outro desafio na escola está na infraestrutura que se difere de escola para escola, em algumas com estrutura atualizada, com equipamentos modernos e avançados e outras com tamanha precariedade que quando muito possuem energia elétrica. Isso faz com que a formação inicial não de conta dessa diversidade de infraestrutura e o professor precisa correr atraz de diferenciar seu planejamento para atender as diferenças de realidade. Nesse mesmo compasso estão as turmas que em algumas escolas tem um número elevado de alunos e em outras dois ou três.

O perfil do aluno que temos hoje é um outro desafio, pois vem se modificando constantemente. Hoje, devido a grandes transformações na sociedade, como o acesso a informação intimidamente, a facilidade de comunicação e a tecnologia presente em diversos

espaços da vida diária, os alunos estão mais presentes em sala de aula, querendo participar, contestando muitas vezes os saberes trabalhados em aula, perguntando e levando informações para o debate, desafiando o professor a estar melhor preparado para a sua função. Também é o aluno conectado que está muito ligado as tecnologias de comunicação e por vezes se isola em um mundo virtual, precisando ser chamado a participar da sala de aula, de maneira mais criativa.

Sim, os projetos e os programas educativos são de fundamental importância, tratam-se de conquistas sociais, mas que precisam ser reavaliadas e melhoradas com o decorrer do tempo, de modo com que haja coerência e satisfação no que em educação é considerado o mais importante, neste caso a qualidade de ensino. Que todos os cidadãos possam ter acesso a uma educação de qualidade e não somente garantir o ingresso às universidades por meio de uma lei de cotas. Seria essencial que integrantes de escolas públicas pudessem disputar em condições igualitárias as vagas para as universidades, não por meio de cotas, mas sim por ter tido as mesmas oportunidades educacionais daqueles que podem ter o privilégio de estudar em escolas da rede privada. É importante a reflexão feita por Neto.

> O desenvolvimento e consolidação desses processos requerem a articulação entre os setores público e privado, visando ao estabelecimento e à emplementação de políticas próprias que viabilizem o acesso ao ensino superior de qualidade dos diversos grupos sociais, como também promovam oportunidades educacionais que atendam às necessidades regionais; como também a implementação de programas e projetos direcionados ao alcance desses objetivos. (NETO, 2007, p. 81)

Conforme nos diz a LDB (1996) Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Pensamos que a única forma de enfrentar esses desafios é com conhecimento, que será possível de ser acessado e construído pelo professor através de sua formação, seja ela inicial ou continuada. Assim o professor não para no tempo, mas sim continua a buscar conhecimentos na interação dialogada permanentemente, oxigenando a sua prática pedagógica e diversificando os seus saberes.

## CONCLUSÃO

Dado o atual cenário educacional brasileiro, o que vem se impondo é a preocupação com a qualidade da educação pública e sabe-se que o profissional da educação é um componente fundamental para a qualidade do processo educativo.

Assim, para um projeto tão caro à sociedade brasileira, que é a melhoria da qualidade da educação por meio da oferta da educação, as condições de trabalho tanto dos professores, como da equipe diretiva e/ou dos monitores é uma questão que merece reflexões mais densas e profundas. Se estes trabalharão no projeto de formação integral dos alunos, devem receber todo o aparato necessário para fortalecer o processo educativo, o incentivo a carreira precisa partir de todas as instâncias.

É possível pensar em escolas como ambientes melhores para trabalhar, nas quais os docentes e formadores de docentes possam assumir papéis de líderes da reforma educativa, competentes e críticos, na busca de uma educação mais humanitária, com melhor qualidade. Isso poderá ser efetivado na prática através do esforço, interesse e competência dos professores, aliado a uma política de educação que valorize o professor.

Segundo Imbernón (2011, p. 104). “A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que ele utiliza”.

Ao falar em qualidade Imbernón (2009) destaca que é importante verificar as rápidas mudanças dos pensamentos, dos conhecimentos científicos, da cultura e da arte; a mudança não só de atualização, mas como espaços de participação e reflexão; a evolução acelerada da sociedade, que influencia nas formas de pensar, sentir e agir; a rápida evolução dos meios de comunicação e da tecnologia e a importância do sistema de relações na formação.

Assim, ao pensar a formação do professor refletimos sobre os desafios que estão postos e as perspectivas para a construção de um novo perfil de educador que leve em consideração na sua prática a realidade em que está inserido. Formar professores nessa perspectiva envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço concreto da construção da identidade profissional docente.

Apenas incorporar novos elementos à vida da escola, por vezes de forma assessória contribuem com esta modalidade educativa? Se não houver correspondência entre estas atividades e o projeto educativo da escola e sua cultura, acabará por ocasionar a perda de identidade da instituição educativa.

A implementação de políticas educacionais consequentes, como pode ser evidenciado no decorrer deste estudo, deve contribuir para uma educação de qualidade. Sua concretização dá-se através da gestão, pois é por meio desta que as ações são criadas, viabilizadas e avaliadas. Seu propósito, portanto, é atender às diferenças entre as classes sociais, próprias de países capitalistas, visando a fazer frente às necessidades mais prementes da população. Como cabe ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança Embora as políticas educacionais sinalizem rumos para a educação ou até para o andamento das atividades no ambiente escolar, há uma possibilidade de ressignificar a sua prática. São, sem dúvida, os docentes e os profissionais que atuam na escola que têm a possibilidade de realizar essa ressignificação mediante a sua atuação.

**REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, De Lins, Janete. **A Educação como Política Pública.** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade**. 6 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra,1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado,** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antono. **Os Professores e a sua Formação.** Coleção temas de Educação. Dom Quixote LTDA – Portugal – 1992.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR À FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

**Ana Paula Noro Grabowski**[1]
**Jussania Basso Bordin**[2]
**Grazieli Noro Grabowski**[3]

**RESUMO:** O presente estudo intitulado "Políticas públicas educacionais: um olhar à formação docente brasileira" tem como objetivo despertar algumas reflexões quanto as implicações que as políticas educacionais e seu contexto de implementação trazem para a formação docente brasileira. O estudo baseou-se em fundamentação teórica utilizando alguns autores e documentos legais, sendo que a partir de algumas constatações empíricas se defende a ideia de que pensar a formação docente hoje é coloca-la nas prioridades da educação nacional. Para isso envolve a reflexão de elementos inerentes ao processo de formação docente: carreira, valorização, incentivo, a não fragmentação de políticas e ações governamentais, prover uma base nacional comum de formação docente e entender o professor como protagonista de sua própria formação.

**Palavras-chave:** Formação docente; Políticas educacionais; Carreira; Valorização.

## INTRODUÇÃO

O artigo em pauta busca apresentar de forma sintética algumas ideias quanto as políticas públicas educacionais brasileiras voltadas a formação docente.

Face as diferentes mudanças ocorridas na trajetória histórico brasileira educacional e ao secundarismo destinado à formação docente, essa temática, hoje, ocupa grande destaque nas pesquisas e estudos nacionais, tanto em seu nível inicial quanto continuada.

O papel das políticas educacionais esta diretamente ligado a função do Estado- Nação como regulador, porém não como responsável pela sua efetivação. É possível perceber então que mesmo com a implementação de ações diversificadas na área da formação docente a centralização e controle da política permanece com o Estado (União), e esta dimensão na maioria das vezes é guiada por interesse e poder de decisão.

[1] Aluna do Mestrado em Educação – PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação/URI Frederico Westphalen – Brasil. Integrante do GPE – URI. anapaulanoro.g@gmail.com

[2] Aluna do Mestrado em Educação – PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação/URI Frederico Westphalen- Brasil. Integrante do GPE – URI. jussaniab@gmail.com

[3] Aluna do Mestrado em Educação – PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação/URI Frederico Westphalen – Brasil. Integrante do GPE – URI. grazinoro@yahoo.com.br

Neste trabalho pretende-se apresentar diferentes ações e programas efetivados a partir de políticas públicas educacionais os quais de maneira geral não são guiados por uma base comum de formação docente, porém, constituem iniciativas interessantes na busca pela formação e valorização do magistério.

Na contrapartida dessas iniciativas, é possível também entender que muitas ações direcionadas a capacitação e formação docente de forma isolada e num curto espaço de tempo tendem a corresponder a influência que os órgãos de financiamento externo exercem sobre as políticas educacionais brasileiras.

É neste contexto de diversidade dentro e fora da escola, de seu contingente de professores cuja formação responde a falta de uma base comum nacional e a programas que colocam ora o professor em uma trajetória, ora em outra que tentamos trazer a formação docente e as implicações das políticas educacionais nacionais para reflexão.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A política hoje esta presente em vários aspectos da vida social, nos problemas e decisões cotidianas do ser humano, entende-se por isso, a necessidade de compreender o que é política para dela tomar parte de forma consciente.

O termo política tem sua origem na Grécia antiga, século IV a. C., através de Aristóteles e sua obra "Política". O termo política provém da palavra politikó (Oliveira, 2016), a qual refere-se a livre participação das pessoas à pólis, que significa cidade, e, tudo que se relaciona à ela e ao bem comum, ao civil[4] e ao Estado[5]. Também é entendida como o conjunto de interações para atingir determinados objetivos estando por este motivo presente na arte, na religião, no esporte, cultura e relações humanas.

Muller e Surel (2002) trazem o termo em inglês a partir de duas definições, politics e policy. Respectivamente significam a interação entre atores para melhorar os rendimentos e alcançar certos objetivos como a construção do consenso e a luta pelo poder; e, como ação do governo, atividade social que visa garantir e providenciar o bem da sociedade em determinada função (saúde, educação, cultura...).

[4] Conjunto de regras que em caráter comum são aplicadas as atividades privadas dos cidadãos de determinada sociedade para defesa de seus interesses.

[5] Estado significa a totalidade da sociedade política; em seu poder de governar tem a indicação de efetivar ações para o bem social com recursos limitados. O governo é quem indica a organização do poder ao serviço do Estado, sua função é aplicar as leis e políticas públicas através do executivo judiciário.

Quando associada a ação de um governo, é entendida como forma de governar de modo a fazer uso devido do poder que lhe é atribuído a fim de promover uma sociedade onde os "pontos de vista divergentes e interesses diferentes possam ser conciliados" (Dias e Matos, p. 03, 2012).

> É assim que, no contexto de políticas públicas, a política deve ser entendida como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder. Estes, por sua vez, se orientam para a resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos. Em outras palavras, a política implica a possibilidade de se resolverem conflitos de forma pacífica. (idem)

A formação histórica das ações realizadas pelos governos deram início aos estudos sobre as políticas públicas no Brasil por volta da década de 80. O termo pública tem origem latina, *publica,* significa povo, para o povo, pertencente ao povo.

Dias e Matos (p.04, 2012) situam o que pode ser entendido como esfera "pública" como "aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a ação comum [...] essa dimensão comum é denominada propriedade pública, não pertence á ninguém em particular e é controlada pelo governo para propósitos públicos".

Neste propósito, o governo indica a organização do poder a serviço do Estado, defendendo os interesses públicos dos privados, gerindo os recursos e atendendo a demanda de problemas e situações que são emergentes à manutenção de problemas de ordem nacional e a garantia de preservação do bem social.

A política pública é entendida desse modo como função primordial do governo.

> São as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo das condições para que possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana (Dias e Matos p. 12).

De maneira geral as políticas públicas referem-se ao bem da sociedade, isto é, tem como característica básica a ação em prol do bem comum de uma sociedade civil. Estão direta ou indiretamente ligadas as relações de poder e sua forma de organizar os conflitos.

Pode ser entendida a partir de um programa, ação ou Lei que existe com um propósito definido, combinando elementos de força pública. Surge para construir uma ordem social, isto é, criada a partir de uma necessidade social; é uma ação intencional cujo envolvimento vem engajado em lutas, conflitos e pressões em que estão envolvidas diretamente as relações de

poder, envolvem várias fases desde a sua formulação até a sua implementação havendo a necessidade de condições objetivas para sua efetivação.

Caracterizam-se como meio para concretizar os direitos presentes na lei ou Constituição de uma Nação, Estado ou Município. Sua formulação e desenvolvimento não prevê um modelo a ser seguido, pois depende de contextos que se inter-relacionam[6] para sua efetivação, deste modo, o que funciona em uma política pública em determinado período da história talvez não tenha o mesmo êxito em outro momento.

As políticas públicas nascem e são implementadas a partir de decisões e ações que são do interesse do poder público, e, mesmo atendendo a uma demanda social encontram-se enrustidas pela autoridade e soberania deste poder.

Lowi (apud Dias e Matos, 2012) escreve que cada tipo de política pública constituí um tipo de relação de poder[7], e que, nestas relações também são diversificados os atores envolvidos.

Se políticas públicas são todas as ações que envolvem decisões, poder, atores públicos e privados, omissão ou não do governo , políticas públicas educacionais envolve todas as ações de decisão, poder, atores públicos e privados e omissão ou não do governo em educação. As políticas públicas educacionais são parte das políticas sociais, isto é, um ramo específico que trata exclusivamente da educação.

É importante trazer que quando se fala em educação temos uma dimensão muito ampla, pois, a educação esta presente em muitos espaços perpassando o ambiente escolar, tudo o que se aprende socialmente (na comunidade, na família, na igreja, na rua, no trabalho...) é educação. No entanto, quando tratamos de políticas públicas educacionais essa temática vincula-se a um espaço específico: à escola.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais tem relação com as ações do governo que influenciam no ambiente escolar e na promoção do processo de ensino-aprendizagem. Estão interligadas a questões físico estruturais, como a construção de um prédio, de recursos humanos, na contratação de profissionais, na formação do professor, com programas e ações que conduzam a formação continuada e permanente, à valorização do profissional da educação, ao currículo e a gestão.

[6] Globalização da economia, transformação do Estado e processo de descentralização (Dias e Matos, p. 15, 2012)

[7] As arenas não são espaços físicos e sim padrões de interação estabelecidos entre os atores envolvidos em uma política, tais padrões de interação são resultantes da afinidade de preferências e expectativas quanto ao ganho e a perda de uma política e formulação.(Lowi apud Dias e Matos, 2012)

**POLÍTICAS PÚBLICAS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA**

Nas últimas duas décadas o Brasil vem passando por processos de descentralização no que tange a autonomia das escolas, a carreira e formação dos professores, pois, os processos ainda são pensados em instâncias superiores.

O Brasil apresenta quase 5.600 carreiras de magistério públicos distribuídas entre estados e municípios, tendo em vista que cada um deles cria suas próprias carreiras para a educação(Oliveira, 2011). É possível considerar que com grande quantidade de carreiras também seja correspondente a disparidade existente entre um local e outro.

A Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009)"dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica".

Para atender tal demanda serão necessários mais professores. Essa carência torna-se um desafio para a realidade educacional brasileira. Onde estão os professores que responderão a esta demanda? Quais são as condições de sua formação e condições de trabalho docente à enfrentar?

Como aparelho ideológico social, a escola reflete a sociedade e a sociedade reflete a escola, pois é espaço de vivência dos sujeitos formados por ela. O modelo de organização dos sistemas escolares foram desenvolvidos tendo como critério de justiça o acesso (Oliveira, 2016). Deste modo, as políticas que fundamentavam a escola centravam-se no critério de justiça através da universalidade e igualdade de direitos, todavia, não significa que realmente seja posto em prática.

A escola anteriormente formal regida sob a ideologia de que o conhecimento era propriedade de poucos encontrou tensões após ser questionado o que de fato era a universalização do ensino. A igualdade de oportunidades serviu para a perda do monopólio da "cultura legítima", abrindo espaço para uma cultura da diversidade de sujeitos que antes se encontravam excluídos do sistema pela condição econômica étnica e cultural. Essa diversidade mexeu com a organização da escola, pois desafiou os profissionais a desacomodarem-se de seus saberes e práticas tradicionais.

Desconstrói-se então a qualidade e eficiência da escola tradicional, a qual na realidade atendia alunos que ao contrário de encontrar-se à margem da sociedade, possuíam condições e

estrutura familiar, econômica e social para aprender. As políticas públicas sociais neste viés tradicional tinham como conceito chave a centralidade nas classes sociais.

Como ação e implementação governamental, as políticas públicas sociais também são escolhas do que fazer ou não para a sociedade, o que muitas vezes beneficia alguns, proporciona carência a outros.

José Angel Pescador Osuna (2011), ex-ministro da Educação no México, na escrita do Texto "Política educativa: experiência e sentido comum" destaca que em se tratando de políticas educacionais, quem está à frente do poder de decisão, é imprescindível que conheça o funcionamento do sistema educativo e da gestão da educação de um país. É este conhecimento que falta muitas vezes aos governantes em suas decisões mediante a realidade educacional brasileira.

No histórico das políticas educacionais brasileiras para a formação docente é possível perceber medidas de emergência e preocupação com a demanda exigida pela mudança de contexto do espaço escolar, bem como da sociedade, todavia, permanece o sistema de centralização, Estado como principal agente organizador e financiador desta ação.

Grande parte desta "ação engessada" recebe influencia do Banco Mundial, que, no contexto de ajustes à nova ordem de mercado (neoliberalismo) passou a ver a educação como centralidade no processo de auxiliar o crescimento econômicos dos países pobres. Ao mesmo tempo em que garantiu apoio a educação básica o BM também passou a influenciar nas políticas educacionais.

> A preocupação desse organismo internacional com a formação docente é inegável, sobretudo por serem os professores vistos de maneira incômoda pelo Banco, já que são entendidos como uma categoria complexa e difícil de lidar, sobretudo pela questão sindical, com suas reivindicações salariais, greves manobras políticas e até corrupção (Corsetti, p. 4, 2004).

Em se tratando da formação, para o Banco Mundial, é secundária a formação inicial, considerando que é mais interessante em termos de custo o investimento em capacitação em serviço. De maneira geral, os interesses desse organismo externo busca imprimir um ideário político de educação cuja premissa básica esteja alicerçada no critério econômico.

O modelo de gestão política colocado em prática nos últimos anos em nosso país evidenciou algumas rupturas com governos anteriores, mas também muitas continuidades cuja influencia de órgãos externos se faz presente. No início do governo Lula, em 2002, muitas de suas ações adquiriram caráter assistencialista e suas ações deram continuidade à políticas

públicas educacionais anteriores. Destaca-se em sua gestão a ampliação do acesso ao Ensino Superior.

Algumas políticas educacionais que foram desenvolvidas a partir deste período merecem destaque na presente escrita, pois tratam de uma parte fundamental à qualidade e consistência da educação brasileira: a formação docente.

Entre os vários programas formulados e colocados em prática através de Leis, decretos ou ações organizadas nos últimos anos é possível citar como efeito de políticas públicas educacionais alguns que colocam em pauta a discussão sobre a carreira e valorização do magistério público juntamente com a implicação que esse tipo de política tem no processo de formação do docente brasileiro.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – **PARFOR** foi criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, o qual refere-se a oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos e programas especiais dirigidos aos docentes da rede pública com pelo menos três anos de atuação, sendo condição para participação não possuir licenciatura, somente graduação; estar atuando em área diferente da qual é formado; e, não ter formação somente superior mas de nível média modalidade normal. (Brasil, 2009)[8].

Tal Plano está vinculado a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto 6.755, de 2009 cujo fomento fica a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para subsídio de programas de formação inicial e continuada.

O objetivo deste Programa é "Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica[...]" (Capes, 2015) [9]atendendo o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em seu artigo 62

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

[8] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 27 jan. 2016.

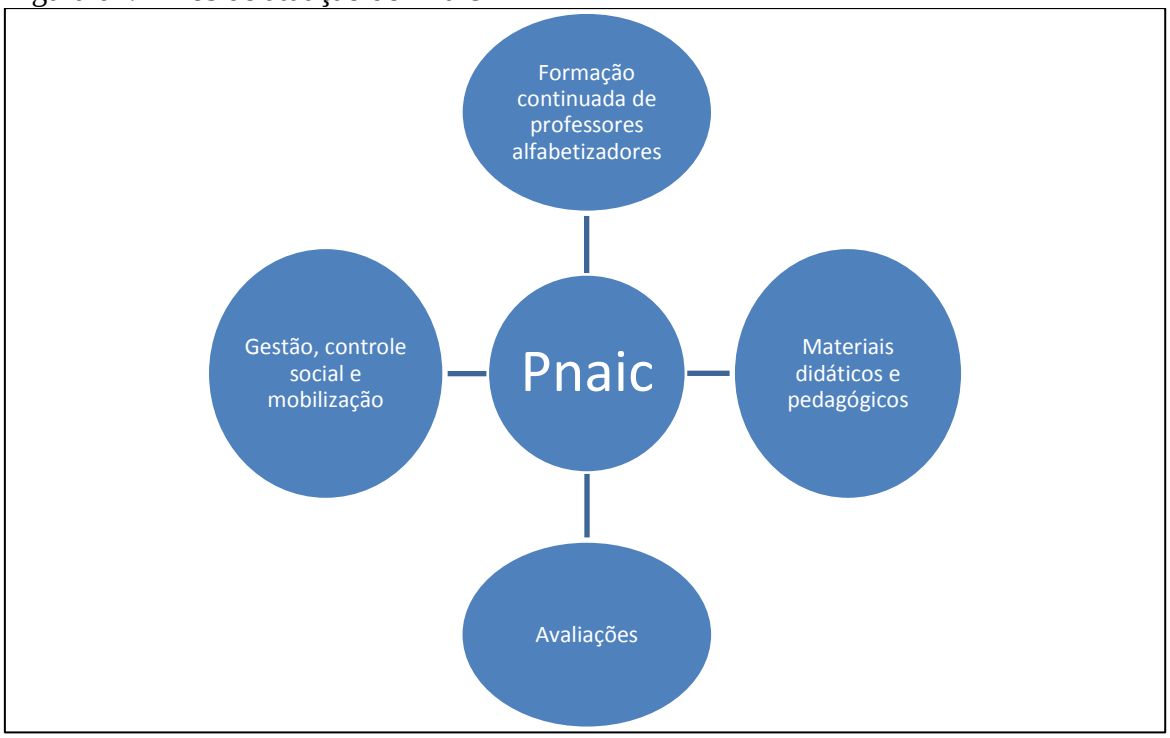
[9] Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 27 jan. 2016.

Neste sentido, o Parfor concretiza-se como proposta de formação ao mesmo tempo que inicial - para muitos profissionais que somente utilizavam-se da formação média Normal - também continuada pelo fato de contemplar o docente em sua formação de atuação. No entanto como Programa que atende a formação de professores necessita por parte dos órgãos governamentais de incentivo, investimento e acompanhamento para que sua efetivação não tenha um fim em si mesma, o que ocorre na maioria das políticas educacionais do país.

Outro Programa criado pelo Governo visando a formação docente é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – **Pnaic**, criado em 2012 pelo MEC, que tem como objetivo "formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização [...]" (Brasil, 2015), além de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano o qual corresponde ao ciclo da alfabetização.

O Pnaic é baseado em quatro eixos como traz a figura abaixo.

Figura 01: Eixos de atuação do Pnaic




Fonte: criado pela autora

Os eixos do Pacto constituem elementos que se vinculam durante o processo, a eficácia de um é dependente do desenvolvimento do todo.

Com objetivos aliados, o Programa **Pró-letramento** – Mobilização pela Qualidade da Educação, amparado pela Resolução CD/FNDE nº24 de 16 de agosto de 2010,instituído pelo MEC em parceria com Universidades nacionais consta como curso de formação continuada

aos docentes da rede pública cujo objetivo específico é melhorar a aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais, no entanto, tal programa só é realizado a partir da adesão de estados e municípios, pois não configura-se um programa de obrigatório de expansão nacional.

Já a Portaria nº 1.140, de 22[10] (Brasil, 2016) de novembro de 2013, instituiu **o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio** definindo suas diretrizes gerais, condições e critérios para concessão de bolsas de estudo e pesquisa para alunos do Ensino Médio público. Essa implementação fomentada pelo MEC instituí parceria entre as ações da União, dos Estados e do Distrito Federal para promover políticas públicas que elevem a qualidade da educação do Ensino Médio Brasileiro em todas as suas modalidades.

Esta mesma parceria firmou compromisso com a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio da rede pública a fim de garantir o que esta previsto na Seção IV Do Ensino Médio (Brasil, 1996) e com a Resolução CNE/CEB 2/2012[11] (Brasil, 2012) a qual define as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio brasileiro.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio teve dois movimentos iniciais: o primeiro relativo a uma nova configuração curricular para as escolas através do ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador[12] e em segundo a Formação Continuada dos docentes envolvidos com o Programa.

Na Formação Continuada prevista como estratégia do Pacto pelo Ensino Médio junto à valorização do docente há a articulação com políticas desenvolvidas pelo MEC cuja implementação são desafios desta modalidade: universalização do atendimento; ampliação da jornada do Ensino Médio Integral, do ensino Médio noturno, da rede física escolar e da oferta de educação profissional integrada; universalização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); carência de professores em determinadas regiões e formação dos profissionais que atuam no Ensino Médio e na escola. (Portal MEC, 2016)

O Ensino Médio hoje consta como gargalo da educação brasileira, isto por quê os índices de evasão são altos e os alunos que iniciam o curso, muitas vezes precisam optar entre

[10] Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

[11] Disponível em:<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2016.

[12] Estratégia governamental que buscou inserir nas escolas uma nova configuração aos currículos cujo foco dos mesmos estivesse na formação humana integral. Nessa perspectiva essa mudança articula a dimensão do trabalho, da ciência da cultura e da tecnologia de acordo com a Resolução CNE/CEB 2/2012.

estudar ou trabalhar, pois, a modalidade não está dando conta de atender a demanda educação/trabalho.

Neste sentido, pensar num programa de formação de apoio a esta modalidade exige que considere-se o contexto de vivência dos professores e alunos, isto porque apesar da política ser nacional com determinações comuns cada região possuí especificidades na formação de acordo com cada realidade.

Em consonância aos Pactos pelo Ensino Médio e pela Alfabetização o **Proinfantil** – (Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação infantil) 2004, foi criado para contemplar a formação dos professores que atuam na modalidade da Educação Infantil, visando atender a uma das metas do PNE no que tange a habilitação docente e cumprindo oque prevê a LDB quanto a oferta de cursos a professores em exercício por parte dos municípios, estados e União.

Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 torna-se obrigatória a matrícula das crianças na Educação Infantil a partir dos 4 anos, compreendendo a sua inicialização na Educação básica Brasileira. Esta Lei se ajusta a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que prevê a gratuidade da oferta da educação básica a partir dos 4 anos.

Para contemplar em grande parte esta demanda o curso semipresencial de Ensino Médio, modalidade normal, Proinfantil, foi pensado como estratégia emergencial para os professores em exercício no nível da Educação infantil pública. Ao final do Curso, o docente recebe um diploma para o exercício no determinado nível educacional. (Corsino, 2010)

Para além da demanda pessoal de docentes para a rede pública de educação, tornou-se também necessidade sua qualificação. Com a inserção da tecnologia nos mais variados espaços de vida humana, a habilidade e conhecimento de manuseio das ferramentas tecnológicas colocaram em pauta o domínio do professorado nestes elementos.

O programa **Proinfo Integrado**, inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997 (Brasil, 1997), com fomento do MEC, porém descentralizado, onde cada Estado possuía seu núcleo de tecnologia. A partir do Decreto nº 6.300, de 2007 (Brasil, 2007), o Proinfo passou a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com objetivo de promover o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas escolas públicas.

Aliado aos cursos oferecidos pelo Programa, o Ministério da Educação, SEED – Secretaria da Educação à Distância- propôs em parceria com Universidades a criação de um

ambiente virtual de aprendizagem denominado e-Proinfo[13]. Tal ambiente colaborativo é uma complementação do Proinfo Integrado, permite acesso e serve como ferramenta de ensino aprendizagem para os professores e alunos.

A gama de ferramentas disponibilizadas pela tecnologia adentra a escola em todos os seus níveis e em grande medida esta presente no cotidiano dos alunos. É fundamental o domínio dos professores perante esse novo elemento para a prática pedagógica. Isto torna importante a ação fundamentada do governo para que esta política seja efetiva, a distribuição de material aliada ao manuseio do mesmo.

A escola também tem papel principal nesta formação, pois precisa promover este espaço de aprendizagem e regulamentar sua efetivação.

Com o **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar** parte da formação continuada proporcionada aos professores também é desenvolvida em estudos à distância, a outra parte é presencial. O programa criado a partir da Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de abril de 2010 **(Brasil**, 2010) oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores que estão atuando com os anos finais (sexto ao nono ano) da rede pública, sua inclusão para participação depende da adesão dos Estados e Municípios.

Em 2004 o MEC criou a **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores** com o objetivo de melhorar a qualidade da formação dos docentes que atuam na rede básica de educação. Essa ação tem a colaboração dos estados, municípios e Distrito federal, sua coordenação e suporte técnico/financeiro é realizada pelo MEC, porém a implementação é por adesão.

Este Programa reúne universidades federais e estaduais que em conjunto elaboram materiais de orientação para os cursos à distância e semipresenciais.

Com a Lei nº 11.502 de julho de 2007 é atribuída a CAPES responsabilidade pela formação dos professores da educação básica, os que já estão em exercício efetivo nas escolas e os que atuarão. Essa política articulou parceria entre o Ministério da Educação e Institutos de Educação Superior, possibilitando melhoria da qualidade na formação dos docentes e nos cursos de formação destes.

As ações orientadas pela DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES - atua em duas bases: a primeira pela indução da formação inicial – Parfor – e a segunda com fomento de pesquisas e bolsas cuja articulação envolvem programas voltados ao incentivo e valorização do magistério.

[13] Ver ambiente no link:<http://e-proinfo.mec.gov.br/eproinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm>

Os programas fomentados pela DEB articulam-se dentro de três vertentes: formação qualitativa, integração com pós-graduação e educação básica e produção de conhecimento. A efetivação dos Programas ocorre permeando estas três bases, sendo que a formação de qualidade é o eixo comum no processo.

O Programa **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência criado pela DEB a partir da Lei 11.502 vem contemplar a efetivação desse eixo comum interligando-se ao segundo aspecto disposto pela Diretoria o qual se refere ao fomento de bolsas e pesquisas.

Iniciado em 2007, o Pibid tinha como objetivo qualificar a formação dos licenciandos nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia do Ensino Médio, seu êxito e resultados positivos possibilitaram que em 2009 o programa se expandisse para todos os níveis da Educação Básica inclusive para a população de indígenas, quilombolas e do campo.(CAPES, 2009).

Entre as propostas deste Programa destacam-se o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica, o fortalecimentos dos cursos de licenciatura, a relação entre teoria e prática na formação docente inicial para os acadêmicos e continuada para os professores que atuam na supervisão do PIBID nas escolas, a articulação do ensino acadêmico e ensino público além do melhoramento da qualidade deste último.

Além do incentivo ao licenciando, o profissional que esta em atuação na escola pública também é envolvido no processo, participando na orientação e condução das atividades no ambiente escolar e da formação no ambiente universitário.

Nesta perspectiva, é oportuno retomar a influência que o BM exerce sobre as decisões e prioridades de políticas educacionais do país. Note-se que a maioria das ações apresentadas anteriormente constituem-se capacitações de curto prazo para docentes já em exercício na rede pública de ensino, desta forma o investimento destinado a essas políticas são menores e atendem as exigências do Banco, ao contrário de programas que são desenvolvidos para a qualificação do docente em sua formação inicial, o que demanda um investimento maior.

Em se tratando da atuação docente atual e da carreira do magistério torna-se necessária a continuação de políticas que possam efetivar o processo de formação desses profissionais, oportunizando-lhes espaço, tempo e possibilidade de agregar a sua carreira o que é empreendido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou em sua síntese apresentar algumas reflexões referentes à formação do professor que atua no magistério brasileiro pautando também algumas ações governamentais que prevalecem, no meio legal, relacionadas à formação.

Buscou-se, num primeiro momento entender a política a qual esta presente em todas as ações humanas, das mais simples às mais complexas, pois somos inerentemente seres de decisão cuja escolha nos torna políticos. Já ao tratar das políticas públicas temos um fator específico atrelado à ela, o governo. As políticas públicas como ação governamental também encontram-se vinculadas a ação humana, pois visam atender as demandas sociais - contudo enrustidas pelas decisões de poder e pela coerção.

Com a expansão e diversidade em que foi inicializada a escola muito da sua "qualidade e eficácia" foi posta em pauta. É possível entender então que os governos ainda estão na tentativa de aliar escola para todos com competência de ensino.

As políticas educacionais criadas nos últimos anos em favor da formação docente e valorização do magistério pouco vislumbram a carreira docente, pois os atores de sua responsabilização são os estados e municípios que na maioria das vezes não conseguem dar conta. Por outro lado, é perceptível que muitas políticas já vem definidas desde o berço, não pela demanda social, mas pelo interesse de investimento que o BM possuí.

Neste sentido, repensar alguns elementos necessários as políticas educacionais torna-se essencial quando o assunto é formação. Como prover a demanda de professores hoje se o salário, condições de trabalho, carreira e valorização não são evidenciadas nas políticas educacionais de forma coerente e contínua?

A diversidade de alunos e práticas pedagógicas encontradas nos espaços escolares e não escolares estão além da formação oferecida no Ensino Superior, onde está a preocupação e o comprometimento com a formação inicial?

A busca por políticas educacionais de real mudança deve envolver e considerar a trajetória da escola e do professor, valorizando e promovendo o processo de formação inicial e continuada dos docentes de forma constante, não fragmentada ou interrupta por trocas de governo, sem padrões avaliativos que pressionem e considerem a competitividade entre escolas ou professores, mas que atendam as especificidades e coloquem o professor como protagonista de sua formação. Políticas educacionais que deixem as amarras de agentes

financeiros externos, os quais desconsideram a natureza própria da escola e de seus sujeitos, de lado.

A busca por uma formação docente –inicial e continuada - de qualidade não pode ser um apanágio concedido por quem tem poder de decisão na sociedade, precisa entrar nas prioridades do país.

**REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Sergio de. **Políticas Públicas:** discutindo modelos e alguns problemas de implementação. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11. 738 de 16 de julho de 2008.** Instituí o piso salarial nacional para o magistério público. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 23/01/2016.

BRASIL. **Emenda** n 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> . Acesso em: 20/01/2016

BRASIL. **Resolução nº 2 de 28 de maio de 2009.** Fixa as diretrizes nacionais para o Plano de Carreira e remuneração do magistério público. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em: 23/01/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 27/01/2016.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 27/01/2016.

CAPES. **Diretoria de Educação Básica Presencial**, DEB, PIBID 2009-2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf> Acesso em: 23/01/2016.

CORSETTI, Berenice. **A política educacional e as diretrizes para a formação de professores.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0014.pdf . Acesso em: 27/01/2016.

CORSINO, Patricia et al. **Proinfantil em debate.** Rio de Janeiro: TV Escola, 2010.

CUNHA, Célio da. **Políticas públicas de educação na América Latina:** lições aprendidas e desafios. In: Sousa, José Vieira de; Silva, Maria Abádia da (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas** – Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo: Atlas, 2012.

FARENZENA, Nalú. **Responsabilidades (inter)governamentais na educação brasileira**. In: CORIA, Adela; REGUERA, Alejandra (Org.). V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Córdoba, Argentina: UNC e AUGM, 2012, p. 131-140.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas.** Pelotas, EDUCAT, p. 12-30, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 1, p. 25-38, jan/abr. 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf > Acesso em: 20/01/2016.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. **Pnaic:** o desafio da alfabetização na idade certa. Disponível em: < http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em: 25/01/2016

PORTAL MEC. **O Pacto.** Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5> . Acesso em: 23/01/2016.

# ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

**Andressa Leseux**[1]
**Edite Maria Sudbrack**[2]

**Resumo**: O presente estudo, de cunho bibliográfico, objetiva historiar e apresentar os aspectos legais de maior relevância na área da educação, mais especificamente no que tange a reestruturação do currículo escolar gaúcho, bem como da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, pretende-se explicitar a dura trajetória educacional percorrida, até a atualidade, sem que se tenha conseguido grandes progressos em termos de "o que" deve-se ensinar e aprender na escola e "como" conduzir esse processo. Para alcançar a referida meta fez-se um estudo cronológico de alguns documentos legais publicados pela União e pelo Estado do Rio Grande do Sul. Neste trabalho evidenciam-se os resultados alcançados e se discorre que a melhoria da qualidade da educação, principal desafio, está longe de ser alcançada.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Base Nacional Comum Curricular; Reestruturação Curricular; História da Educação.

## INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil está cerceada por episódios tristes e, no geral, de pouca progressão. Logo após o descobrimento do Brasil iniciou-se a catequização indígena, tarefa que era realizada por padres jesuítas. Estes foram responsáveis pelas primeiras experiências de ensino neste território. A intencionalidade por detrás desta "educação", a chamada catequização, estava centrada na desvalorização dos mitos indígenas. Disso surgem as proeminências da repressão à cultura e à diversidade dos nativos. Passaram-se algumas décadas e houve a expulsão dos jesuítas do Brasil, com isso a educação, que já estava mais apurada, sofreu forte retrocesso.

A segregação dos jesuítas foi um marco, pois pela primeira vez a educação estava sob responsabilidade estatal. Apesar das modificações políticas, não houve mudanças significativas no sistema de ensino até a independência do Brasil que ocorreu em 1822. Em 1824, por meio da Constituição Federal, ficou estabelecido que a educação fosse gratuita para todos os cidadãos. No entanto, nada foi modificado, em termos estruturais, até 1834 quando um Ato Adicional alterou a Constituição Federal deliberando poder as províncias para definir

[1] URI. Brasil. leseux.eng@gmail.com
[2] URI. Brasil. sudbrack@uri.edu.br

as regras educacionais de seus territórios. Vale salientar que os primeiros métodos de ensino ensaiados no Brasil não foram assertivos, pois as famílias consideravam a escolarização de seus filhos como algo desnecessário.

É de curta data o aumento da preocupação familiar com a escolarização das crianças. A obrigatoriedade do ensino favorece a permanência na escola, porém observa-se, nos sujeitos, a ausência de sentido naquilo que estão estudando. A culpa disso, ora recai sob a escola e seus docentes, ora sob as políticas educacionais e o currículo escolar, por vezes culpa-se o sistema em sua totalidade, a colonização portuguesa, entre outros fatores. De mais a mais é hora de admitir a ausência de cultura educacional da população, é hora de fazer indagações sobre "o que" e "como" ocorre o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Apoiado nestas inquietações, o presente estudo pretende analisar aspectos legais, no que tange as políticas educacionais e de currículo, buscando pontuar proposições governamentais ocorridas ao longo da história. Com Base em documentos legais pretende-se evidenciar os avanços atrelados à área da educação, bem como eclodir acerca de um grande desafio educacional da atualidade "melhorar a qualidade da educação".

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na época em que o Brasil era colônia de Portugal a economia era mantida por grandes propriedades rurais, nas quais todo trabalho braçal era realizado por mão-de-obra escrava. Os nativos apresentavam-se rebeldes e insubordinados, para amenizar essas características foi implantado o estilo medieval europeu de cultura, cuja transmissão ficou por conta dos jesuítas. Uma sociedade escravocrata, Baseada na economia agrícola, dispensava pessoas letradas, afinal o governo estava nas mãos de poucos, mas necessitava de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, pois acreditava-se que essa cultura era neutra. Os jesuítas objetivavam recrutar fiéis para a fé católica e também servidores pacíficos para os latifundiários (Ribeiro, 1993).

A educação elementar, ou catequese, destinava-se ao povo nativo, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. A educação média era totalmente voltada para os homens (masculino) da classe dominante, já que as mulheres não tinham o Direito de estudar. A educação superior era privilégio dos filhos dos senhores brancos que tivessem o interesse de

ingressar na classe sacerdotal, os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra e, mais tarde, voltariam ao Brasil para administrá-lo (Romanelli, 1991).

Este modelo de educação excludente, voltada para a formação da elite dominante, iniciou-se no Brasil colônia, perpassou o tempo imperial e sobreviveu até o período republicano, sem sofrer modificações estruturais em sua Base. A primeira vez que reformas educacionais repercutiram no Brasil foi sob a administração do Marques de Pombal no século XVIII. Ele retirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, fez isto por meio da expulsão dos jesuítas (1759) e a instauração das aulas régias. Estas ações não ressoaram positivamente no campo educacional. Há especulações de que as reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos ainda nos dias atuais, visto que a educação brasileira está voltada para o Estado e seus interesses (Azevedo, 1976).

Uma nova orientação político-educacional surgiu após a independência do Brasil, proclamada em 1822, por meio dos debates constituintes, momentos em que os governantes diziam-se preocupados com a organização e legislação do ensino. Resultante disto foi apresentado o primeiro esboço de Constituição Federal, o qual estabelecia a criação de um sistema escolar completo e a inclusão do sexo feminino no magistério. No entanto, a Constituição Federal outorgada em março de 1824 registrava e garantia a gratuidade da instrução primária e previa a criação de colégios e universidades (Rocha, 2005).

Os termos descritos na Carta Magna não foram implantados até 1834 quando um Ato Institucional descentralizou a responsabilidade educacional delegando poder para as Províncias legislar e controlar o ensino primário e médio. Mesmo depois deste Ato Institucional os avanços foram escassos, pois as Províncias não dispunham de arrecadação tributária para regular e promover o ensino. Com isso, a educação tornou-se ainda mais um privilégio da elite. Os filhos da elite tinham preferência por estudar Direito, por isso os currículos do nível médio eram Baseados nos currículos das faculdades de Direito. No decorrer do século XIX o ensino secundário estava totalmente voltado para inserir os estudantes no ensino superior, pois a classe dominante desejava que seus filhos fossem rapidamente reconhecidos por serem “os homens cultos” da república. Os primeiros anos do Brasil República (1889-1930), período que recebeu a denominação de República Velha, foram marcados por diversas propostas de inovação educacional. Dentre as quais se destacam a Reforma de Benjamin Constant, o Código Epitácio Pessoa e a Reforma Rivadávia.

Infelizmente estas reformas pedagógicas foram insuficientes na resolução dos problemas educacionais (Ribeiro, 1993).

A instauração da República não provocou uma renovação intelectual. Observou-se a manutenção da educação tradicional já que o modelo socioeconômico permaneceu praticamente inalterado. Concretamente, houve a ampliação do ensino secundário nas instituições privadas, ao passo que o governo não observava a necessidade de incluir o nível médio nas escolas públicas, pois a economia era Baseada na agricultura rudimentar (Azevedo, 1953).

As décadas de 20 e 30 foram marcadas por transformações importantes e decisivas, tanto para economia, quanto para educação. Dentre as quais se destacou a ascensão industrial e queda da oligarquia. Na educação surgiu o movimento pedagógico, Escola Nova, contraposto pelo pensamento filosófico católico. O escolanovismo conduziu reflexões acerca de problemas educacionais que até o momento não haviam sido discutidos. Os pioneiros da Escola Nova iniciaram a defesa ao ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório. Enfatizaram a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Trataram com harmonia a inserção industrial no país por via da educação humanista científica tecnológica e auxiliaram no entendimento de que a ciência e a tecnologia estavam a serviço do homem (Ribeiro, 1993).

**Políticas Educacionais: um resgate histórico**

No ano de 1930, governo de Getúlio Vargas, foi fundado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que atualmente é conhecido como MEC – Ministério da Educação. Inicialmente este ministério tratava questões pertinentes ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Em 1937 passou a denominação de Ministério da Educação e Saúde, cujas atividades eram meramente administrativas. No ano de 1953, o governo separou o Ministério da Saúde, logo o MEC passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura. Foi somente em 1995, por intermédio de uma lei federal, que a instituição passou a ser responsável, exclusivamente, pela área da educação, momento em que recebeu a denominação de Ministério da Educação, cuja abreviatura oficial é MEC (Brasil, 2016).

O MEC é um órgão público que há 80 anos busca promover a educação de qualidade no Brasil. Suas medidas foram inúmeras, dentre as quais pode-se enfatizar o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – ocorrido em 2007. Atualmente está em

pauta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que busca, entre outros, o comprometimento geral da sociedade nacional com a melhoria da qualidade da educação. Ao Ministério da Educação compete administrar a política nacional de educação em todos os níveis e modalidades de ensino exceto o ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (Brasil, 2016).

De acordo dom Ribeiro (1993), na década de 30 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se preocupava com a elaboração um programa de política educacional amplo e integrado. Este movimento propunha a organização de um plano geral de educação para todos. Somente em 1934, com Base na nova Constituição Federal, algumas das reivindicações do manifesto foram regulamentadas como ato constitucional. Mesmo assim, o item só previa a educação como Direito de todos e dever da família e do poder público. A partir disso vivenciou-se uma década marcada pela reforma do ensino secundário e superior, momento em que o Brasil implantava as Bases da educação nacional. No período de 1934 até 1945 houve um recuo com relação a alguns princípios apregoados pelo Manifesto da Escola Nova, enquanto não houve modificações estruturais significativas e essenciais nas Bases da educação.

Em 1945, Getúlio Vargas foi deposto do poder que passou às mãos de general Eurico Gaspar Dutra. A partir de 1946 houve respeitáveis avanços na área educacional, tais como a reforma do ensino primário, sob a qual o governo federal não lançava olhares desde 1827. Houve avanços também no ensino normal e profissionalizante, mas o marco definitivo foi dado pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, quem constituiu uma equipe de educadores centrados em projetar uma reforma geral na educação do Brasil. Esta comissão apresentara em 1948 um modelo de projeto que só tornou-se lei em 1961. A década de 60 é uma importante referência para o estudo da educação popular. Em meio aos atos mais marcantes está à aprovação da Lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – em que órgãos estaduais e municipais dispunham de maior autonomia, devido à redução da centralização do MEC (Paiva, 1973). Em 1964, em meio a várias reivindicações dos diversos ramos da sociedade, o Brasil passa por um golpe de estado, com isso os militares assumem o comando do país. Esta época ficou marcada pela repressão política, tortura e exílio que se instauraram no Brasil (Ribeiro, 1993).

Uma nova LDB passou a orientar a educação no Brasil em 1971. O ensino tornou-se obrigatório dos sete aos quatorze anos. O texto também previa um currículo comum para o

primeiro e segundo graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais. Outra LDB surgiu com a reforma de 1996. Esta trouxe várias mudanças nas leis anteriores, tais como a inclusão da educação infantil e a formação adequada dos docentes da Educação Básica, com um capítulo reservado para tratar este assunto (Brasil, 2016).

**Aspectos Legais**

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 determina que:

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

A efetivação deste Direito, assegurado pela Constituição Federal, é barrada por diversos fatores econômicos e sociais vivenciados no país desde sua existência (Silva, 2012).

Um destes empecilhos compunha o currículo normatizado pelo Artigo 4º da LDB 5692/71, atualmente revogada, que determinava:

> Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.
>
> § 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:
>
> I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
>
> II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.
>
> III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.
>
> § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.
>
> § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.
>
> § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

Constata-se uma contradição nesse artigo, pois apesar de mencionar que o conteúdo está relacionado às diferenças individuais do aluno, define que as decisões dos conteúdos devem estar nas mãos dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação (Silva, 2012).

A Lei 9394/96 proveu avanços por meio do artigo 26º que evidencia a necessidade de adequar os conteúdos às características regionais e locais da sociedade, bem como à cultura e à economia das pessoas que a compõe, conferindo à escola maior autonomia na construção de seu próprio currículo (Brasil, 1996). Silva (2012) argumenta que em várias instituições de ensino básico ainda existem práticas pautadas na pedagogia tecnicista/positivista no cotidiano de sala de aula. Assim, resta à escola pública, apenas, o conteúdo que ainda é tratado de forma elitista e conduzido por meio de uma linguagem epistemológica, várias vezes, inadequada à maioria das pessoas das classes econômicas menos beneficiadas. Este trata-se de um dos fatores que contribui para os elevados índices de reprovação e, principalmente, para o aumento da evasão escolar no Brasil.

Silva (2012) alega que a escola, até então, não conseguiu desfrutar do seu Direito garantido pela LDB 9394/96. Ressalta ainda que, a escola necessita preocupar-se com a construção de uma cultura democrática, a fim de efetivar sua autonomia, independentemente do que referendam as políticas públicas educacionais que tratam o currículo de forma universal. Sabe-se que a maioria das práticas pedagógicas se submete aos anseios do que determina o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, no entanto já existem relatos de experiências com novas abordagens.

O governo desenvolveu um site específico para informar acerca da elaboração da Base Nacional Comum Curricular a partir do qual foi construído o Quadro 1, em que observa-se alguns dos marcos históricos mais importantes referente aos aspectos legais que regem a educação no país (Brasil, 2017).

Quadro 1 – Histórico sobre a legislação educacional.

| ANO | ASPECTO LEGAL |
|---|---|
| 1988 | CONSTITUIÇÃO FEDERAL:<br>É promulgada a Constituição Federal que prevê a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, no artigo 210. |
| 1996 | LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB):<br>A LDB da Educação Básica é aprovada e reforça a necessidade de uma Base nacional comum. |
| 1997 – 2000 | PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs):<br>A partir das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), os PNCs foram apresentados aos educadores, colocando em destaque alguns aspectos |

| | |
|---|---|
| | fundamentais de cada disciplina. Eles foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; e, em 2000, foram lançados os PCNs para o ensino médio, em quatro partes. |
| 2010 | CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE): Em pauta a Educação Básica. Especialistas destacaram a necessidade da Base Nacional Curricular (BNC) como parte do PNE. |
| 2010 – 2012 | NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: Destinadas ao planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, válidas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. |
| 2014 | O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): A Lei 13.005 instituiu o PNE com vigência de 10 anos e com 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular. |
| 2015 | ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Realização do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base. A Portaria 592 instituiu a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC. Em outubro, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. |
| 2016 | Após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento foi finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública foram realizados em todo território nacional a fim de debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com Base na versão anterior. |
| 2017 | NAS MÃOS DO CONSELHO Em abril, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que deve elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC e devolver ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais com o propósito final de elaborar e adequar dos currículos escolares. |

Fonte: Ministério da Educação

**Estrutura Curricular e Avaliação**

O vocábulo currículo teve seu significado variando ao longo da história. Segundo Barbosa (2010) o termo já significou conteúdos, experiências de aprendizagem e planos. Por isso, fica o entendimento de que um currículo é organizado conforme o momento histórico. Essa organização vai refletir o cidadão e cidadã de características específicas em concordância com aquelas que a sociedade pretende formar. Destarte, escola, currículo e sociedade são três aspectos que se relacionam intimamente (Barbosa, 2010).

O currículo é responsável por integrar e alinhar as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, por meio de metodologias diferenciadas, incluindo recursos

didáticos, estratégias para promover o ensino-aprendizagem e formação continuada dos professores. Com isso, fica evidente que o currículo não trata-se de uma lista ordenada de disciplinas que abordam conteúdos prefixados a serem estudados em um determinado tempo e ambiente. Na concepção atual, o currículo prevê a abordagem dos conteúdos curriculares em contextos que fazem sentido para os estudantes (Rio Grande do Sul, 2009).

A melhor maneira de transparecer a ação educativa dá-se por intermédio do currículo escolar. Afinal, é ele que estabelece o conteúdo mínimo, ao qual o estudante tem Direito de aprender, é ele que orienta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem ao longo tempo. É nele que estão embasadas as avaliações externas. Alias, é importante ressaltar que a referência da avaliação é o currículo e não vice-versa, pois não tem sentido o ensino em vista da avaliação, quando o importante mesmo é avaliar para obter a comprovação de que os estudantes alcançaram as aprendizagens estabelecidas nos currículos (Rio Grande do Sul, 2009).

Em Lições do Rio Grande (2009) argumenta-se que a educação básica não pretende formar especialistas, ela está voltada, em sua totalidade, para constituição de seres humanos sociáveis. Por isso, se faz necessária a problematização em função do valor social de cada conteúdo para vida cotidiana dos estudantes. Mesmo que a essência da educação básica não seja a preparação para um trabalho específico ou para o ingresso no ensino superior, por ser básica é indispensável para ambos (Rio Grande do Sul, 2009). Portanto, as indagações sobre o currículo escolar e avaliação externa são pertinentes ao presente estudo.

## Indagações sobre Currículo

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) publicou, em 2007, a coleção intitulada “Indagações sobre Currículo”. O objetivo medular dessa coleção centrava-se em desencadear o debate acerca das concepções de currículo e seu processo de elaboração. Para tanto, foi encaminhado, às escolas de todo país, cerca de 740 mil kits da publicação, visando estimular o referido debate, a nível nacional, entre professores, diretores e sistemas de ensino (Gomes, 2008).

Compunham a coleção “Indagações sobre Currículo” cinco cadernos, os quais estão apresentados no Quadro 2, acompanhados de uma breve descrição daquilo que os mesmos contemplam.

Quadro 2 – Cadernos da coleção “Indagações sobre Currículo”.

| Nº | Nome do Caderno | Descrição |
|---|---|---|
| 1º | Currículo e Desenvolvimento Humano | Apresenta uma reflexão utilizando como referência conhecimentos de psicologia, neurociência, antropologia e linguística. |
| 2º | Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo | Ressalta a importância do trabalho coletivo na construção de parâmetros para sua atividade. |
| 3º | Currículo, Conhecimento e Cultura | Aborda a construção do conhecimento escolar e reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos do processo de ensino e aprendizagem. |
| 4º | Diversidade e Currículo | Apresenta reflexões concebidas por educadores nas escolas e encontros educacionais. |
| 5º | Currículo e Avaliação | Pontua sobre avaliação da aprendizagem, bem como avaliação da escola e do sistema escolar. |

Fonte: Ministério da Educação

**Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um conjunto de orientações concebidas com a principal finalidade de nortear os currículos escolares em todo o território nacional. Na BNCC estarão descritos, em aspectos gerais, os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades indispensáveis às crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica. Dentre estes conhecimentos destacam-se as seguintes diretrizes:

- Competências gerais a serem desenvolvidas em todas as áreas;
- Competências específicas de cada área e de seus respectivos componentes curriculares;
- Conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da educação;
- A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular para todos os anos da Educação Básica (Brasil, 2017).

A intenção de desenvolver e aprimorar uma Base Nacional Comum Curricular está centrada em duas grandes idéias: elevar a qualidade do ensino e promover a equidade nos sistemas de ensino. A BNCC pretende melhorar a qualidade da educação indicando com clareza o que é esperado que os estudantes aprendam durante o tempo que frequentarem a Educação Básica. Pretende promover a equidade por intermédio de uma referência comum para todas as escolas do país garantindo a autonomia prevista na Constituição Federal. Gerar equidade nos sistemas de ensino significa promover o Direito de aprendizagem de todos os estudantes, em todas as unidades da federação, em escolas públicas e privadas, do interior e

das capitais, das zonas rurais e urbanas, das áreas nobres e das periferias das grandes cidades (Brasil, 2017).

Contendo indicações claras sobre os conhecimentos indispensáveis aos estudantes para enfrentar, com êxito, os desafios do mundo contemporâneo, espera-se que a Base seja balizadora da qualidade da educação brasileira, agindo na garantia do Direito dos estudantes de aprender e de desenvolver-se, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, espera-se que a Base atue em prol da superação à fragmentação das políticas educacionais (Brasil, 2017).

Implantação da BNCC

Para haver a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, esta deve ser primeiramente, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela análise da Base e por elaborar um parecer sobre o tema. Esta manifestação será submetida ao Ministro da Educação. A este órgão público compete homologar ou não as deliberações do Conselho − para que entrem em vigor. Após as referidas etapas, começa a implementação da Base, em conjunto com as redes de ensino, que terão a tarefa de adequar seus currículos (Brasil, 2017).

Base não é Currículo

A BNCC é um documento de referência nacional que soma-se aos propósitos direcionais da educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Seu papel é orientar a revisão e a elaboração dos currículos escolares do país. De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o ponto aonde se quer chegar e o currículo traça o caminho até lá. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos. Por exemplo, supõe-se que a Base estabeleça o conceito de cadeia alimentar como um dos conteúdos a ser estudado, na disciplina de ciências. Sendo assim, cada rede e escola terão liberdade de escolha, entre outros aspectos, dos ecossistemas que utilizarão como referência ao tratar o tema, ou seja, uma rede de ensino da região Norte poderá abordar as cadeias alimentares em ecossistemas da Amazônia, enquanto no Sul o estudo poderá estar embasado em ecossistemas do pampa (Brasil, 2017).

A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS) entende que, na atualidade, estão sendo vivenciadas inúmeras mudanças no campo educacional, por isso elaborou um documento orientador intitulado Reestruturação Curricular, a fim de evitar o desamparo escolar em meio a tantas mudanças. Esse documento está embasado na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no texto "Lições do Rio Grande", entre outras resoluções e documentos oficiais. A apresentação do documento "Reestruturação Curricular" enfatiza sobre um grande desafio da escola que é pensar na integralidade do ser, considerando seu desenvolvimento intelectual, social, psíquico e cultural. A Reestruturação Curricular reafirma que o currículo escolar deve visar pela formação integral do indivíduo. Por conseguinte os saberes estudados nos componentes curriculares devem produzir sentido para os estudantes, contribuindo para seu processo formativo em todas as dimensões.

O documento orientador aborda, também, algumas concepções de currículo dentre as quais destaca que o currículo está baseado em competências, por isso se faz necessário criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver as competências e habilidades previstas no currículo escolar. Sendo assim, é preciso aplicar metodologias voltadas ao estudo das trajetórias vivenciadas pelos educandos, como projetos e resolução de problemas ou tarefas complexas e desafiadoras que mobilizem o estudante a utilizar seus conhecimentos e buscar novos em prol da realização da tarefa.

No desenvolver dessa análise pudemos observar que o documento, conforme o próprio nome sugere, serve somente para orientar. Ele não apresenta instruções prefixadas que engessariam o processo de ensino e aprendizagem e dificultariam o trabalho docente. Um aspecto muito importante evidenciado, nesse documento, é a autonomia docente e escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história política do Brasil mostra os resultados e por intermédio deles comprova, ou não, a viabilidade de cada lei. Evidencia, ainda, que a educação escolar nunca foi considerada uma prioridade nacional: ela serviu apenas a determinada camada social, em detrimento de outras que permaneceram iletradas e sem acesso à escola durante longo período. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país; mesmo com as oscilações políticas e revoluções pelas quais o país passou. Mesmo assim, o Brasil não priorizou a educação em seus

investimentos, por isso a estrutura educacional permanece substancialmente inalterada atendendo, de forma moderada, apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Para que sejam feitas propostas educacionais alavancadoras, é necessário ter conhecimento acerca da história da educação. Isto evita que os erros cometidos no passado se repitam e possibilita que os aceitos de outrora sirvam de apoio e de elemento amadurecedor de propostas educacionais. O abandono da bagagem educacional que as gerações passadas deixaram provoca a regressão histórica. Os governos precisam aproveitar as idéias e projetos que deram ou estão dando certo, aperfeiçoando cada trabalho, mesmo se forem de adversários políticos, pois a história tem mostrado que, no Brasil, julga-se uma obra, não pelo seu mérito ou pelo beneficio que está trazendo, mas sim pelo seu autor e pela ideologia que este traz.

No desenvolver desse trabalho foram abordados fatores históricos sobre a educação no Brasil, alguns de seus pressupostos legais, aspectos sobre estrutura curricular e avaliação além de uma pincelada sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Pode-se verificar, a partir de 1930, a educação mais pautada em discussões sociais e governamentais. Na década de 70 o ensino passou a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos, uma grande conquista. A partir disso houve vários avanços, no entanto, ainda, insuficientes no que diz respeito à melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Muito se tem legislado, porém muito pouco se tem implementado e melhorado no âmbito educacional. Disso, destaca-se a qualidade da educação que ainda é precária e insuficiente. Observa-se uma gama de documentos orientadores, no entanto nenhum deles apresenta orientações precisas de “o que” e “como” conduzir o processo de ensino e aprendizagem a fim de que o mesmo se concretize qualificadamente e no tempo previsto. Diante disso, constata-se a urgência em haver uma evolução social em prol da melhoria da qualidade educacional. Os membros da sociedade precisam perceber o valor da educação, do conhecimento, do saber. As famílias precisam estar engajadas e motivadas a contribuir com o ensino e aprendizagem de seus filhos, pois a escola não possui as atribuições suficientes para promover a educação global dos indivíduos que a frequentam.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. **A Transmissão da Cultura**. São Paulo/Brasília: Editora Melhoramentos; Instituto Nacional do Livro, 1976.

_____. A Cultura Brasileira. São Paulo: Editora Melhoramentos, ed. 3, 1953.

BARBOSA, R. C.; COSTA, E. M. D.; MONTENEGRO, F. S. **Indagações Sobre Currículo:** formação de educadores/as nas temáticas de desenvolvimento humano, Direitos, conhecimento, cultura, diversidade e avaliação. Natal, 2010. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/5178.htm>. Acesso em: 06 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html >. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____.Ministério da Educação. **BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://Basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2017.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**: Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Ribeirão Preto: **Paidéia**, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 28 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. ISBN 978-85-62694-11-0.

_____. **Reestruturação Curricular**: documento orientador. Porto Alegre: 2016.

ROCHA, M. A. dos S. **A Educação Pública Antes da Independência**. São Paulo: Santa Clara Editora, ed. 3, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, ed. 13, 1991.

SILVA, M. A. N. da; SCHULZ, G. N. L.; MAGALHÃES A. R. da S. **Aspectos Legais**: Direito e educação e a produção do currículo na escola. Pelotas, 2012. Disponível em: <http://imagensdajustica.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 29 jun. 2017.

# A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE OS ESPAÇOS ACADÊMICOS

**Andriéli Vanni de Arruda**[1]
**Édiga Raiana Borges Locatelli**[2]
**Elisabete Cerutti**[3]

**Resumo**: O presente ensaio, elucida aspectos acerca da educação e tecnologias no âmbito acadêmico, ressaltando o papel das tecnologias no contexto educacional atual e alguns desafios enfrentados pelos professores universitários para manuseio. Como o objetivo do presente estudo tem-se reflexão sobre o papel do professor universitário diante da cibercultura, dos avanços tecnológicos e a chegada dos nativos digitais ao meio, pensando novas formas de melhor atender essa população que aprende de maneiradiversificada e necessita de um olhar diferente do docente que procure atender a essa especificidades. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica. Tendo como principais teóricos os autores Cerutti e Giraffa (2014), Kesnki (2003), Levy (1999 e 2011), que elucidam sobre a utilização das tecnologias no ambiente educacional e suas possibilidades. Como conclusão este artigo saliente que far-se-á necessário uma quebra de paradigmas, que visem uma nova visão dos docentes frentes as tecnologias, utilizando-as no contexto acadêmico, para melhor interação, formação dos indivíduos e compartilhamento de informações, vivências e conhecimentos. A utilização das tecnologias na sala de aula necessita visar à qualidade do produto final, que é o aprendizado e que toda atividade usando esses instrumentos tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno.

**Palavras-chave**: Educação; Tecnologias; Cibercultura.

## INTRODUÇÃO

Com o advento da evolução tecnológica, muitas mudanças estão ocorrendo. A tecnologia assumiu um papel relevante na sociedade nos últimos anos, se disseminou e hoje interfere nos processos pedagógicos e as formas de aprender. A escola frente à evolução e a

[1] Acadêmica Graduanda de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação GPE. Membro do Grupo de Educação e Tecnologias GPET. Pós Graduanda em Pós Graduação em Educação Interdisciplinar com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado- FAISA- Faculdade de Santo Augusto. E-mail: andrielivanni@gmail.com.

[2] Acadêmica Graduanda de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Educação e Tecnologias GPET. Bolsista PIBID - Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência. E-mail: edigablocatelli@gmail.com

[3] Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias GPET e membro do Grupo de Pesquisa em Educação. E- mail: beticerutti@uri.edu.br.

presença das tecnologias na sociedade necessita proporcionar momentos de aprendizado e conhecimento mediados pela tecnologia.

Partimos então, do princípio que a sociedade apresenta muitas mudanças e estas atingem várias populações, criando um novo perfil de discente, os então chamados "nativos digitais". Dentre as concepções do que são nativos digitais, o autor norte americano Prensky, baseia-se nas pessoas que nasceram após década de 1980, em que há muita incidência tecnológica. Atualmente, esta geração chegou à universidade e o docente precisa acolher esse aluno que é diferente, um novo aluno para um novo mundo, que precisa de uma reflexão, pois estamos vivendo na cibercultura.

Para Levy (1999) cibercultura, é o conjunto de técnicas, de materiais, de atitudes, de modos, de pensamento, de valores, que vão se constituindo e crescendo exponencialmente junto com o desenvolvimento do ciberespaço.

O objetivo desse artigo é reportar a fundamental função das tecnologias no contexto educacional e as concepções sobre as possibilidades de inovações pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos, articulando com estratégias e criatividade, visando a qualidade do produto final que é o aprendizado e que toda atividade usando esses instrumentos, tenham um significado e uma operacionalidade para o discente.

Ressalta-se também a importância da melhor utilização das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para formação do indivíduo, isto é o que dificulta a atuação do professor presente em sala de aula, a má utilização das tecnologiasé o que causa a distração da maioria dos alunos. As tecnologias inseridas no cotidiano escolar servem como alicerce e permitem a realização de diferentes atividades de aprendizagem, tornando assim uma educação inovadora.

Diante do contexto exposto percebe-se a necessidade de promover momentos que oportunizam aprofundar as relações pedagógicas com a tecnologia, prevendo uma formação de melhor qualidade onde os professores desenvolvam competências que os permitam incorporar no trabalho pedagógico as ferramentas tecnológicas. Dessa forma, o presente estudo procura investigar, por meio de pesquisa bibliográfica a importância de se utilizar a tecnologia no contexto escolar e a formação do professor frente às novas tecnologias.

O tema foi escolhido por considerá-lo de extrema importância no contexto atual onde as tecnologias fazem parte da sociedade e provocam modificações relacionadas à educação. E muitas vezes os professores não estão preparados para contemplar essas mudanças com segurança no desenvolvimento do seu trabalho. Dessa forma, espera-se com esse estudo

compreender melhor o uso do ciberespaço no contexto escolar para que se tenha uma melhor qualidade no ensino e no processo de ensino-aprendizagem.

## A EDUCAÇÃO E O USO DAS TECNOLOGIAS

Este tópico discorre sobre as tecnologias relacionando-as com a educação e como elas vêm influenciando o ambiente educacional. O uso da tecnologia, que está em todos os campos da sociedade, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino aprendizagem no ambiente acadêmico.

Tratar sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atualmente. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento, e também descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital, afetam profundamente a vida acadêmica.

De acordo com o autor Turcke (2010) o mesmo enfatiza a dificuldade de buscar informações, de concentração e descoberta que alunos e professores tem, frente a constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, onde os sujeitos não buscam conhecimento, apensas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Lévy (2001) chama atenção para o enclausuramento da escola ante esta nova realidade e entende a sociedade atual como uma sociedade em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a escola estabelece com a diversidade de outras práticas sociais ainda são frágeis e passivas e o centro-escolar ainda não é um nó de fluxos, mas um espaço centralizador.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura e compreendemos que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino.

Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os “membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e

consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2011), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente o uso de tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no ensino-aprendizagem.

Quando o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas. Para Mercado (2006, p. 57):

> Integrar a utilização da Internet no currículo de um modo significativo e incorpora-la às atuais práticas de sala de aula, numa aprendizagem colaborativa, poderá fornecer um contexto autêntico em que alunos desenvolvem conhecimento, habilidades e valores. Nesse contexto, as atividades propostas permitem aos alunos analisar problemas, situações e conhecimentos presentes nas disciplinas e na sua experiência sócio-cultural.

Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização, novas práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam novas formas de aprender e ensinar no contexto educacional, porém essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas instituições de ensino.

Toda a aprendizagem é mediada pelas tecnologias disponíveis e que as diversas ferramentas tecnológicas possibilitam a criação de novos tempos e espaços de aprendizagem, que podem ser acessados em qualquer lugar a qualquer momento e para todos. Entretanto, para que a funcionalidade aconteça o autor salienta que é necessário um projeto educativo diferenciado, uma nova pedagogia. (KENSKY, 2003). Também é necessária a preparação do aluno, nas diversas competências desenvolvidas pela universidade, favorecendo as condições de corresponder aos desafios para o mundo do trabalho Entretanto, muitos educadores acabam apenas reproduzindo os modelos tradicionais de ensino quando propõem atividades com objetos digitais em sala de aula, desconsiderando a transição do paradigma aprendizagem/sala de aula/escola para aprendizagem/redes sociais/sociedade do conhecimento. O preparo dos docentes brasileiros para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmo, não trazem

nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

Ao professor cabe acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade as aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando o caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Ampliando as oportunidades ao acesso das informações, que consequentemente altera a forma de organização do trabalho docente e leva a uma nova ordem de exigência profissional.

Para Garcia (et al, 2011) as tecnologias digitais interativas possibilitam práticas mais dinâmicas e modificadas. No entanto essas práticas apenas são possíveis a partir do planejamento no trabalho docente e negar a entrada das tecnologias digitais na educação seria inviabilizar a formação integral dos sujeitos.

Diante desse contexto, evidencia-se que o uso das tecnologias se faz necessário no ambiente acadêmico, assim o papel do professor é de extrema importância, dessa forma o próximo subtítulo do presente trabalho procura tratar sobre o papel do professor diante dessas tecnologias.

## O PAPEL DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS

Diante das tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender e no ambiente acadêmico, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos para qualificar suas aulas. Para Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor diante das mudanças relacionado à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

A tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno, diferente dos espaços tradicionais, porém é necessário que o professor reflita sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta. Garcia (et al, 2011) salienta que a revolução na educação não ocorre pela introdução das tecnologias no contexto educativo, e sim, pelo seu uso crítico e consciente. O uso das tecnologias por si só não qualifica o processo de ensino, é necessário refletir sobre o seu uso e a forma como são utilizados para que realmente contribuam no processo de aprendizagem dos alunos.

LEVY (1999) destaca muitas vezes o "impacto" das novas tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é criticada em vários sentidos, pois, ainda existe este tabu sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e assim como uma barreira deve ser rompido. E só será possível se nos perguntarmos se na atualidade e estudos que fazemos estamos produzindo novo conhecimento, se estamos inovando em que medida esse novo conhecimento é útil e relevante.

> Não se tem uma concepção pronta de como educar na cibercultura, mas é preciso repensar os métodos que estão sendo utilizados e os que devem ser inseridos e adaptados nesse contexto. O professor precisa estar ciente e preparado para atuar nessa nova realidade que se descortinou na sociedade. (CERUTTI e GIRAFFA, 2014, p.16).

É imprescindível associar a cultura digital diante da formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz o seu processo formativo, em que se constrói a intencionalidade da profissão. A Universidade do século XXI deve formar o indivíduo para uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações (LEVY, 1999). Permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal. A cibercultura provoca críticas e conflitos, quebram tabus e forma cidadãos críticos, responsáveis pela sua formação enquanto sujeitos.

O professor enraizado na pedagogia tradicional se depara com um novo desafio diante das tecnologias digitais e isso implica primeiramente em constatar novas competências para a prática do professor ultrapassando a transmissão de conteúdos, onde o ensino é centrado no professor e adentrar a pedagogia aberta valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, et al, 2011).

Trabalhar com as tecnológicas no contexto educacional é necessário e pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando, no entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa melhora no trabalho docente, e também, a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. É necessário que se desenvolva um trabalho que contemple a tecnologia de forma crítica e reflexiva na universidade por parte dos professores.

**ENTRE SABERES E VIVÊNCIAS DA CIBERCULTURA**

No atual contexto da cibercultura, as Universidades também vêm intensificando nesta área as pesquisas sobre para a construção do conhecimento. De acordo com Demo (2000) a universidade é aprendizagem e conhecimento. Ambos os desafios são de grande importância e requerem muita pesquisa, sendo esta uma importante ferramenta didática para todas as disciplinas, diante da necessidade de ser mais bem usada em sala de aula. Ao planejá-las adequadamente possibilita uma aprendizagem mais eficaz para os acadêmicos aprenderem os conteúdos, enquanto se tornam estudantes autônomos.

De modo geral, a pesquisa surge a partir de inquietações, perguntas e dúvidas a respeito de algum tema. Significa a condição de consciência crítica, como um dos componentes principais para o estudo, trata-se de reconstruir o conhecimento já obtido em uma construção de qualidade. É uma atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir. Na concepção de Demo (2005, p.40) a pesquisa deve ser vista como um processo social que perpassa a vida acadêmica do professor e do aluno, já que "pesquisar coincide com a vontade de viver, mudar, de transformar, de recomeçar".

Segundo Vasconcellos (1996), a universidade é um local em que se privilegia antes de tudo a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a universidade deve atuar e intervir neste contexto. Diante disso, percebe-se que a universidade exige muito mais que a aprendizagem seja dinâmica, construtiva, sendo que a pesquisa é fundamental para formar alunos competentes, capazes de exercer sua profissão no campo de trabalho.

> Importante é que o aluno experimente o obstáculo, que sinta o difícil- só assim verá a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere. (...) Sem o obstáculo, sem o difícil, a necessidade de disciplina não se manifesta, e toda possibilidade de compreensão é frustrada. (Guimarães, 1982 apud AQUINO, 1996, p. 53).

Dessa forma, ao ingressar na universidade o aluno depara-se com uma nova realidade, em relação ao que ele já vivenciou em sua vida escolar, tornando-se um agente ativo no seu processo de ensino. Por isso é preciso despertar no acadêmico o interesse pela pesquisa e a participação em projetos, fazendo da Universidade um laboratório de informações.

Diante desse universo, que se dá os saberes constitutivos da aprendizagem no ambiente universitário, é eminente a necessidade de discutir a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) também neste espaço. Elas invadiram o nosso cotidiano, principalmente o escolar, que por sua vez, trouxe benefícios para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. Com essa mudança, o indivíduo interage com seu meio, produzindo aprendizagem satisfatória, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p.29) salienta:

> As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

A participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é fundamental, construindo atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos. Para que a aprendizagem seja eficaz, diante da autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para Fávero (1994) a pesquisa na formação de professores vem como uma possibilidade de rompimento com um ensino repetitivo de conhecimento. Para que o espaço da sala de aula se transforme em um campo fértil e produtivo para o conhecimento e um lugar onde os educando sintam o desejo de estar é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Considerando os aspectos salientados pelos dos autores supracitados, torna-se um desafio ao professor universitário usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias o professor estará oferecendo um ensino mais dinâmico e atual transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos.

Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo, e quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprenderão a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não conseguirá ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, formando, assim, bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes.

Nessa perspectiva a docência se constitui em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, pois os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os acadêmicos precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, pode-se oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, tendo uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, este é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Far-se-á necessário uma quebra de paradigmas, que visem uma nova visão dos docentes frentes as tecnologias, utilizando-as no contexto acadêmico para melhor interação, formação dos indivíduos e compartilhamento de informações e conhecimentos. Devemos saber que nos dias de hoje quando utilizamos as TIC’s (tecnologias da informação e da comunicação) é para transmitir informação para o acadêmico, ele não pode assumir um papel de mero receptor de informações é o sujeito ativo desta nova forma de ensinar. Uma nova maneira de ampliar o conhecimento, com novas ideias e novos valores. Para tanto, é

indispensável do professor não apenas criar condições para que os alunos dominem, mas que desenvolva conhecimentos sobre a maneira que as tecnologias possam auxiliar na criação de novos métodos para desenvolver estes novos conhecimentos.

Conclui-se que a utilização das tecnologias na sala de aula se faz necessário frente as possibilidades que a mesma pode criar, visando a qualidade do produto final, que é o aprendizado e que toda atividade usando esses instrumentos tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno. É necessário que os docentes tenham em mente que a tecnologia é um alicerce, é o meio, o fim é o conhecimento e quem constrói este conhecimento com o aluno é o professor, a tecnologia é apenas ferramenta.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Roberto Gropp. A desordem na relação professor-aluno: in disciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola/ Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Uma nova juventude chegou a universidade:** e agora, professor. Curitiba: CRV, 2014.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação.** 2ª ed. Porto Alegre Horizontes reconstrutivos, 2004.

DERTOUZOS, Michael. What Will Be: Howthe Nem Information Marketplace will Change Our Lives. San Francisco: Harper, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e mudança.** 30. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como prática de Liberdade.** 30. Ed. São Paulo: paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

GARCIA, Marta Fernandes, et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GIRAFFA, L.M.M Prefácio In: BIDONE et al. **Utilização do computador em sala de aula.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9ª ED. Campinas, SP, Papirus, 2008.

_____. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação)

_____. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus: 2012.

_____. Pessoas conectadas, integradas e motivadas para aprender...em direção a uma nova socialização na educação. Anais... **24º Reunião anual da ANPED**. Caxambu/ MG. Grupo de Trabalho/; educação e comunicação- dez Anos, p.11-32, 2001.

LEVY, Pierre. **O que é virtual.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

_____. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO. J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pierre. **Cibercultura.** Rio de Jneiro: Editora 34, 1999.

MARCOVITCH, Jacques. **A informação e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n.4, p.3-8, out-dez. 2002.

PRENSKY, M. **Digital Natives, digital immigrants.** MCB University Press, 2001. Traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: http://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2016.

PRENSKY, M. **Ouçam os Nativos.** Disponível em <htpp://blogdaformacao.wordpress.com/2006/11/09/imigrantes-digitais/>. Acesso em 12 de março de 2017.

PRETTO, Nelson De Luca. Uma escola com/sem futuro: educação e multimídia. Edufba. 2013.

# *7 CAIXAS* (2012) E O DIA QUE O CINEMA LATINO-AMERICANO CHEGOU EM UMA ESCOLA DE FREDERICO WESTPHALEN

**Ângela Srocynski da Costa**[1]
**Rosângela Fachel de Medeiros**[2]

**Resumo:** Partindo do pressuposto de que o cinema é uma narrativa audiovisual importante que deve ter espaço nas instituições de ensino, o presente artigo nasce do desejo de demonstrar uma experiência de sucesso neste sentido. A produção utilizada para esta atividade foi o longa-metragem paraguaio *7 cajas* (2012), de Juan Carlos Maneglia e Tana Shémbori. O filme narra a história de como um garoto chamado Vitor, interpretado por Celso Franco, despende toda a sua energia para realizar a entregar de uma mercadoria misteriosa, a fim de recebem 100 dólares que seriam utilizados na compra de um celular com câmera. Para contar a história do jovem, o filme traz em seu enredo questões socioculturais e identitárias do Paraguai, que são apresentadas por meio de uma estética hollywoodiana. O objetivo deste trabalho é então expor a experiência de exibição em uma escola de Frederico Westphalen mediada conjuntamente pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e pela bolsista do projeto fomentado pela FAPERGS "Cinemas mercosulinos: Globalização, coprodução e identidades culturais".

**Palavras-chave:** Escola; Pibid; Cinema Latino-americano; Linguagem audiovisual; *7 cajas*.

## INTRODUÇÃO

A ideia de que a educação tornou-se um grande desafio no século XXI vem sendo uma recorrente discussão nas escolas do Brasil. As questões relacionadas à era dos "nativos digitais" parecem não ser tão claras assim, algumas lacunas carecem de informações e os educadores, sem muita opção, continuam a reproduzir os conteúdos como de costume. Tais questões e discussões também já chegaram às Universidades, que estão se mobilizando em projetos e atividades que preparem os alunos, futuros, docentes, para a interação produtiva com os seus futuros alunos. Neste sentido, é importante a conscientiza-los do amplo leque de possibilidades de interação no processo de ensino-aprendizagem e da necessidade de reconhecer os interesses e as habilidades preexistentes de seus alunos. Uma das recorrentes preocupações a inserção adequada, oportuna e produtiva dos suportes e conhecimentos inerentes a nossa atual condição tecnológica no contexto da cibercultura.

[1] Graduanda em Letras-Português pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Brasileira. Pib19446@uri.edu.br

[2] Professora do Mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Brasileira. rosangelafachel@gmail.com

> [...] novas propostas pedagógicas se fazem necessárias, indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido (FREIRE, 2000, p. 121).

Sob esta perspectiva os graduandos de Licenciatura contam com o incentivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto que além de inserir os estudantes no meio escolar, desde o inicio da graduação, tem por objetivo realizar atividades complementares para os alunos do Ensino Médio nas escolas públicas. Além disso, também permeiam o processo de vivência acadêmica dos alunos de graduação a participação em projetos de pesquisa fomentados por bolsas de iniciação cientifica que tem como objetivo inserir o aluno no universo da pesquisa acadêmica e que podem ainda auxiliar em seu desenvolvimento como futuro docente pesquisador, colaborando na expansão do universo acadêmico e cultural, o que certamente terá reflexo positivo em suas praticas pedagógicas.

O PIBID, por meio dos alunos bolsistas da graduação em Letras, vem realizando diversas atividades com alunos do Ensino Médio em escolas do Município de Frederico Westphalen: Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju e Escola Estadual Técnica José Cañellas.

> Embora de alcance qualitativamente limitado, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da CAPES, é uma excelente iniciativa para a integração entre Universidade e a Educação Básica, na medida em que o licenciando inicia o contato com as suas práticas de ensino e língua e literatura mais cedo, e, assim, potencializa as condições de sua formação, mesmo nas disciplinas teóricas. (MELLO, 2010, p.181)

Com o propósito de atender os objetivos do Programa e diversificar as ações pensando em novas perspectivas que levem em conta novas e antigas mídias, as atividades promovidas pelos bolsistas são planejadas pensando no desenvolvimento dos alunos enquanto leitores e levam em consideração os meios tecnológicos e as mídias como forma de contribuição para a formação do estudante. Desta perspectiva nasceu a parceria entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Projeto “Cinemas Mercosulinos: Globalização, coprodução e identidades culturais”, fomentado pela FAPERGS, o qual participo, que idealizou a atividade de exibição do filme para os alunos, cujo objetivo primeiro era promover um momento de sinestesia cinematográfica latino-americana compartilhado por professores, pibianos e alunos do ensino médio, do qual decorreriam as atividades e interações.

É importante destacar, que esta pesquisa de Iniciação Cientifica tem o objetivo de criar um banco de dados com os filmes mercosulinos criados a partir dos anos 2000, que foram contemplados com premiações de diversos festivais. Deste modo, pode-se ter um conhecimento maior em relação aos filmes que por estarem fora do cardápio hollywoodiano, tendem a ter pouca visibilidade nas salas de cinema do MERCOSUL e especificamente do Brasil. Além do mais, o projeto deu origem à atividade de extensão Cine Latino, que tem por objetivo a exibição periódica, gratuita e aberta à comunidade de filmes latino-americanos no Auditório da URI, com o intuito de trazer Cinema Latino-americano para a universidade e para a comunidade.

Por meio da colaboração e da interação entre o PIBID e o Projeto de Pesquisa nasceu então a ideia da realização de uma atividade que utilizasse uma produção latino-americana junto aos alunos do Ensino Médio nas escolas em que o PIBID atua. Pensando na faixa-etária e no perfil dos alunos o filme escolhido foi a produção paraguaia *7 cajas* (2012), de Juan Carlos Maneglia e Tana Shémbori. A preparação da ação, bem como sua realização foi orientada pela professora doutora Rosângela Fachel de Medeiros, orientadora do projeto de pesquisa, que atualmente pesquisa e orienta trabalhos que tratem de questões relacionadas ao Audiovisual, e instigou os alunos à imersão em diversas reflexões pertinentes ao filme.

## A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A grande questão norteadora do projeto de Pesquisa “Cinemas Mercosulinos” é a falta de conhecimento da cidade dos cinemas nacionais da região. Pouco se sabe dos cinemas nacionais de países dos quais estamos tão perto, com os quais inclusive dividimos acordos de coprodução cinematográfica. Uma das maiores dificuldades diz respeito justamente à divulgação e à difusão destas produções apesar da inegável qualidade (estética, narrativa, artística e cultural) de muitas de suas produções e da reconhecida importância destas produções no MERCOSUL e especificamente em seus respectivos países. Por outro lado, somos atropelados por uma avalanche de filmes de estética hollywoodiana transnacional que ocupam a maioria do tempo das salas de cinema na região e que são massivamente consumidas pelos espectadores do MERCOSUL. Neste sentido, a falta de conhecimento acerca das obras produzidas na região decorre de uma combinação de fatores: primeiro a falta de acesso, uma vez que as grandes produtoras controlam também a distribuição e as questões inerentes à cota de tela de cada país; num segundo momento, quando há a disponibilidade

destas produções nas telas de cinema, não há o interesse do público que na maioria das vezes pretere estas obras a produções hollywoodianas. Assim, quando estes filmes que não se encaixam no modelo hollywoodiano chegam às salas de cinema são preteridos, primeira e principalmente por não estarem falados em inglês, o que ajuda no prejulgamento de que tais obras não têm interesse em ser entretenimento.

Neste sentido, a falta de público para os cinemas mercosulinos decorre em grande parte do desconhecimento em relação a sua vasta e diversa produção, o qual ao mesmo tempo corrobora e colabora para a falta de acesso (distribuição), uma vez que esta geralmente deve responder ao interesse de público. É preciso então achar uma forma para romper este ciclo. Um importante fator que implica negativamente no sucesso de audiência destes filmes é o difícil acesso a eles, pois muitas vezes não chegam comercialmente aos demais países da região do MERCOSUL por questões de distribuição. Por outro lado, os filmes mercosulinos que ganham prêmios em festivais internacionais, fora da América Latina, chegam às salas de cinema, mas aquelas dedicadas a cinemas não hollywoodianos, sendo entendidas como obras sem valor comercial e não são como as narrativas hollywoodianas que possuem uma fácil interpretação.

Além das questões econômicas relacionadas a isto, o dinheiro que deixa o país como resposta a isso, há ainda uma importante questão sociocultural, uma vez que são os cinemas nacionais e regionais que nos representam e não outros. Nos cinemas mercosulinos reconheceremos abordagem de problemáticas sociais, culturais, políticas, econômicas e identitárias que nos dizem respeito, servindo muitas vezes para instigar o espectador a novas reflexões frente a algumas questões. Mas, além disso, estes cinemas conseguem também cumprir o papel mais notório do cinema, ser entretenimento, e é enquanto entretenimento que ele pode ganhar espaço nas grades de programação das salas. Cabe aclarar neste momento que ser entretenimento não é algo negativo e nem depreciativo, pelo contrário por meio do discurso “fácil” (em realidade nada fácil de lograr) é possível provocar algumas discussões, principalmente quando estamos falando da transculturação de modelos/gêneros hollywoodianos. Assim, entendemos e atuamos na perspectiva de que os cinemas mercosulinos devem ganhar espaço, propondo-nos não apenas a estudar estas produções, mas também a promover sua difusão em todas as ocasiões que nos forem possíveis.

Deste modo, pensamos em que também a escola poderia participar como protagonista no processo difusão e de sensibilização dos produtos audiovisuais mercosulinos, uma vez que ela é também o espaço para o incentivo e a apresentação destes conteúdos bem como para o

incentivo a sua discussão. É também papel da escola instigar e sensibilizar os jovens na perspectiva de um olhar cada vez mais sensível e critico para as questões estéticas, culturais, sócias, políticas e econômicas. Neste sentido,

> É necessário aprender a ler as imagens, e é aqui que começa o trabalho do educador, do professor. [...] o cinema pode cumprir um papel saudável e esclarecedor no processo de escolarização. Não há como compreender a comunicação imagética sem o pensamento, sem o esforço intelectual. O acesso fácil às imagens não quer dizer um fácil entendimento de suas formas (PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010, p. 6).

Além do mais, o ato de utilizar e apresentar o cinema em sala de aula, não é mais uma mera possibilidade de ensino-aprendizagem, uma vez que em 2014, houve uma alteração na LDB 9.394/96 através da Lei 13.006/14 que tornou obrigatória a exibição de produções nacionais em sala de aula.

> A lei inclui um novo parágrafo ao artigo 26 da LDB,1 onde se determina que a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar, e este deverá ser integrado à proposta pedagógica da escola. A exibição é obrigatória, constando de, no mínimo, duas horas mensais. (FRESQUET, PAES, 2008, p.163)

Este projeto de lei foi criado pelo senador Cristovam Buarque, que acredita que a ausência de arte nas instituições de ensino, diminui a qualidade de formação dos alunos e impede que sejam usuários de bens e serviços culturais na vida adulta, o que acaba por privar os jovens de um dos principais objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas, além disso, o senador preocupa-se com a indústria cinematográfica que precisa de telespectadores para manter uma economia de escala (FRESQUET, PAES, 2008, p.163). É fato que a escola deve dar uma importância maior para as artes. E ainda vale ressaltar que o cinema é uma narrativa, e os estudantes devem ser instigados a tornarem-se cada vez mais aptos para todos os tipos de leitura. Além disso, o cinema muitas vezes aborda assuntos importantes pertinentes a contextos socioculturais, linguísticos, econômicos e políticos, problemáticas que a escola tem o dever de ajudar a colocar em discussão na construção do sujeito leitor e conhecedor das diversas culturas.

Um dos fatores a serem questionados no projeto de lei é a limitação a produções brasileiras, sabe-se que a indústria que mais vende com cinema, é a hollywoodiana, e sabe-se também, que as obras nacionais devem ter uma importância maior dos brasileiros, mas limitar o conhecimento não é a melhor opção para uma proposta que acima de tudo, visa alimentar o

conhecimento dos estudantes com as belas artes. Poderíamos pensar, por exemplo, na importância também da presença de produções audiovisuais mercosulinas (e latino-americanas de maneira geral) em salas de aulas brasileiras, uma vez que poderiam abrir o universo dos alunos em diversos fatores: estéticos e socioculturais.

Neste sentido, os bolsistas do PIBID, juntamente com a professora e com a bolsista do projeto de pesquisa "Cinemas Mercosulinos", propuseram a atividade junto à escola e aos seus professores, que não apenas a aceitaram como participaram ativamente da ação. Os bolsistas e a professora orientadora atuaram como mediadores da análise fílmica, buscando instigar os alunos a uma leitura mais profunda e interpretativa da obra cinematográfica paraguaia apresentada para, assim, construir uma diferente e interativa experiência educacional.

> A inclusão de novas formas de construir o processo de ensino aprendizagem é uma medida necessária para uma formação integral e adequada às características culturais do cidadão das sociedades modernas. O cinema torna-se uma proposta educativa evidente, quando representa um instrumento de mudança social, pelas vias das técnicas e da ciência. Considerado como uma ferramenta educacional, tem a oportunidade de inserir na sala de aula como possibilidade do processo educacional e percorre etapas: impressão da realidade, identificação e interpretação. (PIOVESAN, BARBOSA, COSTA, 2010, p. 6)

Nessa perspectiva, iniciou-se a primeira exibição cinematográfica com a escolha de uma obra que esteticamente é bastante semelhante ao padrão e aos gêneros do cinema hollywoodiano, o que facilita o engajamento dos espectadores com a narrativa. A escolha também teve como objetivo romper com as expectativas, uma vez que é normal que os alunos pensem que serão convidados a assistir a obras chatas e moralizantes. Neste sentido, *7 caixas* foi uma surpresa para os alunos que se deparam com um tipo de filme ao mesmo tempo semelhante e diferente do que estão acostumados a assistir. E foram convidados a pensar o filme de uma forma diferente do que geralmente fazem.

**CINEPIBID**

A sessão batizada de CinePibid nasceu então como uma proposta decorrente dos projetos e atividades já realizados no contexto da universidade por professores e alunos do curso de letras.

A obra escolhida então dar para início a esta nova atividade do projeto, foi lançada em 2012, por Juan Carlos Maneglia e Tana Shémbori, intitulada *7 cajas* (sete caixas). O filme

ocorre integralmente em Assunção, capital paraguaia, nos corredores do famigerado Mercado 4. O longa-metragem conta a história de Victor, interpretado por Celso Franco, que sonha em ter um celular com câmera, para assim, poder filmar-se e aparecer na tela como um ator de cinema. Na cega ambição de tentar realizar seu desejo, o jovem assume um trabalho misterioso, de entregar sete caixas em um determinado endereço, só que para realizar esta tarefa, o adolescente passa por diversos apuros, já que as caixas que ele carregava, "poderiam" ser muito valiosas, mas o que havia dentro era um corpo esquartejado. A obra é uma referencia perfeita do cenário paraguaio, já que ela é responsável por representar uma identidade cultural de fortes características.

A escolha do filme levou em conta, uma realidade que não foge muito do nosso contexto social, uma vez que o próprio Brasil já é um "hibrido cultural" de fácil entrosamento com outros povos latinos e o Paraguai pode ser considerado nossos vizinhos geográficos. Além do mais, os brasileiros são grandes consumidores dos paraguaios, já que o guarani (moeda paraguaia) é muito desvalorizada, e as viagens para este pais são corriqueiras para muitas famílias, fazendo com que o pais seja um verdadeiro *hermano* do brasil.

Não obstante, a pouca distância e as frequentes viagens não fazem com que os brasileiros tenham total conhecimento do país, algumas coisas são invisíveis, já que as principais características de um determinado local são responsáveis por rotular o restante, sendo de práxis o pensamento de que o Paraguai é apenas um pais podre. Para desconstruir algumas imagens, foi organizado um Quiz, que pode esclarecer algum dos aspectos que não eram tão conhecidos pelos alunos, como: O Paraguai faz divisa com o Brasil? O espanhol é unicamente a língua oficial do Paraguai? Toda a extensão do Paraguai é um mercado? 100% da população paraguaia sobrevive de vendas? Existem traços culturais indígenas no Paraguai? Existem muitos chineses no território paraguaio? O Paraguai não possui obras literárias narrativas, apenas recebe influencias do Brasil e da Argentina? Existem escolas e Universidades no Paraguai? Há produções de obras cinematográficas no Paraguai?

> Lembrando que a missão do professor é formar leitores competentes, quanto mais diversificados e aprofundados forem os conhecimentos prévios do aluno, mais ele disporá de um horizonte de expectativas mas produtivo, o que lhe permitirá proceder a uma produção de sentidos de maior alcance no trato com a obra. (MELLO, 2010, p.181)

Essas questões que nortearam o Quiz receberam diversas respostas, comprovando que muitos alunos não tem um amplo conhecimento do país, além do mais, alguns adolescentes não conheciam o Paraguai, possuindo apenas, um conhecimento geral dele. Vale ressaltar, que

as questões implicam em alguns fatos do filme, que são necessárias para uma leitura totalitária na esfera do enredo.

O Paraguai é um vizinho brasileiro, faz divisa com o Paraná e o Mato Grosso do Sul; Não, o espanhol não é a única língua oficial do Paraguai, 95% da população são bilíngues, já que existem duas línguas oficiais, além do espanhol rio-platense, os paraguaios falam o Guarani; Não, o Paraguai não é apenas o mercado 4, afinal, 39,1% da população reside em áreas rurais; Não, os paraguaios não sobrevivem apenas de vendas, uma vez que a terra é propicia a agricultura, e muitas famílias vivem do plantio; Existem muitos traços culturais indígenas no Paraguai, desde a musica, culinária, até a própria língua, que continuou sendo falada mesmo após a colonização; Existem muitos asiáticos em solos paraguaios, e a imigração ocorreu devido as crises econômicas, fazendo com que eles procurassem outros centros comerciais para viver; Nos últimos anos, poucas foram as criações artísticas, mas o Paraguai já foi berço de numerosos poetas; Sim, existem universidades no Paraguai; e por ultimo e não menos importante, o Paraguai já produziu documentários, curtas e longas, como é o caso filme *7cajas* que em solo Paraguai foi o filme mais assistindo, superando clássicos como Titanic.

As questões tinham o intuito de introduzir os alunos na amplitude da narrativa, para que assim, as reflexões posteriores ao filme fossem melhores debatidas. Não basta ser um falante de espanhol para entender o filme, já que a narrativa ocorre com o dialeto Yopará, que é mistura do espanhol com o guaraní, essas questões muitas vezes passam despercebidas, mas são de extrema importância, uma vez que o filme passa a ser “não tão comercial” com uma linguagem que não é abrangente a um vasto território latino, mas que carrega consigo uma identidade.

Além disso, o filme retrata a vida de um adolescente de 17 anos, que não sobrevive de vendas, mas que se sujeita a trabalhos que não levam em conta a maralidade do ser humano, e tudo para conquistar um desejo ambicioso que a sociedade consumidora rotula como importante. No longa, vitor sonha em ter uma câmera digital, produto que recém havia chegado ao mercado paraguaio e já tomava conta das propagandas televisivas.

Os traços culturais presentes no território possuem sua devida importância na construção da leitura do filme. As canções que embalam o cotidiano do Mercado 4, possuem as características indígenas, bem como a presença asiática de alguns personagens, compõem o cenário da obra, demonstrando a vasta esfera cultural que o Paraguai possui.

> 7 cajas é um filme extremamente engajado à estética, à cultura e à identidade paraguaia, mas sem esquecer que cinema é entretenimento. E com o mérito de não sucumbir à mera repetição de padrões estéticos e narrativos hollywoodianos, mas construindo uma linguagem própria através da apropriação e da transformação destes elementos. [...] A fórmula transcultural de 7 cajas, que agrega, transforma e imbrica elementos de diferentes tradições e culturas, aponta um caminho possível para unir qualidade artística, identidade nacional e sucesso comercial. (FACHEL, 2014)

Por fim, a questão referente à existência de obras cinematográficas no Paraguai foi esclarecida com a exibição do filme, que é, até o momento, o longa-metragem nacional mais assistido na história do cinema paraguaio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância que a escola esteja preparada para ter em suas atividades conteúdos que correspondam ao contexto protagonista na difusão dos mais variados conhecimentos, e no contexto atual, é necessário levar em consideração as novas mídias digitais, é fundamental elevar o ambiente escolar para as novas possibilidades que cercam as instituições. O cinema é uma oportunidade que o docente encontra facilmente pra transformar a aula e sensibilizar os olhares dos estudantes para outras chances de leituras.

Ainda existem algumas questões que impedem os professores de utilizar o audiovisual como uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Pode-se notar um medo dos docentes na hora de mediar este tipo de aula, além disso, existe um receio na hora de escolher uma obra que atenda as questões educacionais. Mas não é necessária uma interpretação complexa, basta que o educador abra espaço para estas novas possibilidades e deixe que a arte siga seu curso, atuando apenas como um mediador e instigador da reflexão.

A escolha do filme foi muito bem pensada, uma vez que a obra cumpre com a estética *mainstream*, deste modo, o receio de alguns professores pode ser suprimido ao observar as possibilidades que um filme pode trazer à sala de aula com pequenas leituras que identificam as amplas áreas do conhecimento e situam os alunos as diversas culturas.

Por fim, pode-se afirmar que a atividade obteve resultados agradáveis, uma vez que alunos e professores se engajaram nas discussões acerca da obra realizando reflexões. Além disso, os adolescentes ficaram instigados para as futuras exibições, principalmente em relação às possíveis nacionalidades dos filmes futuros a serem exibidos, uma vez que esta primeira obra superou as expectativas dos alunos que nunca tinham assistido a filmes paraguaios e

carregavam consigo muitos preconceitos e desinformação em relação ao Paraguai e à sua produção cinematográfica.

Parece-nos então que fica evidente a validade desta atividade e da pratica de atividades com audiovisual como atividade ao mesmo tempo lúdica e didática. A gratificação do trabalho com cinema em sala de aula é imensa, principalmente pelo envolvimento dos alunos para as leituras e compreensões dos filmes, reiterando a importância da criação de situações que instiguem o olhar dos alunos a reflexões críticas que abordem diversas perspectivas.

## REFERÊNCIAS

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

MELLO, Cláudio JA. **Do incentivo à leitura**: Teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. Cadernos de letras da UFF–Dossiê Letras, literatura e suas interfaces, p. 177-190, 2010;

PIOVESAN, A.; BARBOSA, L.; COSTA, S. B. Cinema e educação. In: **COLÓQUIO EAD. Comunicação**. Aracaju, 2010. Colóquio EAD comunicação, 2010;

FRESQUET, Adriana Mabel; PAES, Bruno Teixeira. A ESCOLA E O CINEMA: Algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Cinema e Educação em Debate**, [S.l.], v. 17, n. 47, p. 163-172, jan. 2016;

FACHEL, Rosângela. **7 caixas (7 cajas – 2012), de Juan Carlos Maneglia e Tana Schémbori, Paraguai. Paraguai Teete.** https://paraguaiteete.wordpress.com/2014/05/15/pesquisadora-brasileira-fala-sobre-o-filme-7-caixas-em-resenha-critica/ **15 de maio de 2014.**

# ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A PERSPECTIVA PIAGETIANA

**Aniele Elis Scheuermann**[1]
**Hildegard Susana Jung**[2]
**Juliana Maria Rodrigues**[3]
**Silvia Regina Canan**[4]

**RESUMO**: O trabalho tem como tema a alfabetização a partir da teoria piagetiana. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fazendo uma revisão de literatura a respeito do tema. O objetivo consiste em discorrer acerca da alfabetização e da aprendizagem, e a forma como ocorre a construção do conhecimento pela perspectiva da teoria de Piaget, com contributos de autores como Vigostky, Becker, Teberosky e Ferreiro. O trabalho é composto de duas partes: breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, e o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Os resultados apontam que a alfabetização é um processo que demanda um comprometimento e conhecimento do docente sobre a forma como ocorre a aprendizagem e a construção do conhecimento por parte dos alunos.

**Palavras-chave**: Alfabetização; Teoria Piagetiana; Processo de aprendizagem; Construção do conhecimento.

## INTRODUZINDO O TEMA

A alfabetização sempre foi tema de debates e diálogos entre os professores atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O momento em que ela acontece e os meios para que os alunos atinjam o sucesso de serem alfabetizados perpassa a sala de aula através de propostas pedagógicas que vão além da troca de experiências vividas no cotidiano escolar. A maneira como ocorre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento torna-se relevante no momento em que professores buscam estratégias de ensino para alfabetizar seus alunos de forma satisfatória.

Na primeira parte deste artigo, tem -se uma rápida descrição histórica do processo de alfabetização. Em seguida, construímos uma revisão de literatura sobre a aprendizagem e a construção do conhecimento a partir da teoria piagetiana. Na última parte, conclui-se sobre a importância da apropriação deste conhecimento apresentado para que o mesmo sirva de subsídio aos professores que se preocupam com a alfabetização de seus alunos.

[1] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: aniele@uri.edu.br
[2] Unilasalle, Canoas, RS, Brasil. E-mail: hildegardsjung@gmail.com
[3] Universidade de Aveiro, UA, Aveiro, Portugal. E-mail: julianamaria@ua.pt
[4] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: silvia@uri.edu.br

Para entender o processo de alfabetização e a forma como ocorre a aprendizagem e a construção do conhecimento é necessário fazer um resgate histórico da alfabetização no Brasil e explicitar conceitos a partir de autores que descrevem como se dá esse processo. Busca-se responder a perguntas como: O que é alfabetização? O que é aprendizagem? Como ocorre a construção do conhecimento? Qual a perspectiva piagetiana com relação a este processo?

## BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Alfabetização é uma palavra que advém de vários conceitos e suposições. Pode-se determiná-la em seu conceito mais puro[5], ou analisar suas proposições. Uma delas é a influência nas opiniões e preconceitos que as sociedades têm àquelas pessoas consideradas analfabetas, como analisa Graff (1994, p. 25): "Na imaginação popular, a alfabetização é característica distinta mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada".

No Brasil, a alfabetização começa a existir nos primeiros séculos da colonização, a partir dos anos de 1500. Estudos como o de Silva (1998) mostram que os jesuítas precisavam dialogar entre a língua local, o português e o latim. Hoje, a alfabetização em aldeias indígenas luta por uma pedagogia diferenciada, que inclua o "o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. [...] Os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral" (BRITO, 2004, p. 113).

Com relação à história da Educação no Brasil, a alfabetização do povo brasileiro iniciou com os primeiros jesuítas que chegaram em 1549. Eles eram chefiados pelo Padre Manoel de Nóbrega e este seguia os regimentos da primeira política educacional formulada por D. João III. O primeiro plano de ensino de Nóbrega era dirigido aos filhos de índios e filhos de colonos portugueses, contudo, esse projeto foi "suplantado pelo plano geral dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, com que se privilegiou a formação das elites, centrada nas chamadas humanidades ensinadas nos colégios e seminários, que começaram a ser criados nos principais povoados" (SAVIANI, 2006, p. 4).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal e vieram as reformas pombalinas, visando colocar Portugal à altura do século XVIII, caracterizado pelo

[5] "Iniciação no uso do sistema ortográfico; ensinar a ler". Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/alfabetizacao. Acesso em 12 de maio de 2017.

Iluminismo[6]. Elas não chegaram a se efetivar por diversos motivos, entre eles, o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que fossem difundidas ideias emancipatórias (SAVIANI, 2006).

As ideias iluministas vinham propiciando a influência das ideias liberais nos países americanos, alimentando o desejo de autonomia destes países. Com a Independência em 1822, o Estado Nacional adota o Regime Monárquico sob o nome de Império do Brasil. Em 1823, a Lei de 20 de outubro declara livre a instrução popular, abrindo caminho à iniciativa privada. Por conseguinte, em 1827, o Parlamento aprovou uma lei estabelecendo que, em todas as cidades, vilarejos e lugares populosos haveria escolas. Contudo, essa lei permaneceu morta e, em 1834, com o Ato Adicional à Constituição do Império, desobrigou o Estado de cuidar do ensino primário, passando a responsabilidade para as províncias. As províncias, entretanto, não estavam equipadas tecnicamente nem financeiramente para prover a difusão do ensino, contribuindo para que o país atravessasse o século XIX sem a educação pública implementada de fato (SAVIANI, 2006).

Em 1889, mesmo com a Proclamação da República, continuou a educação descentralizada em função do regime político da República ser também descentralizado. Ainda de acordo com Saviani (2006, p. 6), ao longo da década de 1920, diversas reformas pretendiam a "expansão da oferta pública, ao mesmo tempo que a influência das ideias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões".

A partir de 1930, com a Revolução e criação do Ministério da Educação e Cultura é que a educação começa a ser reconhecida como uma questão nacional. São tomadas medidas como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de um Plano Nacional de Educação; e as Leis orgânicas do ensino promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema (Ministro da Educação do Estado Novo). Porém, somente em 1946 surge uma Lei nacional referente ao ensino primário:

> A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar a União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação

[6] O Iluminismo é uma ideologia desenvolvida e incorporada pela burguesia da Europa, a partir das lutas revolucionárias do final do século XVIII. Tratou também de um movimento político, potencializado pela Revolução Francesa. Mais informações em: https://www.significados.com.br/iluminismo/. Acesso em 16 de maio de 2017.

> como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica (SAVIANI, 2006, p.6).

Passados 13 anos, a Lei aprovada em 1961 isentava a responsabilidade da obrigatoriedade escolar dos pais que comprovassem pobreza, e se houvesse escolas insuficientes. Essa limitação não é revertida com a Lei 5.692 de 1971. A Lei mantém o tratamento desigual para a população localizada na zona rural ou em localidades mais carentes. A esses se admitia um ensino inferior aos 11 anos de escolaridade (SAVIANI, 2010).

Frequentar a escola e dispor de um ensino gratuito ainda era uma situação que fugia do alcance das famílias da zona rural. Esta situação e outras são amplamente debatidas em eventos internacionais nos quais se pensavam estratégias para alcançar a escolaridade de toda população. Emília Ferreiro (1993) descreve o que foi o processo de alfabetização na última década do século XX, destacando a Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, realizada no México em 1979. Na ocasião, foram discutidas e propostas ações para a escolarização de todas as crianças antes de 1999, a erradicação do analfabetismo para a mesma data e a melhora e ampliação da qualidade e eficiência dos sistemas educativos.

Contudo, a década de 1980 não favoreceu a alfabetização em função da crise econômica, provocando a redução nos gastos públicos em educação. No final dessa mesma década, a Unesco declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, em que "uma série de reuniões preparatórias tem lugar em nossa região[7] entre elas uma Consulta Técnica Preparatória em Havan (Cuba), organizada pelo escritório regional da Unesco (Orealc), em março de 1988" (FERREIRO, 1993, p 8). Nessa reunião, a autora participou com um documento que contribuía com a discussão sobre os objetivos da alfabetização inicial, a necessidade de parâmetros de qualidade da alfabetização e uma análise da instituição escolar e seus mecanismos internos que interferem no fracasso dos setores sociais que mais dependem da escola para alfabetizar-se. Entretanto, de acordo com a autora, em 1990 tem início a Década da Alfabetização, liderada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Além disso, "em Jontiem (Tailândia), março de 1990, é firmada a Declaração Mundial sobre a Educação

[7] A obra de Emilia Ferreiro *Com Todas as Letras*, de 1993, traz um resgate dos acontecimentos referentes à alfabetização na última década do século XX. Quando fala em região, a autora está destacando a América Latina.

para Todos, um documento que já apresentava repercussões visíveis no desenho de políticas educativas em nossa região" (FERREIRO, 1993, p 9).

O investimento dos organismos internacionais e do Banco Mundial na Educação Básica do país nada mais é que um interesse em elevar a economia dos mesmos. Para o crescimento da economia e investimentos na educação, o país necessita de investimentos na área e não tendo onde arrecadá-los, acabam financiando e contraindo dívidas a juros exorbitantes. Considerando a educação a alavanca do desenvolvimento, as políticas públicas e também as educacionais são formuladas para cumprir agendas que remontam ao crescimento econômico do país. Nesse sentido, no Brasil, nas últimas décadas houve muitos esforços na criação de políticas públicas que atendam ao objetivo de alfabetizar a população considerada isso um pressuposto de sociedade desenvolvida[8].

Ainda assim, são inúmeros os desafios que persistem como, por exemplo, os altos índices de reprovação e abandono escolar, defasagem idade série dos alunos de escolas públicas, o analfabetismo funcional e alienação da escola com relação à realidade do aluno. Essa última refere-se à organização de um currículo que não atende às necessidades e não condiz com a realidade dos educandos, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social[9].

Independentemente dos desafios ao se buscar a alfabetização dos alunos, cabe aos professores, que estão diretamente em contato com os aprendizes, desenvolverem práticas educativas que viabilizem esse propósito tão importante na sociedade. Retomando o conceito de alfabetização, pode-se entendê-la como aprendizagem inicial da leitura e escrita ou a aquisição do código alfabético. Contudo, para que se possa aprender a leitura e a escrita deve-se entender como ocorre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento (CARVALHO, 2005).

## A APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entender os conceitos que envolvem a aprendizagem é discorrer sobre como se dá a construção de conhecimento no indivíduo. Neste estudo fez-se a opção por trabalhar o

[8] Exemplos dessas políticas são os programas: Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11. Acesso em 10 de maio de 2017.

[9] Esta afirmação está baseada na experiência docente da própria pesquisadora a qual trabalha em instituições de ensino que atendem a referida clientela.

conhecimento a partir da Teoria de Piaget[10], uma vez que esse autor também foi base para os estudos de Emília Ferreiro. Jean Piaget afirma que o conhecimento não pode ser reducionista e resulta de um processo de construção efetivo e contínuo (PIAGET, 1987). Como teorias subjacentes ao processo de aprendizagem, têm-se o empirismo e o apriorismo, os quais trazem elementos que vão contra a argumentação de Piaget, a qual é centrada em uma proposta construtivista de aprendizagem no momento em que elenca os elementos do conhecimento e a sua gênese.

O empirismo concebe o sujeito como uma "tábula rasa" e há uma supervalorização do meio do qual se aprende, ou seja, o conhecimento é trazido de fora para dentro. Nas palavras de Canan (2000, p 29), no empirismo:

> […] o sujeito é um ser passivo, receptor de informações prontas, que lhe permitirão adaptar-se ao mundo em que vive, sendo a realidade objetiva e externa transmitida de maneira formal pelo processo educativo. Nesse entendimento, cabe à inteligência armazenar as informações, pois o conhecimento tem caráter cumulativo.

Becker (2002, p. 13-14), ao exemplificar a forma de compreender o processo de aprendizagem do aluno segundo a ótica empirista, afirma que o professor e a escola tem uma função parecida com a do chefe do almoxarifado: "[...] abastecê-lo e conservá-lo abastecido sem se preocupar com o que aquele produto, logo na entrada junto à porta, tem a ver com aquele do alto da última prateleira".

Piaget (1987) contesta o empirismo, pois segundo ele, este método não dá conta de explicar o processo de construção do conhecimento.

O apriorismo, diferentemente do empirismo, concebe a inteligência como oriunda de dentro para fora, onde a determinação da capacidade cognitiva – genética - vem antes da experiência. Becker (2002) resgata ditados comuns, os quais se ouve inúmeras vezes, referentes à inteligência de um indivíduo: "nasceu inteligente" ou "nasceu burro", podendo também a esse rol acrescentar: "tal pai, tal filho", "a fruta não cai longe do pé" e assim por diante. Tal analogia considera minimamente o meio no qual o aluno está se relacionando e os estímulos aos que está exposto para permitir a construção do conhecimento. Para essa concepção apriorista, o conhecimento já é pré-determinado na bagagem genética do indivíduo. Conforme explica Becker (1994), o que basta é um mínimo de exercícios para o desenvolvimento dos músculos e ossos e demais elementos orgânicos para que a criança aprenda a gatinhar, ficar ereta e caminhar. Nessa perspectiva, "[…] o professor é, até certo

[10] Trata-se aqui da teoria construtivista de Piaget.

ponto, dispensável, pois praticamente não age sobre o processo de conhecimento do aluno, negando a característica fundamental de sua ação que é, justamente, mediar para permitir a construção do conhecimento" (CANAN, 2000, p. 32).

A exemplo do que fez com o empirismo, Piaget também critica o apriorismo, pois o considera insuficiente para definir as estruturas pré-formadas na constituição psicofisiológica do sujeito. Assim, o autor concorda com alguns aspectos da Teoria da Forma, a qual busca explicar o desenvolvimento intelectual de maneira diferente do empirismo associacionista e do vitalismo intelectual. Nesse caso específico, fala-se da Teoria da Gestalt.

Sobre a concordância de Piaget com a Teoria da Forma, Canan (2000) ressalta dois aspectos essenciais: a manifestação dos esquemas enquanto totalidades e não como um resultado de associações de elementos isolados e a busca por encontrar raízes das estruturas intelectuais nos processos biológicos. Contudo, através da hipótese da assimilação, Piaget (1987) afirma que sua teoria supera a teoria da forma, uma vez que o conhecimento é construído na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, em uma perspectiva que coloca o sujeito como elemento ativo do processo de construção do conhecimento, tornando a aprendizagem cada vez mais complexa, até ter autonomia que lhe permita abstrair e construir conceitos.

Além desses pontos de concordância, Piaget (1987) afirma que as estruturas também trazem em si experiências atuais e passadas, em que as passadas (ou história) não fazem parte da Teoria da Forma (Gestalt). Fica claro o resgate acerca da importância da história vivenciada pelo sujeito, e da evolução dos esquemas em função da experiência e da história (CANAN, 2000). Neste sentido, Canan (2000, p. 33) afirma que:

> Em síntese, os comportamentos cujo aparecimento define as diferentes fases apresentam-se sempre de forma continuada em relação às fases precedentes e o resultado de sua atividade se transmite de um período para outro. Fica então comprovado que as estruturas não se constituem dissociadas do desenrolar histórico da experiência.

Através das elucidações de Piaget, Canan (2000, p 36) afirma que "[...] o desenvolvimento da inteligência atesta, de fato, uma construção que depende a todo momento da interação entre fatores exógenos e endógenos". A partir das explicações sobre a discordância de Piaget no que diz respeito ao empirismo e apriorismo, o autor destaca que a aprendizagem ocorre através da ação remetendo-se ao construtivismo. Para tanto, a Teoria da assimilação expressa o interacionismo piagetiano onde "[…] o conhecimento só é possível através de uma ação da realidade aos esquemas e estruturas do sujeito e de uma acomodação

complementar do sujeito à realidade" (CANAN, 2000, p. 36), e esta assimilação "[...] desempenha um papel necessário em todo o processo de construção de conhecimento" (CANAN, 2000, p 37).

Segundo Ferreiro (2001), a ação, que dá origem aos esquemas de assimilação aparece como a origem do conhecimento, envolvendo uma transformação do objeto (física ou conceitual) e uma transformação do sujeito (ampliação do domínio de aplicação ou modificação de seus esquemas cognitivos). Ainda segundo a autora, os

> [...] esquemas são, de fato, esquemas de ação, sendo que sua organização é apenas um aspecto interno da sua adaptação, que é simultaneamente assimilação e acomodação. A existência do esquema e sua organização são consequências da ação combinada entre assimilação e acomodação, ou ainda o esquematismo da organização é inseparável de uma atividade assimiladora e acomodadora, cujo funcionamento é a única explicação plausível para o desenvolvimento das estruturas. Cabe ressaltar que, se considerarmos "as formas" como isentas de história, concebendo suas reorganizações como independentes de toda e qualquer generalização ativa, estaremos, de uma maneira ou outra, negligenciando a própria inteligência (FERREIRO, 2001, p. 37).

Partindo do conceito de assimilação, busca-se compreender a aprendizagem enquanto ação do sujeito. Para Piaget (1987, p. 380), a assimilação é "[…] a incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização", ou ainda "[...] incorporar nos quadros da inteligência todo e qualquer dado da experiência". Para Becker (1993), assimilar também significa incorporar um dado atual a um esquema antigo.

Portanto, o ponto de partida para a aprendizagem, em termos práticos, Ferreiro (1985) coloca no próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado. A modificação que ocorre através da incorporação de novos dados aos esquemas anteriores consiste na acomodação. Para Becker (1993), o estabelecimento do equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação é a adaptação intelectual, concluída quando existe um equilíbrio estável entre ambos. Também pode-se defini-la como adaptação corporal, na perspectiva do corpo como acontecimento intelectual e o intelecto como acontecimento corporal.

Partindo do pressuposto que o sujeito é resultado da interação dos seus esquemas e estruturas com o meio físico e social, é necessário explicar a formação de esquemas que, para Piaget, é tudo aquilo que se pode generalizar em uma ação. A partir disso, constata-se a presença de diversos esquemas que perpassam os aspectos motores, simbólicos, intuitivos, operatórios concretos e formais (DOLLE, 1995, *apud* CANAN 2000), p 45:

> Assim pode-se compreender a lógica piagetiana: a criança age no meio (atividade motora), organizando-o e estruturando-o, ao mesmo tempo em que, por causa da ação, ocorre a construção das estruturas mentais (construção interna). Esse processo, que obedece uma lógica dialética no desenvolvimento das estruturas da inteligência, pode ser melhor compreendido a partir de um conjunto de etapas características chamadas estágios.

Para este trabalho, nos deteremos no estágio de inteligência das crianças de 7 a 10 anos, aqueles que estão em processo de alfabetização e que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Ferreiro (2001, p. 121) em torno dos 6 a 7 anos a criança opera em pensamento, sendo capaz de "[…] substituir as ações reais por ações virtuais, ou digamos melhor, por um sistema de ações virtuais que garantam a conservação de certas invariantes, ali onde a percepção não nota senão variações e modificações. Esse é o período das operações concretas".

Esse estágio das operações concretas se estende dos sete aos 10-11 anos[11] e apresenta enormes possibilidades de pensamento, porém, possui limitações pela necessidade de a criança ter a presença concreta de objetos para raciocinar (FERREIRO, 2001). Desta maneira, "as principais operações do período operacional concreto são as que permitem ao sujeito classificar ou seriar objetos, bem como incluí-los numa classe ou série e conservar uma dimensão do objeto ante alterações em outras dimensões" (MACEDO, 1994, p. 156).

Gallahue (2013, p. 61), em sua obra sobre o desenvolvimento motor, traz um resumo da teoria de Piaget destacando que:

> Durante o estágio operatório concreto do desenvolvimento, a criança torna-se consciente das soluções alternativas, usa regras para pensar, é capaz de distinguir entre aparência e realidade. Essa fase é chamada "concreta", pois as ações mentais da criança (i.e, as "operações") ainda estão ligadas a objetos concretos.

Nessa fase, a criança fixa o conceito de reversibilidade, tornando-se capaz de entender que as mudanças de forma, ordem, posição, número, etc. podem ser invertidas. Essa reversibilidade permite que a criança relacione um pensamento a um sistema total de partes inter-relacionadas reconhecendo um evento do início ao fim ou do fim ao início, e isso incrementa a capacidade mental da criança em organizar em uma totalidade suas experiências (GALLAHUE, 2013).

As contribuições de Furth (1972, p. 20), ao escrever sobre os estudos de Piaget aplicados em sala de aula direcionam-se, sobre a mencionada faixa etária, que "mais ou

[11] Essa classificação poderá não mais corresponder às crianças do momento atual, ela é baseada nos estudos piagetianos desenvolvidos na década de 30.

menos do jardim de infância até o quarto ano primário, constitui-se a implantação daquilo que Piaget chama de inteligência "operatória". É nessa época que a criança adquire os conceitos permanentes do espaço, tempo, relações, classes, combinações, etc.". Segundo o autor, esses conceitos formam a matéria-prima do conhecimento geral ou da inteligência, os quais estão em permanente evolução.

A partir disso, como podemos conceituar a aprendizagem? Furth (1972) afirma que a aprendizagem é a aquisição de conhecimento e se detém das palavras de Piaget para conceitua-la enquanto processo de aquisição de novos hábitos ou novas informações, diferente do desenvolvimento da inteligência:

> Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência é uma coisa muito diferente da aquisição de novos hábitos ou de nova informação. Se o segundo processo é chamado de aprendizagem, Piaget chama o primeiro de desenvolvimento. Esses dois processos psicológicos diferem em pelo menos cinco pontos relacionados: 1. A experiência da qual derivam seu sustento. 2. A motivação que fornece energia para a mudança. 3. A memória que retém no tempo o novo comportamento. 4. O tipo de cognição que é adquirida. 5. O modo como o comportamento recém adquirido se relaciona com o comportamento anterior (FURTH, 1972, p.116).

Adentrando ao tema da aprendizagem e da alfabetização, sendo essa última definida por Carvalho (2004, p. 87) enquanto "[…] ação de ensinar a ler e escrever", Russo (2012, p. 31) afirma que se trata de "um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e escrita pela criança dá-se a partir do contato entre ela e os objetos escritos.

Portanto, entendendo que aprender a ler e escrever pressupõe o contato da criança com os objetos escritos, pode-se afirmar que tais objetos estão presentes em diferentes momentos do seu dia a dia. Tanto em momentos com sua família, como com amigos, nas ruas e também em momentos vividos em outras disciplinas escolares às quais as crianças têm acesso, como Artes e Educação Física. Dessa forma, entender a forma como a criança aprende a leitura e escrita, recai sobre a maneira construtivista de propor o processo de aprendizagem, como esclarece Macedo (1994, p. 15):

> Ao construtivismo interessam as ações do sujeito que conhece. Estas, organizadas enquanto esquemas de assimilação, possibilitam classificar, estabelecer relações, na ausência das quais aquilo que, por exemplo, se fala ou escreve perde seu sentido. Ou seja, o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter se tornado linguagem, pôde ser transmitido por ele.

Nesta mesma perspectiva, Teberosky e Colomer (2003) apresentam em sua obra um modelo construtivista de ensino/aprendizagem da linguagem e da alfabetização na Educação Infantil através de quatro eixos: o entrar no mundo da escrita, assimilar a linguagem escrita, ler e escrever, e produzir e compreender textos escritos.

A visão construtivista defendida por Piaget supõe que:

> Há uma evolução na aprendizagem, que as crianças devem construir cada tipo de unidade, sejam fonemas, palavras, frases ou textos, tendo cada um deles problemas e características específicas. Por isso, para o enfoque construtivista, é importante trabalhar, desde o início da alfabetização, com diferentes tipos de unidades linguísticas (PIAGET, *apud* TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.97-98).

Para Teberosky e Colomer (2003) outra proposta de característica construtivista é quando o professor apresenta tarefas nas quais há um problema para resolver e nelas observa o processo de aprendizagem do aluno e coopera com ele. A cooperação entre professor e aluno para o aprendizado é fundamental e, em se tratando da alfabetização, algumas questões merecem destaque, pois são os primeiros anos de escolarização dos alunos e situações de fracasso podem prejudicar o processo. Anderle, Santos e Rosa Neto (2010, p 24-25) salientam que a relação entre professor e aluno é de extrema importância e ainda complementam que:

> Uma situação de aprendizagem em que o método, ou a concepção de alfabetização caracteriza-se como falho, em que há falta de estímulos positivos e correção demasiada dos erros, inibindo as hipóteses, e, ainda, uma exigência superior ao nível no qual se encontra a criança pode determinar o fracasso no processo de alfabetização.

Pode-se relacionar essa forma como o docente coopera com o aprendizado do aluno reportando ao papel do professor de Educação Física que atua nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ele, assim como os demais professores, pode contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita ao desenvolver práticas pedagógicas como atividades lúdicas e psicomotoras, baseadas também na resolução de problemas, os quais auxiliarão no processo de alfabetização. Esse diálogo, uma interação entre as áreas do conhecimento, pressupõe a realização de um trabalho interdisciplinar nos ambientes escolares. Não há, pois, um processo isolado em que ora se escreve e lê, e ora se fazem outras coisas. A criança é um todo, e para ler e escrever precisa lançar mão de outras aprendizagens que a ajudarão a compreender melhor esse processo, como é o caso das atividades motoras. Assim, pode-se concluir que a interdisciplinaridade se impõe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, enquanto meta a ser atingida nos primeiros anos do Ensino Fundamental, configura-se como elemento de debates e discussões entre os mais diversos setores da sociedade como universidades, órgãos governamentais e, principalmente, os ambientes escolares. Entender o que é a alfabetização e como ela vem sendo tratada ao longo da história brasileira é fundamental para situar-nos em sua complexidade enquanto processo almejado pelos educadores. A maneira como ocorre a aprendizagem e a construção do conhecimento está intimamente ligada ao processo de alfabetização e esta deve ser apropriada pelos professores que planejam suas práticas pedagógicas buscando o sucesso escolar nos primeiros anos da escolarização.

Nessa perspectiva, buscando uma perspectiva piagetiana de alfabetização, a qual envolve a aprendizagem e a construção do conhecimento, é necessário que o ambiente escolar como um todo favoreça o processo. Como dizia Piaget (1987), a escola deve ter um *ambiente alfabetizador*, o qual precisa oferecer aos alunos o contato com objetos escritos. Além disso, uma atitude acolhedora e uma sala de aula enriquecida com atividades que englobem discussão, reflexão e tomada de decisões facilitará sobremaneira o processo.

Para concluir, entendemos que compreender a forma como a criança aprende a leitura e a escrita facilita o trabalho docente, posto que o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem, principalmente nos primeiros anos da escolaridade formal.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando**. O Caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire** - Da Ação a Operação. Porto Alegre: Editora Vozes, 1993.

_____. Aprendizagem e Conhecimento. *In*: _____ (org.). **Aprendizagem e Conhecimento escolar.** Pelotas/RS: Educat, 2002.

BRITO, S. H. A. Educação e Diversidade em questão: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. *In*: CAETANO, C. V.; BRITO, S. A. (Orgs). **Educação e diversidade cultural**. Campo Grande: UNIDERP, 2004.

CANAN. Silvia Regina. **Metodologia, epistemologia, autonomia:** relações possíveis**.** Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2000.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2004.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed , 2001

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Traduzido por: Donaldson M. Garchagen. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1972.

GALLAHUE, David L., OZMUM, John C., GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução de: Denise Regina de Sales. 7ª ed. Porto Alegre/RS: AMGH, 2013.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução de: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**: um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Eliane. ANDERLE, Salete Terezinha dos Santos, ROSA NETO, Francisco. O que é ler e escrever? *In*: Rosa Neto, Francisco; Santos, Eliane Risson dos; TORO, Josep. **Manual de desempenho escolar**: análise de leitura e escrita: séries iniciais do ensino fundamental. Palhoça: Editora Unisul, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. Forward Movement, 2006.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Marisa Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado em Linguística), 1998. 267f. Instituto de Estudos em Linguagem Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e Escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

# REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UMA POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DA PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

**Anilce Angela Arboit**[1]
**Iarana de Castro Gigoski**[2]
**Luci Mary Duso Pacheco**[3]

**RESUMO:** O ambiente escolar traz vidas e pessoas com características peculiares, problemas pessoais, situação financeira diversa entre outros e, tal diferença é o epicentro para a geração de conflitos. Diante desse contexto, o presente artigo pretende estudar, mesmo que sucintamente, questões envolvendo o conflito, a violência e, principalmente um meio de amenização ou solução desses no ambiente escolar. Além disso, mencionará a possibilidade de uma possível formação dos professores mediadores de conflitos. Os conceitos e fundamentos passarão pela observação e análise da formação de professores e de mediação de conflitos, bem como, de que forma a mediação pode interferir e auxiliar no contexto escolar. A metodologia utilizada é a bibliográfica, verificando que deve haver, urgentemente, um diálogo maior entre os setores, quais sejam o que resolve os conflitos e, os que promovem o tumulto, além disso, na formação de professores deve existir um eixo que ensine, ou ao menos, mostre o caminho para lidar com tal atividade dentro do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Mediação escolar; Conflitos; Violência.

**RESUMEN**: El ambiente escolar trae vida y personas con características peculiares, problemas personales, situaciones financieras distintas, entre otros. Tal diferencia es el epicentro para la generación de conflictos. Frente este contexto, el presente artículo tiene como objetivo estudiar, mismo que brevemente, las cuestiones que implican el conflicto, la violencia y, principalmente, un medio de amenización o solución de estés en el entorno escolar. Además, mencionarpa la posibilidad de formación de profesores mediadores de conflictos. Los conceptos y fundamentos pasarán por la observación y el análisis de la formación del profesor y de mediación de conflictos, así como, de qué manera la mediación puede intervenir y ayudar en el contexto escolar. La metodología utilizada es el ensayo bibliográfico, señalando que debe haber, urgentemente, un mayor diálogo entre los sectores, que sean: el que resuelve los conflictos y los promotores de disturbios, además, en la formación de docentes debe existir un eje que enseñe, o por lo menos, muestre el camino para tratar con tal actividad dentro del ámbito escolar.

[1] Professora. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Docência no Ensino Superior e Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: anilcearboit@hotmail.com.

[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS. iaranagigoski@tcheturbo.com.br

[3] Doutora em Educação. Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

**Palabras clave:** formación del profesorado; mediación escolar; conflicto escolar; violencia escolar.

## INTRODUÇÃO

O ser humano busca constantemente uma suposta paz, haja vista que vive em um ambiente de intenso conflito, sejam eles para sua sobrevivência ou para a conquista de seus interesses. Ele está sempre em busca de algo que o satisfaça, que deseja e, isso, por vezes, cria discordâncias significativas de pontos de vistas, levando-os em determinadas situações a tornarem-se violentos na forma como buscam atingir o objetivo almejado.

Considerando que o ambiente escolar, em sua trajetória, foi desenvolvendo formas e maneiras de ensino e de educação, adaptando-se a cada momento, considerando as necessidades e interesses dessas épocas, e que acabou por acolher uma diversidade de seres - com suas individualidades, culturas e princípios -, porém, em um único espaço, o qual não estava preparado para tanto.

Por consequência dessa realidade (a convivência desta diversidade em um mesmo ambiente) aconteceram controvérsias e discussões, o que não deixa de ser uma forma de renovação e de fundamentação para se buscar melhorias para o meio escolar. Essas divergências e conflitos no ambiente escolar, vistos, quase sempre, como acontecimentos negativos, podem e devem ser compreendidos de maneira positiva, como oportunidades de crescimento das relações humanas e de autoconhecimento. Por isso, há a necessidade de solucionar os conflitos, de amenizar as discórdias e desenvolver o respeito e a paz entre os integrantes do espaço escolar.

Portanto, analisa-se, ainda que de forma sucinta, alguns aspectos sobre a formação de professores como mediadores de conflitos aplicada no contexto escolar servindo-se de instrumento para reduzir a violência e desenvolver uma nova forma de convivência social. É sobre esse prisma que se tecerá o presente trabalho.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste interim discutir-se-á sobre o desenvolvimento das habilidades dos professores mediante o conflito escolar, o que é uma pauta extremante importante na formação de professores, momento em que este pode e deve estudar o que encontrará no ambiente escolar, além de discutir com colegas e profissionais sobre tais atividades, em seguida, passaremos

para uma análise das possíveis soluções para o problema envolvendo o conflito, e, por fim, estudaremos a mediação de conflito escolar, como um mecanismo de não violência.

**Desenvolvendo Habilidades de Mediadores de Conflitos Escolares**

A formação de professores constitui-se num processo de investigação na ação. O professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica, questionando e participando na (re) construção permanente da realidade escolar.

Sobre essa questão Veiga (2012) esclarece que a formação de professores: "Trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação." (VEIGA, 2012, p. 16).

A formação de professores sendo uma atividade contínua e progressiva é exitosa no desenvolvimento da ação profissional, que se corporifica na prática da atividade docente. No entanto, sugere que se valorize a prática, a experiência como ponto de partida para os espaços de formação com o intuito de refletir e propor estratégias reais para a resolução dos problemas do contexto escolar. Partindo deste princípio, entende-se que teoria e prática precisam coexistir, envolvendo um compromisso da teoria para responder a realidade concreta. Ainda sobre essa questão:

> O equilíbrio entre a teoria e a prática poderá possibilitar um verdadeiro diálogo, a partir do qual a prática venha a adquirir uma dimensão epistemológica mais profunda, contribuindo para uma intervenção educativa eficaz e fundamentada. A prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre essas práticas, o instrumento dessa construção (CUNHA, 2015, p.83).

Outro aspecto sobre a formação de professores, refere-se a observação da educação como instrumento alterador do meio de (con)vivência dos membro de uma sociedade civil, por isso, é fundamental que os curso de formação e de formação continuada de professores sejam direcionados ao intuito de se efetivar uma transformação social. Por este viés, Severino, citado por Ferreira (et al, 2014, p. 78), menciona que

> O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não se assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade, pela transformação das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional.

Além disso, o mencionado autor afirma que essa formação profissional do educador necessita ser também política, sendo, por ele considerada, esta a forma de tornar a educação ética e consequentemente desenvolver uma cidadania qualitativa.

Ferreira (et al, 2014, p. 80) leciona que a formação docente" é uma forma de expandir a identidade profissional", sendo assim, não há como separar o professor da pessoa que ele representa, eis que constroem sua concepção de mundo "a partir do contexto sócio-histórico-cultural em que vivem".

Em se tratando de identidade profissional do docente, Pimenta (1997) enfatiza que esta não é imutável e externa ao sujeito, mas, construída a partir de um processo pelo sujeito historicamente situado. A autora afirma ainda que:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. [...] (PIMENTA, 1997, p. 7).

Neste sentido, o que se percebe é que a identidade construída pelo professor perpassa não só a sua profissionalidade, mas também, a sua pessoalidade implicando em um compromisso do seu ser com o seu fazer. A construção do sujeito enquanto docente requer uma prática reflexiva constante, o que permitirá uma análise do seu trabalho, um confronto do que está posto com o que pode ser melhorado e uma mudança de postura quando for necessária.

É válido, pois, ressaltar que a prática reflexiva ocupa papel promotor de conscientização, imprescindível para a formação da identidade profissional docente, ou seja, "[...] é necessário que o professor saiba quem ele é, o que deve fazer na sala de aula e o porquê de suas escolhas dentro e fora da sala de aula" (SÓL, 2010). E ainda:

> No atual contexto de formação de professores, a *reflexão* é o conceito mais utilizado quando se trata de mudanças educacionais. Assim, a reflexão passa a ser considerada o componente central das reformas educativas. Os trabalhos que se apoiam no paradigma reflexivo remetem-se a Dewey (1933, p. 12-13), que define reflexão como sendo um processo de investigação que emerge da dúvida e da hesitação em busca de evidências para solucionar problemas e emancipar o professor da prática meramente "impulsiva e habitual". (SÓL, 2010).

De acordo com a autora, a reflexão é extremamente importante porque, contribuindo para o melhoramento da prática dos educadores, permite que estes façam uma avaliação desta mesma prática e da sua influência no seio educativo. Dessa forma, quando o próprio responsável pela execução dos trabalhos docentes, ou seja, o professor, visa que é necessário haver uma transformação, seja quanto ao planejamento, à metodologia ou até mesmo à avaliação, é possível atentar a uma reflexão mais significativa.

Pode-se dizer que este estudo está pautado no princípio de que a Formação de professores supõe o desenvolvimento continuado para a aquisição de conhecimentos técnicos, sistematizados e de habilidades e requer a prática constante de subsidiar o ato reflexivo sobre o que ensinar, o porquê ensinar e o como ensinar; trata-se, de criar condições reais para que o professor se atualize continuamente, de modo que seu desempenho docente conduza à melhoria da qualidade do ensino e das relações humanas.

Partindo dessa premissa, e sabedores de que a educação é um meio capaz de minimizar os comportamentos conflituosos entre indivíduos, que por vezes, podem tornar-se violentos no meio em que vivem, e que os professores podem ser instrumentos eficazes para sua amenização ou solução, é que se menciona a possibilidade, no presente trabalho, de se desenvolver uma formação docente direcionada a atividade de mediação de conflitos no ambiente escolar.

**Conflito e violência no ambiente escolar: da compreensão a possíveis soluções**

Os conflitos escolares podem decorrer da concentração de sujeitos em um mesmo ambiente ou espaço e estes, por sua vez, fazem parte da própria natureza humana e, quando compreendidos, solucionados e/ou amenizados, podem colaborar para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de enfrentar os problemas, enfim, auxiliar no aprendizado de uma convivência harmoniosa e pacífica.

De acordo com Zapparolli e Krähenbühl, (2002, p. 21) denomina-se conflito entre sujeitos ou intersubjetivos, no campo da psicologia, como sendo os componentes básicos do relacionamento humano, que fazem parte da vida e, por inúmeras vezes, são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento do sistema social e que evita a estagnação social do indivíduo. Além disso, os referidos autores explanam que os conflitos não devem ser vistos

como patologias capazes de impulsionar agressões e passíveis de prevenção, mas sim como fatos da vivência e convivência humana que podem e devem ser gerenciados.

Os conflitos surgem, em especial, quando o indivíduo tem frustrada suas expectativas e seus interesses, podendo, ainda decorrer de opiniões e/ou perspectivas sobre um determinado tema ou a respeito de objetivos que os indivíduos, que convivem em um mesmo espaço, buscam atingir.

O termo conflito para Abbagnano (2012, p. 204), compreende a "contradição, oposição ou luta de princípios, propostas ou atitudes". Segundo Kant e Hume, ambos mencionados por Abbagnano, o conflito de tese, para o primeiro, é denominado de antinomias, e para o último, o conflito significa o choque entre a razão e o instinto, pois o instinto leva a crer, e a razão põe em dúvida aquilo em que se crê.

Outra conceituação é apresentada por Chrispino e Chrispino (2002) refere-se ao conflito como sendo toda opinião contrária ou divergente ou, ainda, maneira diferente de interpretar algum fato ou acontecimento. Expõem, ainda, que a partir dessas opiniões diversas, todos os que vivem em sociedade tem a experiência do conflito. Por sua vez, esses conflitos podem ser pessoais, desde os relacionados com a infância, após os da adolescência e posterior a isto, os conflitos da maturidade, sendo eles: fazer/não fazer; falar/não falar; ir/não ir; entre outros. Além disso, há os conflitos interpessoais: briga com o vizinho, separação familiar, guerras, desentendimento na escola[4]. (CHRISPINO; 2007, p.15)

Ainda a esse respeito, Ortega e Rey (2002, p. 143) afirmam que o conflito emergirá de todo o ambiente social no qual se compartilhe espaços, atividades, normas e sistemas de poder, e declara ser a escola um desses ambientes. Outro aspecto abordado refere-se a violência, que para estes autores, o conflito não significa um fenômeno da violência, no entanto, caso seja abordado de forma inadequada pode abalar o clima de convivência pacífica e gerar violência de maneira tal que se torna difícil reconhecer a sua origem ou a natureza do problema.

Quanto ao termo violência, Abbagnano (2015, p. 1197-1198) considera ser a ação contrária a ordem ou à disposição da natureza, podendo ser também a ação contrária à ordem moral, jurídica ou política. Este autor aborda, ainda, o entendimento de Nietzche, de

[4] Segundo Sales e Alencar (p. 2), "a escola é um lugar onde diariamente convivem pessoas com diferentes características, educações, religiões e personalidades. Entre tantas diferenças é natural que surjam divergências das mais diversas espécies". E como solucionar esses conflitos, ou amenizá-los ou preveni-los? Os mesmo autores respondem essa questão afirmando que "é imprescindível, então, a boa administração dos problemas que venham a surgir para que a harmonia e o respeito estejam presentes no ambiente escolar e não interfiram no processo de ensino-aprendizagem".

Heidegger e de autores do século XX, que dentre outros destaca-se a violência como sendo a ação de oprimir e menosprezar o individual em nome do universal; de identificar o ente com o nada e de reduzi-lo a objeto de manipulação técnica.

Em se tratando de conflito e violência, sabe-se que ambos não se restringem só aos ambientes de periferia ou interioranos da sociedade, nem somente em escolas públicas. Ambos são encontrados em todos os meios sociais, independente de quem os frequenta, indivíduos de todas as classes, de todas as idades e em todos os lugares estão sujeitos a eles.

Todavia, o conflito e a violência no contexto escolar, apesar de sua complexidade de agentes e fatores, há a possibilidade de amenizá-los, solucioná-los ou ainda, ao que se refere a violência, preveni-la através de um recurso denominado de mediação de conflitos, com o qual torna-se possível encontrar a paz[5] e o respeito[6] no ambiente escolar. E é este o tema que será tratado no item a seguir.

**Mediação de conflito escolar: mecanismo de não violência**

A educação, no decorrer de seu desenvolvimento histórico, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, 9-10), redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana e, quanto ao processo educativo, desenvolverá e formará as aptidões e comportamentos dos indivíduos que lhe são necessários, sendo a escola um dos lugares privilegiados para isto.

Outro ponto a se considerar é "a escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais, os modelos prevalecentes são considerados obsoletos" e com isso desenvolveu-se inúmeras políticas educacionais no Brasil, as quais promoveram reformas de ensino de caráter nacional, com o objetivo de criar uma nação forte, significando que quando muda-se a forma de gerir a educação e seus problemas, deve-se considerar que não basta

[5] Cícero, em "Filipicas" afirmava que a paz é a liberdade em tranquilidade (pax est tranquila libertas); Para Hobbes a paz era definida como o sentimento que decorria da cessação de um estado de guerra, por isso, para o segundo filósofo, procurar obter a paz é o primeiro mandamento, a primeira lei da natureza. Já para Whitehead o conceito de paz advém da metafísica, sendo a "harmonia das harmonias que aplaca a turbulência destrutiva e completa a civilização". Percebe-se que paz possui vários significados, podendo ser definida em consonância com estes e demais conceitos como ensina Abbagnano: "[...] talvez se pudesse dizer que no conceito de P. do fim do século XX há um desejo de sintetizar conceitos anteriores: o conceito grego de *eirene* como ausência de guerra; o romano, de *pax* como bem-estar material; o judaico, de *shalom* como bem-estar espiritual; e o cristão, de amor como não violência." (ABBAGNANO, 2015, p. 870)

[6] O respeito foi transformado em princípio ético por Demócrito, e assim afirmava que "não deves ter para com os outros homens mais R. que para contigo mesmo, nem agir mal quando ninguém o saiba mais do que todos os saibam; deves ter para contigo o máximo de R. e impor à tua alma a seguinte lei: não fazer o que não se deve fazer". Ainda há que se considerar que o respeito recíproco é um dos ingredientes fundamentais da "arte política", e se refere sempre às pessoas, jamais aos coisas. O respeito, então, compreende-se ser "o empenho em reconhecer nos outros homens, ou em si mesmo, uma dignidade que se tem o dever de salvaguardar". (ABBAGNANO, 2015, p. 1008-1009)

educar, é preciso que se aprenda aplicar/empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos, como, também saiba ou seja capaz de enfrentar os desafios e os problemas que venha se apresentar. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 12-14).

Dentre os desafios e problemas que surgem no meio educacional, entre tantas outras questões, devido às diferenças culturais e individuais, o conflito e a violência podem a sim serem considerados. Esses podem surgir de inúmeras relações, tais como das decorrentes de alunos, professores e alunos, professores e professores e funcionários e direção, funcionários e direção e professores e alunos entre tantos outros quadrantes. Para isso, deve-se buscar reiteradamente soluções pacíficas, e um dos meios utilizados é a mediação de conflito escolar.

A violência, como arma de repressão de argumentos e diálogo, é esclarecida por Guimarães (RODRIGUES, 2016, p. 14) como sendo uma manifestação que substitui a palavra, e ocorre tanto no meio escolar como social, é uma negação da condição humana, pois se afirma quando a palavra não é possível. E por meio do resgate do direito da palavra, da oportunidade de expressão e reivindicação pelos sujeitos que se poderá reverter o quadro de violência. Tudo isso é possível através da criação de espaços coletivos de discussão, democráticos e dialógicos.

Os espaços de diálogo são utilizados na mediação de conflitos. A mediação é um instrumento ágil e hábil de reflexão dos problemas entre as partes envolvidas no conflito, capaz de transformar permanentemente a sociabilidade entre os indivíduos que frequentam o meio escolar.

A mediação de conflitos é apresentada por Rodrigues (2016, p.14) como sendo “um meio amigável de resolução e administração dos conflitos sustentada pela solidariedade e pela comunicação, por meio da qual a responsabilidade pertence a cada uma das partes envolvidas no conflito, que são auxiliadas pelo mediador na facilitação deste diálogo”.

Sales (2007, p. 200) ensina que a mediação escolar é eficaz na estimulação da participação ativa na solução de conflitos, sendo o meio utilizado para tanto o do diálogo cooperativo. Afirma, ainda, que o diálogo, por meio da mediação de conflito, “permite uma mudança na forma da administração escolar e no tratamento diários dos conflitos vivenciados nas escolas entre seus vários segmentos.”

Chrispino (2007, p. 23) apresenta alguns motivos que fazem da mediação de conflitos um instrumento necessário para ser utilizado no ambiente escolar, mencionando o que segue:

> A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, as novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e

> livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para a nova ordem social. (CHRISPINO, 2007, p. 23)

A mediação de conflitos é vantajosa, de acordo com Chrispino (2007, p. 23-24), quando apresenta uma visão positiva do conflito; constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola; pode melhorar a qualidade das relações entre os autores escolares bem como o "clima escolar"; desenvolver o autoconhecimento e pensamento crítico; permite que a vivência da tolerância se propague a outros momentos da vida social, entre outros.

Dentro da perspectiva de mediação escolar surge uma questão: quem pode ser o mediador desses conflitos e pelo que será responsável? De acordo com o Guia Prático para Educadores, elaborado pelo Conselho Nacional do Ministério Públicos (2014, p. 56), qualquer pessoa que se disponibilize, voluntariamente, poderá ser um facilitador ou mediador de conflitos. Podendo ser tanto um adolescente como um adulto, sendo sua atividade a de coordenação da mediação. Da mesma forma, a escola tendo condições, poderá ter profissional habilitado para este exercício, poderão, também ser mediadores voluntários alunos, pais de alunos e membros da comunidade.

Além do exposto, a violência pode ser eliminada do meio escolar através da construção de uma cultura de paz, significando a mudança atitudes, de comportamentos, até mesmo de conceitos e crenças. Isto pode ser e é desenvolvido por meio da mediação de conflitos no ambiente escolar, de forma não violenta (repressora, impositiva, negativa), sem litigio, a fim de buscar um desfecho natural desses conflitos até atingir um consenso e consolidar um acordo (em que ambos fazem concessões e afirmam responsabilidades, sem que haja ganhadores ou perdedores de uma contenda, mas sim, ambos vencedores).

Dessa forma, pode-se afirmar que a mediação serve para prevenir ou resolver conflitos, bem como para identificar questões, explorar opções e desenvolver planos de ação. Cabe ao mediador[7], quando em atividade, elaborar um plano, utilizar técnicas próprias deste instrumento para destacar os pontos que serão discutidos e manter o respeito e a ordem no ambiente da mediação, mas sempre de forma neutra, sem opinar sobre o fato ou direcioná-lo, apenas conduzindo a seção e auxiliando os mediandos (as partes envolvidas no conflito) a

[7] Segundo Sales, quando leciona sobre a ação do mediador em seção de mediação afirma que: "o mediador não interfere, não impõe e não intercede em favor das partes, cabendo-lhe apenas facilitar o processo de mediação, estimulando os litigantes a descobrir a melhor opção para a resolução do conflito e, ao encontra-la, encerrar a mediação por meio de acordo em que ambas as partes devem sair satisfeitas. (SALES, 2007, p. 204)

criarem um caminho para a solução do conflito para que ambos saiam satisfeitos com o que decidiram em comum acordo.

Então, através da Formação de Professores em mediação de conflito escolar, pode-se buscar estratégias de redução da violência com processos bem elaborados e estruturados, tantos os Estados como os Municípios poderão resolver os conflitos e problemas dentro da própria escola, sem precisar interpor ações de autoritarismo ou ditatorial.

A partir de então será feita a análise de alguns pressupostos da formação de professores, como uma possibilidade de desenvolver facilitadores de conflitos no ambiente escolar.

Nóvoa (2009, p. 203) ao refletir a formação de professores construída dentro da profissão, apresenta cinco propostas de trabalho que devem nortear os programas de formação desses profissionais nos dias de hoje: a) assumir uma forte componente práxica; b) passar para "dentro" da profissão; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social.

Fazendo referência a essas disposições, explicita-se, ainda o mencionado autor, alguns apontamentos relevantes para um melhor entendimento. A primeira disposição diz respeito ao conhecimento, que deve estar intrínseco ao trabalho do professor. Consiste na construção e na elaboração de práticas docentes que conduzam à aprendizagem significativa. O item b) refere-se à cultura profissional, a qual integra (ou deveria integrar) o cotidiano docente, fazendo dialogarem as práticas dos professores; afinal, e por meio do diálogo com outros professores que se aprende a profissão no ambiente escolar. No que cabe ao terceiro aspecto, salienta-se o tato pedagógico, ou seja, a capacidade de relacionar e comunicar, sem a qual não se efetiva o ato de educar. Tal premissa deve ancorar-se em uma serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito na conquista entre atores e autores do conhecimento. A quarta proposta condiz com a ideia de trabalho em equipe, fundamental para a intervenção conjunta nos projetos educativos. Por fim, a quinta proposição enfatiza o compromisso social, no qual convergem princípios, valores, responsabilidades inerentes à prática educativa. (NÓVOA, 2009, p. 206-207).

Assim, ao se refletir a abordagem deste estudo, traça-se perspectivas que podem alinhar processos de formação de professores que contemplem as discussões sobre mediação de conflitos escolares, por se entender que a Educação para a resolução de conflitos modela e ensina, de diferentes formas, culturalmente significativas, uma variedade de processos, de

práticas e de competências que ajudam a prevenir, a administrar de forma construtiva e a resolver pacificamente o conflito individual, interpessoal e institucional. (MORGADO, 2009).

As possíveis ideias levantadas na escrita deste artigo instigam-nos a pensar, elaborar e estruturar um projeto que dê vazão aos conhecimentos construídos, de modo a oferecer espaços de formação de professores, através de cursos, palestras e/ou grupos focais, que possibilite o diálogo sobre essas questões. Nesses espaços, abertos a toda comunidade docente, poderá se pensar conjuntamente, formas para melhor organizar e dinamizar esses conflitos, pois se acredita que a educação é promotora de mudanças significativas na vida dos indivíduos.

Defende-se que a escola, em sua natureza organizativa, pode criar condições, apoiadas em suas finalidades e com o apoio do efetivo grupo de professores para propagar uma cultura de paz e tolerância, com vistas a educar gerações, na resolução criativa de conflitos cotidianos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o professor precisa estar apto para aceitar as mudanças, sempre em busca de conhecimento e aprendizado, com uma base consolidada do seu conhecimento, mais disposto a aprender com a inovação e as novidades que surgem ao longo do caminho. Para esse constante aprendizado existe a Formação permanente de Professores, que, em alguns casos, pode-se tornar um grande problema, pois, esse momento, precisa ser de qualidade, e assim, tornar o docente atualizado para construir o conhecimento à seus alunos.

A Formação permanente dos Professores tem fragilidades eis que, não estuda alguns pontos muitos importantes, como por exemplo, analisar efetivamente o conflito, sua geração e seus resultados dentro do ambiente escolar. Por isso, tal análise torna-se imprescindível para fins de compreensão, bem como de maneiras para amenizá-lo ou solucioná-lo.

A existência do conflito é certa, segura e, existe em quase a totalidade dos educandários, ocorre que, a solução para estes é diferente em cada lugar e, a introdução da mediação de conflito torna-se importante pois poderá solucionar o problema e a reincidência do mesmo. Para tal procedimento deveria haver alguém especializado e apto no ambiente escolar, um professor, aluno, pai ou responsável que conseguisse analisar o conflito em si e, juntamente com os conflituosos resolvessem a questão, mas não de maneira impositiva, ditatorial, e sim por meio do diálogo e de concessões que ambos os envolvidos no conflito

fariam e, dessa forma, se formaria um acordo a ser cumprido por ambos com suas próprias decisões.

Em tese, percebe-se com este estudo inicial que a investigação dessa temática tem possibilitado identificar um percurso de pesquisa relacionado aos saberes e à formação de professores como mediadores de conflitos escolares. Partindo das reflexões ensaiadas, do diálogo entre áreas do Direito e da Pedagogia, buscar-se-á em estudos futuros aprofundar a temática e ver da viabilidade de organizar espaços de formação de professores que venham a dialogar essas questões pertinentes do âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1 edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6 ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2012.

CHRISPINO, Álvaro; **Gestão de conflito escolar:** da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**.** Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais. Rio de Janeiro. V.15. n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/ a02v1554.pdf. Acesso em: 20 de Dez. de 2016.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e Mediação de Conflitos Nas Escolas:** guia prático para educadores. Brasília, Distrito Federal. 2014.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

FERREIRA, Lúcia Garcia; FERREIRA, Lucimar Garcia e FERREIRA, Adriana Guerra. **Fazer docente:** reflexões sobre a formação, trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. FERREIRA, Lúcia Garcia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Orgs. **Formação docente:** identidade, diversidade e saberes. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. Exedra, Junho/2009.

NÓVOA, António. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.** Universidad de Lisboa Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa. Portugal, 2009. Disponível em: https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_09.html. Acesso em: 18 de jan. de 2017.

ORTEGA-RUIZ, Rosario; REY, Rosario del. **Estratégias educativas para prevenção das violências;** tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. 1997. Disponível em: *revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46. Acesso em: 15/02/2017.*

RODRIGUES, Maria Victória Braz Borja. **A mediação escolar e a redução da violência:** um estudo de caso. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de conflitos:** família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Formação de Professores e Identidade Profissional**, 2010. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf. Acesso em: 01/07/2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ZAPPAROLLI, Célia Regina; Krähenbühl, Mônica Coelho. **Negociação, mediação, conciliação, facilitação assistida, prevenção, gestão de crises nos sistemas e suas técnicas.** São Paulo: LTr, 2002.

# IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS ATENCIONAIS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Arnaldo Nogaro**[1]
**Paloma Nardini Poletti**[2]
**Cláudia Eduarda Strazzon**[3]

**Resumo:** o presente artigo resulta de pesquisa de campo realizada com o objetivo de diagnosticar e interpretar os fatores interferentes nos processos atencionais em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem, na percepção de seus professores. O estudo tem abordagem qualitativa, envolvendo dezoito professores de escolas públicas e particulares que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi feita por meio de questionário. A análise dos dados é de conteúdo. A atenção é considerada fator fundamental para a boa aprendizagem, no entanto o que se constata são comportamentos que põem em suspenso ou que levam ao questionamento sobre como as crianças do início da escolaridade agem em relação à atenção em sala de aula.

**Palavras-chave:** Atenção; Motivação; Professores; Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica e industrial de hoje traduz-se numa dinâmica muito diferente de algumas décadas passadas. Vivemos indiscutivelmente na sociedade do barulho. Criamos artefatos de comunicação, novos meios de transmissão de informação, estabelecemos novos horários de trabalhos, organizamos empresas de comércio e serviços, indústrias ficam em operação em horários mais variados fazendo com que o "sistema nunca durma". Como consequência temos o ativismo, a dinâmica do "progresso" e o barulho como resultado.

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade educacional, especialmente para as salas de aula constatamos o quase desespero dos professores para atrair a atenção dos estudantes, para se fazer ouvir. Não se trata somente de um contexto civilizacional passageiro, constitui-se em um problema crônico com repercussões na aprendizagem, uma vez que quando não há atenção não há aprendizado. A atenção é a porta de entrada das informações para a memória

[1] Professor da URI – Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen. Doutor em Educação – UFRGS. E-mail: narnaldo@uri.com.br

[2] Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim. Bolsista de iniciação científica PÌBIC-CNPq. E-mail: paloma.poletti@gmail.com

[3] Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim. Bolsista da Iniciação Científica PIIC-URI. E-mail: claudia.strapazzon@yahoo.com.br

de trabalho e, por consequência, para as demais memórias (curta e longa duração). Portanto, ou o aluno presta atenção ou não há aquisição de conhecimento.

De certa forma temos algumas hipóteses a respeito do que dispersa um estudante em sala de aula, mas como isso interfere na aprendizagem? Os professores possuem conhecimento da relação atenção-aprendizagem? Os docentes definem estratégias diferenciadas para atrair a atenção dos estudantes no início de sua escolaridade? Que atenção? É possível uma atenção plena por parte de crianças pequenas? Até que ponto, certa dispersão, faz parte do andamento do processo pedagógico e constitui-se em processo criativo para o prender? Muitos outros questionamentos poderiam ser apontados aqui, externamos alguns para sinalizar a relevância de pesquisarmos sobre esse tema.

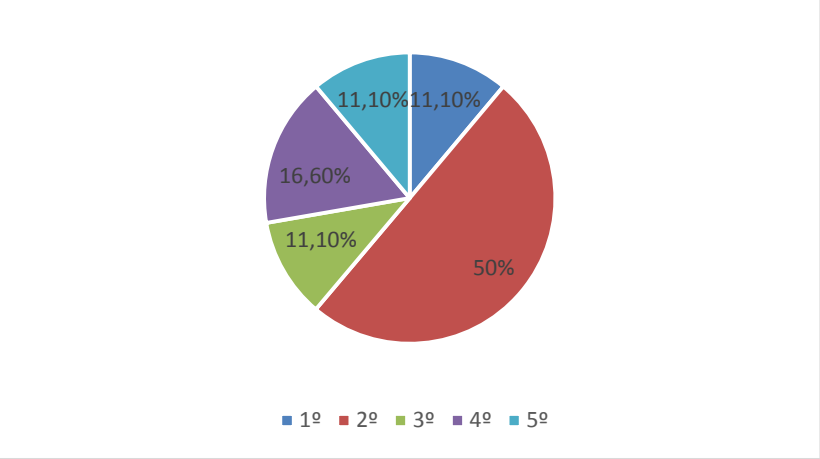
Acreditamos que abordar este tema e pesquisar sobre o mesmo torna-se fundamental para repensar a cultura em que estamos inseridos e despertar a necessidade de reavaliar o que ocorre em sala de aula, especialmente no tocante à dispersão, falta de atenção. Segundo Gómez (2015, p. 14) vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedente de interdependência e complexidade, "[...] o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar," consequentemente na escola e na sala de aula. Este processo precisa ser repensado a partir de quem vai estar em sala de aula conduzindo estudantes para que aprendam. Se o professor não tem conhecimento e ciência do que a atenção representa para a aprendizagem, o que esperar dele em termos de condução didática? Talvez por isso é que ouvimos dirigentes de escolas e coordenadores pedagógicos reclamando da incapacidade dos novos professores de "controlar a turma", de fazerem-se ouvir. Quem sabe comecemos por conhecer como tudo isso ocorre e daí poderemos intervir de forma mais efetiva.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa "Diagnóstico de fatores interferentes nos processos atencionais de estudantes dos anos inicias do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem, percepção de professores", tem como objetivo geral identificar os fatores interferentes nos processos atencionais em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória, de natureza qualitativa, realizada com dezoito professores, três por escola, que atuam em escolas públicas e privadas do norte do estado do Rio Grande do Sul.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e a análise e interpretação dos mesmos utiliza-se da análise do conteúdo. Os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória por adesão. Estes possuem entre cinco e doze anos de experiência ou tempo de atuação. Podemos visualizar no gráfico abaixo o percentual de professores que atuam e cada ano do Ensino Fundamental.

Figura 1- Percentual de professores em cada ano do Ensino Fundamental




Fonte: OS AUTORES, 2017.

Para abrigar os dados coletados, sua análise e interpretação criamos seis categorias. Na sequência passamos a análise dos dados[4] e o seu cotejamento com o referencial teórico.

## RELAÇÃO ENTRE ATENÇÃO E APRENDIZAGEM E COMO ELA OCORRE

A serem interrogados sobre a relação entre atenção e aprendizagem, 100% dos professores responderam que identificam relação. "A atenção é essencial para aprendizagem, pois só será registrado na memória o que tiver passado pelo filtro da atenção." (COSENZA, 2015, p. 30). Os argumentos para justificar a relação são apresentados pela P1 a partir de que a atenção é um pré-requisito no processo de prender, graças a ela há memorização e adquire-se conhecimento. O professor mencionado relata que em sala de aula os estudantes possuem dificuldades para se concentrar somente em uma atividade.

O P3 afirma que *crianças que se distraem facilmente demandam um tempo maior para aprender, requerem novas estratégias e abordagens.* Este professor possui clareza da

[4] Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa vamos adotar a letra P para representar o professor, seguido da numeração correspondente à utilizada para organização dos dados. Também vamos adotar o formato itálico para diferenciar as respostas dos sujeitos do referencial teórico.

importância da aprendizagem, bem como já adota mecanismos para fazer com que as crianças retomem atenção e se concentrem nas atividades propostas. Poderíamos dizer que possui um "método" no sentido dado por Dewey (1980), ou seja, não é nenhum conjunto de fórmulas ou regras pedagógicas, mas o modo por que devemos dirigir a vida das crianças para o seu máximo crescimento e máximo aprender. Ele demonstra comprometimento que não sabemos se é oriundo do estado de teorias, ou se a experiência cotidiana o levou a perceber o que ocorre com as crianças, mas o mais importante é que ele toma decisões e possuiu atitude pedagógica para envolver a criança com a aprendizagem.

P5 expõe que a aprendizagem se torna significativa quando associada a algum conhecimento prévio da criança. *Quando ela cria pontes entre o novo e o já conhecido, é mais fácil assimilar*. Segundo Moreira e Masini (2001), a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Teóricos confirmam que quando possuímos algum conhecimento prévio de um assunto nos envolvemos mais facilmente, e isso desperta nosso interesse. "O cérebro está sempre disposto a prestar atenção, mas ele a direciona para estímulos significativos, ou seja, que despertam interesse porque podem trazer consequências importantes para o indivíduo." (COSENZA, 2015, p. 27).

A aprendizagem é um processo que envolve uma diversidade de fatores. O P4 afirma que quando há associação, relação entre alguns fatores como prática, interesse, repetição e o que vai ser aprendido, isso resulta em maior atenção por parte de quem vai aprender.

A resposta mais próxima do que a literatura traz sobre a relação entre atenção e aprendizagem foi manifestada pelo P10, segundo ele: *Alunos atenciosos conseguem aprender com mais facilidade porque detém a atenção no que é importante, explicações no conteúdo ou no que os mesmos apresentam dificuldade. E nessas explicações, muitas vezes, encontram a solução para as suas dúvidas*.

Embora 100% dos professores afirmam que há relação entre atenção e aprendizagem, muitos apenas afirmaram positivamente, mas não apresentaram argumentos para justificar suas respostas. Isto nos leva a pensar a respeito das bases teóricas e epistemológicas que são portadores, ou de como os cursos para formação não lhe oportunizaram o conhecimento suficiente a respeito da cognição, dos processos de aprendizagem e funcionamento da mente humana.

Quando recorremos à literatura que trata da formação de memórias, aquisição de conhecimento, uma das primeiras questões abordadas é a questão do elemento determinante

para que haja "entrada" ou aquisição de uma informação. Se ela vai permanecer por pouco ou muito tempo, é outra questão, mas só há uma maneira de se constituir uma memória, passar pelo filtro da atenção. Segundo Izquierdo (2004, p. 09), memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. "A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se 'grava' aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido."

## ATENÇÃO/DESATENÇÃO EM SALA DE AULA

Questionamos os professores a respeito da necessidade de chamar a atenção dos estudantes e com que frequência o fazem. Eles foram unânimes, dizendo que chamam a atenção. Alguns com maior, outros com menor frequência, e ainda há aqueles que responderam, "sempre". A primeira questão importante a ser observada, é que esses professores trabalham cm crianças de seis a doze anos, e todos sabemos o quanto são ativos. Temos a ilusão e a pretensão de que a criança quando chegue na escola, vire estudante, queira dedicar-se plenamente ao estudo e deixe todos os seus outros desejos, vontades de lado ou os sufoque em nome do que precisa aprender. Isto é um ledo engano e uma concepção ideal de aluno. Alguns até poderão estar próximos disto, mas a grande maioria vai agir como crianças dessa idade, querendo conversar, brincar, passear, etc. Daí a necessidade permanente de o professor "trazê-los de volta."

Dessa maneira os professores afirmam que chamar a atenção pode ser considerado "algo normal", dentro de uma sala de aula. Daí a função estratégica para quem estudou e se profissionalizou para trabalhar com esse público: o professor. Segundo o P1, a atenção dos estudantes é oscilante, cabendo ao professor interferir. *Precisam de estímulos, precisam de incentivo e motivação para que mantenham o foco por mais tempo*. O ambiente de uma criança está repleto de informações, novidades e estímulos. Talvez por isso seja difícil para ela manter atenção e uma concentração nos estudos e nas suas tarefas de um modo particular.

O P2 destaca que todo dia se faz necessário algum tipo de "combinado", alguma espécie de diálogo para retomar a atenção e dar continuidade à aula. P3, lembra, que temos uma diversidade muito grande em sala de aula, crianças com diferentes características, algumas mais inquietas, outras menos. É com essa diversidade que o professor tem que trabalhar. A ideia de homogeneidade e silêncio absoluto são fictícias. Ao longo da trajetória da escola, vamos encontrar muitas tentativas para "acomodar" as crianças, algumas de teor

altamente repressor, recorrendo-se até à violência, em muitos casos, como foi o período que se utilizou de castigos físicos e da palmatória, para que os estudantes voltassem seus interesses para o estudo. Esses recursos foram abolidos, e hoje trabalhamos com "pedagogias" mais básicas, embora algumas ainda discutíveis e reprováveis, como ameaças, *bullying*, "cantinho da vergonha", retirada do recreio, etc.

P13 nos faz pensar, quando afirma que nem crianças, nem adultos conseguem manter a atenção focada todo o tempo, e que a atenção vai depender do momento e dos estímulos. Ressalta que a atenção também *depende de como a criança está emocionalmente ou fisicamente naquele dia*.

Às vezes, esquecemos que quando vamos a escola, nosso corpo vai junto. Embora haja um trabalho importante para nosso cérebro e nossa mente, eles dependem do que ocorre com o corpo para manter-se estáveis. O cérebro é a parte física que dá suporte à mente e ela depende diretamente das condições orgânicas para pensar. Com nossas emoções não é diferente. Elas são o resultado de mudanças que ocorrem com nosso corpo e nossa mente. Elas refletem nossa condição naquele dado momento, portanto, se algo nos desestabilizou ou nossa mente possui uma preocupação que a toma, teremos dificuldades para prestar atenção ao que a professora nos propõe.

P17 afirma que, estudantes que demoram e dispersam a sua atenção, são desorganizados com o seu material. Poderíamos pensar, que, talvez, seja o inverso: como são desatentos, não prestam atenção a certos detalhes e processos que demandam organização e daí se dispersam quando precisam realizar uma tarefa, pois não sabem exatamente do que vão precisar para realizá-la.

Perguntamos aos professores que nos relatassem possíveis fatores que consideram como responsáveis pela falta de atenção em sala de aula. As respostas foram significativas e demandam que façamos uma análise detalhada sobre elas. A de maior incidência está relacionada a conversas paralelas e interesse por outras questões ou assuntos. O que faz um estudante deixar de lado o que está sendo tratado, para interessar-se por outro assunto? Segundo Dewey (1980), a intenção de quem vai aprender tem singular importância. Aprende-se através da reconstrução consciente da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstroem par que todas venham influir no futuro.

Alguns professores falam em imaturidade, problemas familiares, fatores externos, falta de comprometimento, o que tem a ver com o que foi relatado acima, em questão da relação das emoções com a aprendizagem. Mas, algumas respostas remetem a problemas

psicológicos, emocionais e peculiaridades, como transtornos de déficit de atenção e hiperatividade. P4, diz que *A causa está na falta de interesse, e acompanhamento familiar. Estudantes, sem perspectiva de vida. Currículo fora de contexto e realidade dos estudantes.* A relação, entre os pais, e a criança tem uma extrema importância no desenvolvimento da aprendizagem.

P1 identifica nas crianças *ansiedade gerada por adultos que não possuem tempo, ou paciência para conversar com elas a respeito de seu estudo*. As crianças não nascem naturalmente com interesse ou tendência para o estudo, para ler e escrever, estes elementos são da cultura, adquiridos. Portanto, é preciso se fazer um trabalho, dialogar com elas para que entendam a importância do conhecimento, da escolarização para suas vidas. Esta não é uma tarefa somente da escola, a família precisa assumir conjuntamente essa função. Para que haja aprendizado afetivo a criança precisa estudar em casa, retomar o que foi visto na escola e são os pais os responsáveis para que isso ocorra. Estudar é um hábito desenvolvido e cultivado. Espontaneamente, raramente irá ocorrer.

P9 destaca que a falta de atenção está relacionada com cansaço, sono, problemas familiares, alimentação e excesso de atividades.

> *A criança está sobrecarregada, chega na escola, em seu limite. Há sim, muitas crianças que são submetidas a uma rotina estressante com excesso de atividades paralelas a escola, não tendo tempo para aquelas atividades próprias a sua idade, são verdadeiros, executivos, com uma agenda lotada.*

Essas exigências levam as crianças ao esgotamento o que faz com que tenhamos cada vez mais crianças ansiosas, depressivas, precisando de terapia, e em muitos casos, de uso de medicação. O que estamos fazendo com nossos filhos? A infância é uma etapa única, se não viverem esse tempo certo, quais serão as consequências? “É preciso que a criança, que ainda convive com seu mundo de fantasia, aprenda a tolerar frustrações e desenvolver sua capacidade de conter internamente seus impulsos e desejos.” (STAM; GRUNSPUN, 2015, p. 37).

## CARACTERÍSTICAS DE UM ESTUDANTE ATENTO E DESATENTO EM SALA DE AULA

Os professores foram interrogados a respeito de como caracterizam o estudante atento e também desatento em sala de aula. Os sujeitos responderam que o estudante atento é aquele

que, mesmo com alguns lapsos de desatenção, quando abordado, retorna às atividades em sintonia com o que está ocorrendo em sala de aula. O P1 expressa:

> *Um estudante atento, é aquele que, mesmo havendo um determinado momento com dispersão rápida, ele consegue ter a consciência da importância da atividade que está realizando, e volta a concentrar-se novamente. Ele consegue reter as informações, e transformá-las em conhecimento.*

No entender de Pain (apud FERNÁNDEZ, 2012, p. 16) estar "[...] suficientemente distraído para deixar-se surpreender e suficientemente atento para não perder a oportunidade."

P3 considera o aluno atento aquele que *quando chamado a ler, sabe continuar, e sabe posicionar-se em face de questões abordadas*. Faz referências espontaneamente, estabelece relação com o que está sendo constatado. Os professores mencionam que há certa dificuldade para caracterizar um estudante como atento pois cada um possui singularidade específica, mas há algumas características que podem ser identificadas como: participação, comprometimento com o aprendizado, curiosidade para aprender, conexão a realidade. No entender de P14 *a criança que apresenta atenção é que está conectada à realidade, participando, questionando, buscando solução para os desafios. Toda criança, muito quieta, não é questão de atenção, muitas vezes, o inquieto apresenta mais dinamismo.*

Percebemos que a atenção não necessariamente está relacionada a "ficar quieto". A criança que silencia, muitas vezes, está distante do que está acontecendo. A atenção supõe envolvimento, participação, ação e retorno ao que está sendo proposto. "Distração não é o mesmo que desatenção. O movimento entre a distração e a desatenção é o que nos permite aprender." (PAÍN apud FERNÁNDEZ 2012, p. 39).

Mas como em todos os aspectos, nem todos os sujeitos, são iguais, não é possível definir um protótipo de estudante atento, pois como é citado por P7, *Não há como descrever com extrema exatidão, pois cada sujeito possui suas características próprias. O estudante pode estar te olhando fixamente, mas talvez sua atenção não esteja voltada para você (professor).* Sendo assim, tanto a criança quieta e observadora, quanto a agitada e questionadora, podem ser considerados estudantes atentos, ou não, mesmo havendo algumas características que se aproximam mais da representação deste termo.

Segundo os professores, o estudante desatento, também possui características, que podem ser identificadas, como desorganização do material, falta de interesse nas atividades realizadas em sala de aula, agitação, apatia com outros colegas, entre outros, como é destacado por P1.

> *Consigo perceber por meio da apatia, da falta de atenção e interesse pelas atividades, a falta de continuidade nas tarefas, quando é preciso chamar a atenção muitas vezes durante a aula, não se envolve, agitação durante a aula, arruma encrencas com os demais colegas, desorganização com o material escolar, tarefas sem acabar, demora para realizar as atividades, esquecimento.*

Também é apontado por P15, aquele aluno que não se manifesta, é ausente, não se envolve, é desmotivado e irresponsável. Também são destacadas pelos sujeitos abordados, as dificuldades atuais dos estudantes prestarem atenção, por estarem inseridos em um mundo com acesso a milhares de informações, onde tudo acontece muito rápido e o sistema de aprendizagem continua o mesmo, o que não é compatível com essas mudanças tecnológicas que vem ocorrendo ao longo dos anos, e mudando o foca atencional das crianças. P13 afirma:

> *Vivemos hoje em um mundo interativo com acesso a milhares de informações, diante deste cenário cada vez mais as crianças têm dificuldades em sentar em sala de aula e manter-se focados. O TDAH apresenta sintomas como agitação, impulsividade excessiva, dificuldade em manter-se atento, porém, muitas vezes, ocorrem diagnósticos equivocados entre TDAH e crianças desatentas.*

Pode ser observado um grande aumento nos diagnósticos de TDAH, quando comparados com algum tempo atrás, o que pode não ser o aumento próprio da doença, mas sim maiores dificuldades de atenção, justamente por essas mudanças ocorridas, que são confundidas em diagnósticos equivocados de TDAH.

> Persistem crenças rígidas, convertidas em não pensáveis que descontextualizam a atenção com respeito ao retorno. Existem poucos estudos específicos sobre a capacidade atencional que possam ser utilizados para pensar as problemáticas atuais que afetam a mesma. Realizam-se diagnósticos de "déficit de atenção" sobre suposições que desconhecem os avanços produzidos no século XX com relação ao estudo da subjetividade humana e da inteligência. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 93).

## FATORES DA DESATENÇÃO EM SALA DE AULA

Como foi apontado acima, é possível identificar algumas características dos estudantes desatentos. Muitos dos sujeitos entrevistados, apontam, interesse em outros assuntos, problemas familiares e extracurriculares, como os principais fatores para tal ocorrência. Para que ocorra aprendizado, segundo Dewey (1980), há que se ter atitude, propósito, intenção. Isto tudo incide sobre o que se vai aprender. "A criança que, numa atividade educativa, tenha o propósito pessoal de aprender leva vantagem sobre qualquer outra que o não tenha."

P2 diz que, muitas vezes, pensamentos sobre fatores não relacionados a aula (família, amigos, brincadeiras, ensaios, dúvidas...) são muito comuns nas crianças. Necessidades oriundas de fatores psicológicos; desinteresse do estudante a partir da metodologia empregada pelo professor... Sabe-se que a família tem extrema importância no desenvolvimento psíquico da criança, o que vai determinar o seu comportamento em relação a várias coisas, inclusive, na aprendizagem. Piletti (1984) considera, assim como outros autores, que as primeiras experiências educacionais da criança, geralmente são proporcionadas pela família. Através das influências familiares, vai-se paulatinamente moldando seu comportamento.

Para P1, esses são os fatores que determinam a desatenção em sala de aula: conteúdos não significativos; imaturidade para tal ação; afeto/relação e comprometimento criado com colegas e professora; fatores fisiológicos; ansiedade gerada por adultos e transmitida para os filhos; falta de tempo ou paciência para falar ou agir. O que também estaria relacionado a influência dos pais na atenção das crianças, pois como diz Grunspun (2012, p 37), se

> [...] os pais estão sempre com pressa, a tendência é que tentem satisfazer as necessidades do bebê o mais rápido possível. Com isso a criança aprende a esperar por gratificações rápidas e não internaliza o ritmo da espera, desenvolvendo baixa tolerância para frustração.

E assim, aprende a direcionar sua atenção, somente a aquilo que realmente lhe interessa, como as brincadeiras com os colegas, conversas, entre outras, que são citadas por P5.

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ATRAIR A ATENÇÃO DOS ESTUDANTES

Não é nenhuma novidade que aulas somente expositivas não têm um grande aproveitamento por parte dos alunos. Principalmente no mundo em que estamos inseridos hoje, com milhares de estímulos a todo momento, estas já não são o bastante para manter a atenção dos alunos. P13 afirma que fazer

> *[...] com que os alunos prestem atenção em aula é um grande desafio para o professor, precisamos motivar nossos alunos, e em especial as crianças do primeiro ano, é preciso trabalhar muito de forma lúdica e com materiais diversificados para que a criança adquira o gosto pela leitura e escrita e desta maneira possa evoluir no processo de aprendizagem.*

O modelo de ensino, encontrado na maioria das escolas, monótono e sem dinâmicas, não é o suficiente para a aprendizagem dos alunos. Tacca (2008) afirma que "[...] no ensino escolar, ainda predomina uma visão de aprendizagem como a reprodução daquilo que se apresenta ao aluno: a aprendizagem é reprodução, e não criação.

Sendo assim, os sujeitos entrevistados foram questionados sobre as estratégias pedagógicas que utilizam para atrair a atenção dos estudantes, fugindo um pouco, deste modelo tradicional. Eles citaram, explorar o visual (usar gravuras, cartazes, desenhos); assistir filmes que tenham relação com o conteúdo; música; despertar curiosidades (charadas, jogos, brincadeiras); passeios de estudos; contextualizar os conteúdos com o cotidiano\rotina dos estudantes para que compreendam e contribuam com seus conhecimentos; mudar a abordagem com desafios, brincadeiras, estímulos externos; trazer coisas novas, surpreender. P18 diz que *Atividades que sejam atrativas, jogos, são também técnicas que ajudam bastante. Dar um tempo antes do estudo para que cada um fale sobre as novidades, isso contribui bastante*. Em síntese, o que se vai aprender precisa ter relação com o que se vive, que apresente sentido. No entender de Dewey (1980, p. 131) o que se aprende "isoladamente" de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida. "Se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os 'exercícios' necessários."

Este tipo de atividade, além de atrair a atenção dos alunos, também facilita a memorização dos conteúdos, e melhora a aprendizagem. É muito importante instigar os professores para o uso de dinâmicas que relacionem os assuntos de forma lúdica pois como diz Tacca (2008), é grande a responsabilidade dos profissionais da educação na organização dos processos educativos, por serem importantes promotores de processos geradores de unificação e articulação teórico-prática. Na percepção de Gómez (2015, p. 161) a escola deve ser hoje mais um conceito do que um espaço e tempo concretos, "[...] um cenário de aprendizagem sem barreiras e com todos os recursos culturais à disposição, por meio da utilização ágil e seletiva dos poderosos meios de intercâmbio digital."

## USO DE TECNOLOGIAS E DESATENÇÃO EM SALA DE AULA

Sabe-se que hoje, o uso de tecnologias é algo indispensável em grande parte das atividades realizadas, tanto para estudantes, quanto para qualquer um. Os professores, foram questionados sobre a existência da relação entre a sala de aula, e o uso de tecnologias por parte dos estudantes. 16,6% responderam que não, que não ela não existe, e 83,3% deles,

responderam que sim. Para Gómez (2015) a proliferação de computadores e de outros artefatos tecnológicos utilizados permanentemente fora e dentro das escolas mudou e vai mudar a definição de sala de aula como um espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendiz com o conhecimento e com os docentes.

Para P4 *alguns aparelhos dispersam ainda mais os estudantes, ou servem de estímulo para outro foco, ou conteúdo.* Por isso, ela acha que não há relação. Já P15 diz que o uso de tecnologias foi limitado na escola em que trabalha, e que esse recurso só é permitido em casa.

Já aqueles que responderam que sim trazem informações mais concretas em suas respostas, P2 acredita que

> [...]*mesmo utilizando recursos variados, dinâmicas e atividades diferentes, a atenção para a tecnologia "prende" de forma muito mais forte os estudantes. A interatividade, a rapidez, o movimento, como então acostumados é mais dinâmico do que o processo para assimilar o conhecimento escolar necessário. Porém sou a favor do conhecimento escolar, considero muito importante a tecnologia, mas não creio que ela possa substituir a escola.*

O uso de artifícios tecnológicos, acaba, muitas vezes, chamando mais atenção dos alunos, assim, Segundo Gadotti (2000, p 06), neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem

dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

P8 diz que[...] *as crianças são muito visuais, celulares, TV, filmes... e a escola precisa se adequar a essa nova realidade.* Sendo assim, é possível ressaltar, que é dever do professor, ao mesmo tempo manter seu padrão de ensino, e integrar o uso de tecnologias para maior produtividade das aulas. No entender de Gómez (2015, p. 27), esse estilo de vida saturado de relações sociais virtuais e de interações mais ou menos lúdicas com a tela também pode ajudar

> [...] os jovens a aprenderem em contextos complexos, incertos, multidimensionais, a navegarem na incerteza, a aprenderem descobrindo, questionando, resolvendo problemas de forma autônoma, adquirindo rapidamente complexas habilidades técnicas e compartilhando com os outros o risco, tarefas e objetivos, como ocorre na maioria dos jogos em rede que tanto os entusiasmam.

Já, existem outros professores, que acreditam na relação entre tecnologias e aprendizagem, mas ressaltam os fatores prejudiciais dela. P1 afirma que *vivemos hoje em uma sociedade em que as crianças já nascem conectadas.*

> *Na minha opinião este cenário não favorece a aprendizagem, pois cada dia uma distração diferente é criada, que embate diretamente com o modelo de educação que temos. Seja ela correta ou não, nós alfabetizadores percebemos que o processo de aquisição da leitura e escrita vem sendo influenciada pelo uso exagerado das tecnologias na infância. E tenho convicção que muitas crianças, avançam no sentido de habilidades em jogos 'educativos" por meio da informática, mas desaprendem vários processos naturais de um "ser pensante", hoje robotizados, limitados, intolerantes. Meus alunos hoje, não sabem esperar a sua vez, não sabem ouvir, não socializam e com muita dificuldade permanecessem numa atividade sem serem chamados a atenção. Nas atividades que exigem ações coletivas não conseguem se expor e aceitar a ideia dos colegas.*

O uso de tecnologias na educação infantil pode estar trazendo grandes impactos e mudanças no processo de aprendizagem. "Já se sabe que a exposição abusiva de mídias eletrônicas tem impactos negativos, tais como a redução das horas de estudo, de sono e da atividade física. Porém, como dito anteriormente nosso interesse nesse momento é refletir sobre o potencial efeito sobre o desenvolvimento das habilidades associadas à teoria da mente." (ANACLETO; LOUSADA; PEREIRA, 2015, p 53).

Gómez (2015) alerta que este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e, claro, para os professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo, diagnosticar e interpretar os fatores interferentes nos processos atencionais em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem, na percepção de seus professores. A partir de questionários respondidos por professores que atuam nessa área, e diferentes referenciais teóricos, podemos concluir que, existe grande relação entre a atenção e aprendizagem, aliás, que a aprendizagem somente ocorre quando as informações passam pelo "filtro da atenção".

O estudante atento foi caracterizado como aquele que geralmente mesmo se distraindo em alguns momentos, tem a consciência da importância de voltar a concentrar-se, participa em aula, responde as atividades requeridas. Já o estudante desatento seria aquele que é desorganizado com seu material, não se manifesta, não questiona, e é apático com seus colegas. Também podem ser identificados alguns casos de TADH, que acabam dificultando o aluno de ter um bom rendimento.

É possível se constatar também alguns fatores da desatenção em sala de aula, que podem estar relacionados a um desinteresse pela metodologia usada pelo professor, mas está ligada principalmente, a problemas familiares. Sabe-se que a família é a principal influência para a criança, e isso pode determinar seu comportamento em várias situações, inclusive o aprendizado.

Por estarmos inseridos em uma sociedade onde tudo está relacionado a tecnologia, e termos a percepção de que o tempo passa mais rápido, é possível identificar uma grande dificuldade de concentração por parte dos alunos, que precisam ser estimulados o tempo todo para prestarem atenção, de fato. Foi observado também, que atividades dinâmicas em sala de aula, possuem o efeito de uma melhora na atenção por parte dos estudantes, e que devem ser utilizadas com frequência, contanto que relacionem e ajudem na absorção do conteúdo.

A tecnologia, presente em praticamente todos os cenários de nossas vidas, também está presente no ensino, com as crianças. Seu uso, em sala de aula, pode trazer benefícios, na medida que prende a atenção dos alunos. Mas, sabe-se também que esse uso exacerbado de artifícios tecnológicos no dia a dia tem mudado o foco atencional das crianças, e dificultando sua capacidade de concentração, a partir do método de ensino tradicional que a maioria das escolas utilizam. É a partir dessas mudanças, que possivelmente poderíamos explicar o grande aumento de diagnósticos de TDAH, e dificuldades de concentração.

## REFERÊNCIAS

ANACLETO, Tâmile S.; LOUSADA, Fernando; M, PEREIRA, Sofia I. A internet e o cérebro social. **Revista Neuroeducação**, São Paulo, quinta edição, p 50-53, 2015.

COSENZA, Ramon. A neurociência da atenção. **Revista Neuroeducação**, São Paulo, quinta edição, p 25-31, 2015.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A atenção aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GÓMEZ, Ángel. Pérez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. São Paulo, Ática, 1984.

STAM, Gilberto; GRUSPUN, Suzana. Criança desatenta, o que fazer? **Revista Neuroeducação**, São Paulo, quinta edição, p 32-38, 2015.

TACCA, Maria. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**, Campinas- SP: Alínea, 2008.

# MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE LITERATURA E CINEMA

**Bibiana Zanella Pertuzzati**[1]
**Ana Paula Teixeira Porto**[2]

**Resumo:** Este estudo contempla como objetivo principal uma proposta de ensino que tem como objetos de estudo o romance contemporâneo *O filho eterno*, de Cristovão Tezza (2007) e a obra cinematográfica produzida pela Globo Filmes, também intitulada *O filho eterno* (2016), longa-metragem cujo drama é baseado na narrativa de Tezza. A fim de atingir tais objetivos, a metodologia está pautada essencialmente na leitura do romance e na contemplação da obra cinematográfica, além de pesquisas bibliográficas acerca do ensino de literatura em sala de aula. O estudo está pautado em reflexões de autores como: Schollhammer (2009), Ginzburg (2009) e Almeida (2011). Isso posto, busca-se apresentar uma proposição de ensino que auxilie na formação crítica dos alunos, haja vista que através dessas produções, em destaque, pode-se estabelecer valorosas relações e reflexões.

**Palavras-chave:** Literatura; Cinema; Mediação de leitura literária; Formação crítica.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que ensinar literatura nunca foi uma tarefa fácil para os professores da área, haja vista que certas leituras, as chamadas "obrigatórias" ou clássicas da literatura brasileira, devem ser estudadas em sala de aula para que os alunos, além de adquirir conhecimento, possam também compreender fatos históricos ocorridos no país e no mundo. Diante disso, novos modos de ensino devem ser pensados para que o ensino de literatura não seja maçante aos alunos, mas sim, produtivo, reflexivo e, principalmente que ele auxilie na formação crítica dos estudantes. Nessa perspectiva, a tecnologia (em todos os seus vieses), que é uma ciência que está cada vez mais presente em nosso dia a dia, está contribuindo significativamente para que o ensino de literatura aconteça de forma sólida e satisfatória para os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem (professor e aluno).

[1] Acadêmica do VII semestre do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Frederico Westphalen – RS/Brasil. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC-FAPERGS. Participante do grupo de pesquisa "Práticas Mediadoras de Leitura", orientado pela Professora Dra. Ana Paula Teixeira Porto. E-mail: bybypertuzzati@hotmail.com

[2] Professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Frederico Westphalen – RS/Brasil. E-mail: anapaula@uri.edu.br

Para legitimar este estudo, o trabalho apresentará uma proposta de ensino elaborada de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Suporte que apresenta a afirmação de que a formação de leitores críticos depende principalmente, de planejamentos que promovam reflexões e debates sobre as narrativas, e não apenas a promoção de leituras sobre as obras, que resulta, na maioria das vezes, em atividades entediantes e consequentemente desmotivantes para os estudantes.

A fim de aliar tecnologia e literatura na sala de aula, apresenta-se uma proposta de ensino que tem como objetos de estudo o romance contemporâneo *O filho eterno*, de Cristovão Tezza (2007) e a recente obra cinematográfica produzida pela Globo Filmes, também intitulada *O filho eterno* (2016), cujo drama é baseado na narrativa de Tezza. Ademais, também é evidenciado no estudo, outros aspectos relevantes, tais como: análise das semelhanças e diferenças encontradas nas obras narrativa e fílmica; relação da temática das obras com o tempo expresso nas duas narrativas e a relação que os dois possuem com a atualidade, e a reflexão sobre a questão da afetividade, mote central das duas obras analisadas.

## ANÁLISE DOS OBJETOS DE ESTUDO

Publicada em 2007 pela editora Record, *O filho eterno*, do autor Cristóvão Tezza, é considerado uma obra que apresenta caráter autobiográfico, haja vista o fato de o autor, apesar do narrador estar em terceira pessoa, vivenciar o drama de um pai que após o nascimento do filho descobre que o menino possui Síndrome de Down. Como salienta Almeida (2013 p. 91) "[,,,] *O filho eterno* parece denunciar uma série de ocorrências da vida do autor, especialmente sua história sentimental conturbada".

A espera de um filho sempre gera uma significativa expectativa nas famílias, principalmente nas figuras maternas e paternas. Em *O filho eterno*, o personagem pai e narrador da trama descreve o que aconteceu no dia do nascimento de seu filho. Enquanto a esposa concebia a criança, o pai imaginava o garoto já com cinco anos de idade, um garoto como qualquer outro, normal, e fazia planos para quando ele crescesse, imaginava ele correndo no quintal da casa, entre outras criancices. Mas quando chegou o momento de conhecer o menino o pai foi vítima de um abalo psicológico, tendo em vista que todos seus planos não caberiam mais naquela situação, o pai agora deveria aceitar e aprender criar seu filho Felipe que nascera com a trissomia do cromossomo 21. Tal remorso causou-lhe muitos anos de uma vida perturbada e atrapalhada pelo destino.

Não é difícil compreender como é impactante na vida de um pai, figura importante do seio familiar, que aos 28 anos de idade descobre que a chegada do primeiro filho não aconteceu da maneira esperada pela família. Cristóvão Tezza e o personagem pai de *O filho eterno*, compartilham do mesmo drama, sentimentos de medo, angústia e revolta tomam conta do personagem, e faz com que ambos não saibam como reagir diante da chegada de um filho diferente, dessa forma é possível confirmar o pensamento de Almeida ao afirmar que esta obra é uma denúncia da história sentimental conturbada vivida pelo autor e também pelo personagem do romance.

A autobiografia resume-se em o sujeito narrador contar a própria história, em primeira pessoa, ou seja, é escrita pelo próprio biografado. Enquanto a biografia é um narrador que conta a história de outra pessoa, sempre em terceira pessoa. É este aspecto de narração em terceira pessoa que encontramos no romance *O filho eterno*, por isso desta obra apresentar caráter autobiográfico. A pesquisadora Dinalva Barbosa da Silva (2011) comenta em seu trabalho sobre o aspecto autobiográfico na obra de Tezza. Vejamos:

> [...] Obra esta que para alguns estudiosos é autobiográfica por tratar da relação entre pai e filho, este com síndrome de Down e o escritor, a pessoa física de Tezza, ter um filho de mesmo nome da personagem, Felipe, também com Síndrome de Down. Isso é explícito e é só o que um leitor relapso vê.[...] O texto dialoga constantemente com a realidade, tratando-se da verossimilhança, ideia de que aquilo que é narrado se assemelha à realidade, como por exemplo, o teatro, que representa o real. (SILVA, 2011, p. 38)

Almeida (2013) pontua que, se o leitor apresentar um olhar mais profundo sobre o romance, ou seja, conhecendo a história pessoal do escritor, neste caso, Cristóvão Tezza, compreenderá a narrativa com outros olhos, pois tanto na vida real do autor, quanto na história fictícia do personagem, ocorre um relato de um pai que vive a experiência chocante de ter um filho com Síndrome de Down. Isso se justifica porque, quando o filho do escritor nasceu, em 1982, mesmo ano em que o personagem Felipe surgiu, essa deficiência era conhecida pela sociedade da época como “mongolismo”, em termos científicos Trissomia do Cromossomo 21.

O romance rendeu tanto sucesso por tratar de um tema tão íntimo da vida do autor que fez com que muitos leitores, de uma forma ou de outra, se identificassem com a trama. E, devido a este sucesso, em 2016 com a direção de Paulo Machline e produção da Globo Filmes, é lançado o longa-metragem *O filho eterno*, baseado na obra de Tezza. Porém, após a leitura do livro e apreciação fílmica, identifica-se algumas semelhanças e diferenças entre as narrativas que precisam ser destacadas para melhor entendimento dos textos.

Quanto aos personagens, no romance pode-se perceber que o personagem Pai não apresenta nominação, mas toda narrativa descreve sua história do desprezo à conquista do filho que nasceu com Síndrome de Down. Sua profissão é professor e também escritor, porém como escritor ainda não obteve fama. O personagem filho chama-se Felipe, é o protagonista responsável pelo pânico familiar, por ter nascido com Down. A personagem mãe, assim como o pai, também não apresenta nominação e é citada apenas em alguns momentos na narrativa, sua profissão não é revelada. No romance ainda pode-se verificar a presença da personagem Ana, irmã de Felipe, e segunda filha do casal que tinha medo de ter mais um filho Down, mas Ana nasceu sem nenhum tipo de alteração em seu DNA.

Já no filme, os ocorre certas mudanças nos personagens, o pai chama-se Roberto, a profissão continua igual, professor e escritor que ainda não alcançou a fama. Roberto vê na chegada do menino uma razão para mudar sua vida para melhor, mas no momento que descobre a alteração no DNA do filho, se desespera e acredita que a morte da criança será a melhor solução, até descobrir o verdadeiro sentido da paternidade. O filho nesta narrativa chama-se Fabrício, e a personagem mãe é Cláudia, jornalista e com papel ativo na história, uma vez que ela entendeu a necessidade do filho, de que ele precisa de muito mais afeto e compreensão do que outra criança "normal". No filme, não tem-se a presença da personagem Ana, haja vista que o casal Roberto e Cláudia se separam, e uma amante de Roberto é que entra em cena e faz com que ele se separe da esposa.

O tempo das duas narrativas, romance e filme, compreende o período de 1982 a 1994, do nascimento aos doze anos do menino Felipe/Fabrício. Durante esse tempo uma característica bastante pertinente é a questão do futebol, pois quando o menino nasceu em 1982 o Brasil estava em campo, jogando contra a Itália na Copa do mundo de 1982 que ocorreu na Espanha. Este dia que era para ser glorioso ao Pai/Roberto foi, na verdade, o dia mais triste de sua vida ao descobrir a síndrome do filho e ver o Brasil ser eliminado da Copa. Isso fez com que o pai nunca mais assistisse futebol, mas o filho herdou o *hobby* do pai e não perdia um jogo da seleção brasileira. E isso foi muito importante no momento em que o pai deixa de ver o filho como um problema a ser resolvido e descobre o verdadeiro sentido da paternidade. Abaixo, segue alguns fragmentos que comprovam o exposto:

> [...] Sem pensar, pega a criança no colo, que se larga saborosamente sobre o pai, abraçando-lhe o pescoço, e assim sobem as escadas até a porta de casa. Só descobriu a dependência que sentia pelo filho no dia em que Felipe desapareceu pela primeira vez. (TEZZA, 2007, p. 159-161)

> [...] A afetividade é a sua compreensão – e, agora sim, a ideia bateu fundo na cabeça do pai. Há um toque de verdade nisso, ele pensou – o mundo dos afetos é o talento dessa criança... (TEZZA, 2007, p. 186)
> [...] o menino continua largando-se no pescoço dele todas as manhãs, para o mesmo abraço sem pontas.
> – Hoje tem jogo, filho! O menino sorri, exultando: – Hoje tem?! (TEZZA, 2007, p. 221)

Ademais, nota-se também outros traços característicos das obras que cabem ser ressaltados, como, o contexto histórico, que compreende os anos finais e o pós-ditadura militar, o que implicou em várias mudanças no país e influenciou, de certa forma, no enredo do romance. Quanto ao espaço das obras, as duas narrativas ocorrem na cidade de Curitiba – PR, cidade onde o autor Cristóvão Tezza reside, e também em Florianópolis – SC, cidade onde o autor nasceu. Já o enredo, é verificado predominantemente linear no romance e linear no longa-metragem.

Verifica-se ainda que o tema principal das duas narrativas é igual, isto é, trata do relacionamento de um pai que vive o drama de ter um filho com Síndrome de Down. Dessa forma, as narrativas enaltecem no personagem pai, sentimentos como vergonha, decepção, nostalgia e brutalidade. Porém, com o passar do tempo ele revela-se um sujeito humanizado, ou seja, é possível perceber sua sensibilidade, fragilidade e o seu amadurecimento enquanto figura patriarcal.

## PROPOSTA DE ENSINO

Conforme Ginzburg (2012) o ensino de literatura deve estar voltado a capacidade de interpretação e reflexão dos textos literários, a fim de tornar este ensino um espaço de debates e construção de ideias. Diante disso, esta proposição apresenta como objetivo a leitura integral do romance *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza (em casa), e a apreciação da obra cinematográfica também intitulada *O filho eterno*, do diretor Paulo Machline e produção da Globo Filmes (2016), a fim de incentivar a leitura integral do romance; promover a apreciação do longa-metragem; propiciar uma comparação e reflexão sobre as duas narrativas (romance e filme) e proporcionar a percepção da importância das características formais e temáticas das narrativas para melhor entendimento das obras.

Sabe-se que a classificação do filme *O filho eterno* é de 12 anos, mas, tendo em vista que o conteúdo a ser abordado exige alunos dotados de um conhecimento prévio sobre o tempo das narrativas (1982-1994), procura-se desenvolver esse trabalho com alunos do 3º Ano do Ensino Médio, uma vez que, pelo fato de estarem inseridos no último ano do ensino

básico, estão habilitados para refletir e estabelecer comparações críticas entre o romance e o filme, com o contexto histórico (final e pós-ditadura militar), e com mote central das narrativa (afetividade).

A fim de efetivar essa prática de mediação de leitura, é necessário que os discentes estejam providos de uma bagagem sociohistórica e de conhecimentos básicos sobre os elementos de uma narrativa romanesca, assim como tenham conhecimentos sobre a Síndrome de Down, a vida pessoal do autor Cristóvão Tezza e também sobre história da ditadura no Brasil. Dessa forma, a proposta visa proporcionar debates em sala de aula sobre o assunto, com o intuito de contribuir para a construção de um conhecimento sólido e satisfatório na formação escolar. Salienta-se ainda que a proposição prevê 05 horas/aula. Vejamos:

**Sequência de atividades:**

**Atividade 1** – Leitura prévia (em casa), por parte do professor e dos alunos, do romance *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza (2007).

**Atividade 2** – Apreciação (na escola), por parte do professor e dos alunos, do filme O filho eterno, direção de Paulo Machline (2016).

**Debate inicial mediado pelo professor:**

1. Com base no romance e no longa-metragem que acabamos de assistir, qual é o tema principal que pode ser identificado nas duas narrativas?
2. Em que tempo se passam as histórias?
3. Que contextos históricos puderam ser identificados nas narrativas?
4. Que diferenças e semelhanças são nitidamente notadas na leitura de cada obra?
5. Como é a estrutura familiar em cada narrativa? Você percebe a mesma estrutura ao final de cada história ou há mudanças. Justifique:
6. Como você vê o personagem Pai em cada narrativa. Ao realizar a leitura do livro e após assistir ao filme, você sentiu algum sentimento, bom ou ruim, pelo personagem Pai? Comente:
7. Como a personagem Mãe é exposta nas narrativas? Comente:
8. O futebol tem bastante importância durante os doze anos (1982-1994) identificados no tempo das narrativas. Justifique citando fragmentos das obras:
9. Nas narrativas a questão da criança com Síndrome de Down é exposta como um "problema a ser resolvido" para o personagem Pai/Roberto, antes dele encontrar o verdadeiro sentido da paternidade. Comente sobre o momento que este personagem demonstra afeto pela primeira vez perante o Filho, Felipe/Fabrício, e também exponha sua opinião de por quais razões o Pai demorou tanto para aceitar a Síndrome do Filho:
10. Você gostou do longa-metragem? Se você pudesse dirigir o filme, que mudanças faria no enredo da história? Justifique:

Realizada a leitura do romance e a apreciação do longa-metragem, o professor promove o debate inicial para retomar as características mais relevantes das narrativas, o roteiro elaborado contém dez questões.

Professor, conforme a turma você saberá decidir se essas atividades serão realizadas apenas em um roteiro oral, promovendo comentários, ou solicitará um roteiro escrito, para que todos tenham anotado no caderno os traços mais importantes elencados no debate.

Na sequência, o professor introduz a terceira atividade, cujo objetivo é comparar um depoimento de uma mãe que recentemente teve um filho com Síndrome de Down, com a história exposta nas narrativas. Esse depoimento está reproduzido no quadro a seguir. Com esta atividade será possível oportunizar aos alunos uma reflexão crítica acerca da comparação, uma vez que pode-se destacar características muito similares da mudança da família após o nascimento do filho com Down.

**Atividade 3** – Ler o depoimento abaixo, refletir e comparar em que situações visualizadas no filme esse depoimento apresenta traços em comum:

"A gravidez do meu segundo filho foi muito tranquila. Durante os nove meses, fui bem acompanhada, fiz todos os exames de rotina e estava tudo certo para a chegada do meu Alexandre. No dia 09/05/2014, nosso pequeno decidiu vir ao mundo. Entrei em trabalho de parto na madrugada, corremos para o hospital e ele nasceu às 9h00, pesando 2,990 kg. Tudo estava bem, mas no dia seguinte, eu e meu marido recebemos a notícia de que o Alexandre apresentava algumas características semelhantes à Síndrome de Down. Fiquei muito assustada com a notícia, meu mundo desmoronou e o que eu mais senti naquele momento foi medo. A nova situação causava insegurança em mim, eu não sabia ao certo o que aquilo representava – quais as consequências que a Síndrome traria para a vida do meu filho, se ele poderia sofrer ou vir a ter algum outro problema de saúde. Tudo o que eu estava vivendo era totalmente novo e desconhecido, por isso, fui invadida pelo medo. O exame que confirmaria se o meu filho realmente tinha Síndrome de Down foi realizado ainda no hospital, mas tivemos que aguardar cerca de 40 dias para recebermos a confirmação. Esse período de espera foi complicado. Foram dias muito intensos – existia felicidade, medo, ansiedade e, ao mesmo tempo, muita aprendizagem e uma troca valiosa entre nós. Meu marido esteve firme durante todo esse tempo, ele me apoiou, me deu forças e me preparou muito para o resultado. Foi ele quem me reergueu quando eu estava prestes a desmoronar. Naqueles dias, aproveitei para ler muito e pesquisar a respeito da Síndrome de Down. Nós também havíamos decidido não contar nada a ninguém até recebermos a confirmação. E então o grande dia chegou e foi confirmado que o Alexandre era portador da Síndrome de Down. Para mim, o diagnóstico já não era mais um susto, mas um caminho a ser percorrido com muita aprendizagem e amor. Nosso filho passou por muitos exames que detectaram que ele não tinha nenhuma alteração de saúde, apenas um cromossomo a mais. Com o apoio de nossas famílias e na força que encontramos um no outro, descobrimos que isso não significava nada. Quando se tem amor e esperança, tudo se resolve. O Lele é uma criança como todas as outras. Ele acompanha normalmente com um pediatra e também com outros profissionais: a fisioterapeuta e fonoaudióloga para que ele receba toda a estimulação que precisa. Desde que me descobri

mãe de um filho com Síndrome de Down, comecei a aprofundar no assunto. Leio muito, converso com os médicos e tiro todas as minhas dúvidas para poder passar todas essas informações para ele. [...] O que eu realmente desejo mostrar a todos é que uma pessoa com Síndrome de Down pode viver normalmente. Tudo isso tem sido muito gratificante! É tão bom ver e sentir que existem pessoas que são livres de preconceito, que nos apoiam e nos incentivam a continuar mostrando o que vivenciamos e o quanto aprendemos com o pequeno. Alguém com Síndrome de Down merece ser respeitado e amado como todos os outros, afinal, a única diferença que existe é um cromossomo a mais! Filho, eu só quero que você saiba que a mamãe, o seu irmão Nic e o papai agradecemos imensamente todos os dias por termos essa linda missão de cuidar e amar você. Obrigada por fazer nossos dias mais felizes!" (BARROS, [s.p.], 2015)

Observação: Nesta atividade, é importante que se destaque: o momento do susto e da insegurança causada no momento da descoberta do filho com Down; os sentimentos que permeavam as famílias; a questão do estudo, pesquisa realizado pelo Pai, no filme, e pela Mãe, no depoimento, para aprender mais sobre a Síndrome; além de outros pontos que você, professor, achar pertinente destacar. Para isso, pode-se questionar os alunos da seguinte forma:

1. Como a mãe destaca no depoimento, a notícia de que o filho tem Down é dada um dia após o nascimento da criança. Com que passagem do livro e do filme essa citação pode ser comparada?
2. Como foi a reação dos pais no depoimento e nas narrativas analisadas?
3. Como é entendida a rotina das crianças com Down através do depoimento e das narrativas? Que atividades elas realizam para auxiliar no desenvolvimento físico e mental?

Após esta análise e debate, o professor segue com a quarta atividade. A partir de agora o foco volta-se para a identificação dos elementos das narrativas, com foco no caráter autobiográfico da obra de Tezza, visando que os alunos consigam compreender através de características evidenciadas no romance *O filho eterno* os fatores que o tornam um romance de caráter autobiográfico. Para isso pode-se utilizar o fragmento abaixo, extraído de uma entrevista cedida pelo autor Cristóvão Tezza ao Jornal *O Povo online* no dia 15 de abril de 2017:

**OP** - Você acredita que a autoficção é uma tendência (até nesse sentido que a moda emprega, de algo passageiro, um artifício que depois cairá fatalmente em desuso) narrativa que representa renovação literária ou é apenas a repetição de fórmulas? (ARAÚJO, [s.p.], 2017)

**Tezza** – Não sei - na verdade, dos meus 15 romances, apenas *O Filho Eterno* é baseado diretamente em fatos da minha vida. O conceito de autoficção ganhou estatuto acadêmico via

França, chegou ao Brasil e virou uma moda teórica do momento como instrumental de estudo literário. Mas obviamente não tem relação nenhuma com a incidência de escritores escrevendo narrativas autobiográficas, que remontam às confissões de Santo Agostinho. Talvez o eventual viés autobiográfico da produção contemporânea - se é que ele de fato existe -se deve mais à Internet e fenômenos como o Facebook do que a qualquer outra coisa. Vivemos tempos especialmente narcísicos, e a literatura, é claro, absorve esta atmosfera até à revelia do escritor. Está no ar que se respira, digamos assim. (TEZZA, [s.p.], 2017)

**Atividade 4** – Identificar os elementos das duas narrativas. Para tanto, pode-se utilizar o quadro abaixo como base:

| **Elementos a ser identificados** | **Romance** | **Longa-metragem** |
|---|---|---|
| Narrador | | |
| Personagens | | |
| Enredo | | |
| Tempo | | |
| Espaço | | |

Após o término dessa atividade, o professor promove uma mesa-redonda para que cada aluno exponha seus resultados e conclusões referentes aos elementos que compõem as duas narrativas de *O filho eterno*. A próxima atividade, promove outra reflexão crítica na medida em que os alunos poderão avaliar se a Lei exposta no papel é concretizada em nossa sociedade ou não. Vejamos:

**Atividade 5** – Leia atentamente o fragmento abaixo:

LEI nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.
Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. No documento foram estabelecidas prioridades segundo o dever constitucional e as necessidades sociais, entre elas a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso, permanência na escola e a conclusão desse ensino com um processo pedagógico adequado às necessidades dos alunos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 16 abr. 2017.

Atividades para debate:

1. Conforme o excerto da Lei Nacional de Educação, citado acima, todos os alunos de 7 a 14 anos tem ingresso na escola pública assegurado por lei, independentemente das necessidades dos alunos. Com base em seus conhecimentos de mundo, você acredita que essa Lei está sendo cumprida? Cite exemplos:

2. Como visualizado no romance e no filme, o próprio personagem Pai mostrava-se apático diante do filho com Down. Descreva como é no lugar onde você mora: A sociedade trata bem essas pessoas com necessidades especiais ou ainda nota-se a presença de (pré)conceitos?
3. Em algum momento da sua vida, você já se deparou com uma criança com Síndrome de Down? Descreva como foi sua reação:

**Atividade 6** – Avaliação:

A avaliação dos alunos nessa proposição deverá ser feita a partir da participação e interesse em cada momento da aula, principalmente na articulação de respostas, na participação nos debates promovidos, nas reflexões, na construção do pensamento crítico, e também através da produção abaixo:

Aluno: Com base nas narrativas de *O filho eterno*, produzam uma Dissertação Argumentativa, sobre como as pessoas com necessidades especiais são tratadas em nossa sociedade. Será que elas recebem todos os direitos e o respeito das outras pessoas, ou ainda são tratadas com desprezo, sem respeito e sem afeto? Pense e redija o texto:

Professor: após realizar a correção de todas as dissertações, crie um Blog juntamente com a turma e publique os textos dos alunos para que outras pessoas possam ler e tomar consciência da necessidade de "Respeito e Afeto" que as pessoas especiais precisam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista disso, pode-se concluir que aliar tecnologia ao ensino de literatura é uma alternativa satisfatória, na medida em que o filme, como exposto nessa proposição, apresenta a história do romance por um ponto de vista mais insensível, o que promove uma comparação entre o posicionamento do pai no romance e no filme. Essa característica permite ao professor promover inúmeras reflexões acerca de questões como, em especial, a da afetividade e das características formais e temáticas das narrativas, permitindo ao aluno momentos de reflexão e também de se posicionar criticamente frente à essas questões.

Por mais que as personagens "mãe e filha" não tiveram participação direta na narrativa, podemos afirmar que mesmo assim a estrutura familiar não se quebrou após o nascimento do menino Felipe, isto é, no livro não ocorre traição, nem separação. Já no filme, a personagem Mãe/Cláudia tem participação ativa, separa-se do marido ao ser traída por ele, enquanto a personagem Ana não é citada em nenhum momento no longa-metragem. No filme, entende-se que o menino Fabrício passa a semana com a mãe e os finais de semana com o pai.

Quanto ao personagem Pai que mostra-se insensível e sem sentimentos em alguns momentos das narrativas, pode-se concluir que ele revela-se um sujeito humanizado com o passar do tempo. E essa sensibilidade é perceptível no momento em que o filho foge de casa e o desespero pela falta da criança bate à sua porta, e é nesse momento que ele percebe que aquele menino é seu filho, faz parte dele independentemente das diferenças. Nota-se também, sua fragilidade e o seu amadurecimento enquanto figura patriarcal.

Isso posto, salienta-se que o romance, embora seja uma produção recente da literatura contemporânea brasileira é um importante instrumento de leitura e conhecimento sobre a literatura de caráter autobiográfico. Ademais, destaca-se que o romance e o filme, são objetos ricos para apreciação crítica na escola, uma vez que abordam uma questão íntima, que fala sobre sentimentos, e que também promove muitas reflexões acerca dos (pré)conceitos e desigualdades enfrentados diariamente pelas pessoas diferentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA , Veridiana. A vida na obra: O filho eterno. **Revista Científica Ciência em Curso**. Em curso, Palhoça/SC, v. 2, n. 2, p. 91-100, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/ciencia-em-curso/0202/020202.pdf> Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Confissão com ficção**: a criação biográfico-literária de Cristóvão Tezza. 2011. 190f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Literatura). Florianópolis, SC, 2011. 190 p. Disponível em: <http://www.cristovaotezza.com.br/critica/trabalhos_acd/confissao_com_ficcao.pdf> Acesso em: 23 abr. 2017.

ARAÚJO, Henrique. Cristóvão Tezza fala do poder da palavra na era da Internet. **Entrevista**. Jornal O Povo online, 2017. Disponível em: <http://mobile.opovo.com.br/jornal/dom/2017/04/entrevista-cristovao-tezza-fala-do-poder-da-palavra-na-era-da-interne.html> Acesso em: 27 abr. 2017.

BARROS, Ingrid Câmara. Como foi descobrir que meu filho tinha Síndrome de Down. **Bebe.com.br.** Revista Abril, 2015. Disponível em: <http://bebe.abril.com.br/familia/como-foi-descobrir-que-o-meu-filho-tinha-sindrome-de-down/> Acesso em: 16 abr. 2017.

COLLARES, Paula Renata Lucas. O filho eterno, de Cristovão Tezza: entre o valor de mercado e a qualidade literária. **Anais da Semana de Letras**: o cotidiano das letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/corpus.htm> Acesso em: 22 abr. 2017.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637/648> Acesso em: 22 abr. 2017.

O FILHO ETERNO. **Longa-metragem**. Direção: Paulo Machline. Globo Filmes, 2016.

PEREIRA, Helena Bonito. **Narrativas brasileiras no século XXI** - tradição e renovação. In: XI BRASA Congress, 2012, Champaign, Illinois (EUA). Proceedings - Eleventh International Congress of the Brazilian Studies Association. Champaign: Urbana-Champaign University, 2012. p. 1-7. Disponível em: <http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_XI/Helena-Pereira.pdf> Acesso em: 22 abr. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 04 maio 2017.

SILVA, Dinalva. Barbosa da. A expressividade da escrita contemporânea em "O filho eterno" de Cristóvão Tezza. **Revista Pesquisa & Criação**, Universidade Federal de Rondônia, v. 10, n. 2, p. 37-47, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/view/410> Acesso em: 27 abr. 2017.

TEZZA, Cristóvão. **O Filho eterno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 222p.

ZANCHET, Maria. Beatriz. O filho eterno: resenha crítica. **Espaço Plural**, (Unioeste), n. 18, p. 153-155, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/1644/1333> Acesso em: 27 abr. 2017.

# O ENADE COMO DITADOR DO PROCESSO EDUCATIVO: QUE QUALIDADE QUEREMOS?

**Bruna Luísa Signori** [1]
**Debora de Oliveira Cardoso**[2]
**Silvia Regina Canan**[3]

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo em discussão é o desfecho de um projeto de Iniciação Científica, o qual apresenta um estudo do Enade enquanto indutor de mudanças curriculares, e concomitantemente, a busca pela qualidade da educação nos Cursos de Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Câmpus de Frederico Westphalen, campo desta pesquisa. No que tange a metodologia, realizamos um estudo teórico acerca de autores, legislações e demais documentos que fazem menção ao tema estudado, bem como, uma pesquisa campo, através de um questionário aplicado aos sujeitos alvos da pesquisa: Coordenadores das oito grandes áreas do conhecimento, e dos vinte e um Cursos de Graduação.

Quanto aos sujeitos respondentes da pesquisa, cumpre destacar que as questões foram remetidas para dezenove Coordenadores de Cursos e oito Coordenadores de Área do conhecimento, considerando que alguns Coordenadores atuam em ambas funções, Coordenação e Curso e Área, totalizamos o envio para 24 integrantes, deste total, obtivemos treze respondentes. Para fins da pesquisa, foram considerados as respostas que melhor contemplaram a opinião da maioria, sem ignorar as peculiaridades entre elas.

A relevância do trabalho se justifica porquanto a necessidade de entender como o Enade, instrumento de avaliação em larga escala, contribui, ou não, para melhorar a qualidade do Ensino Superior do país, analisando perspectivas trazidas pelo Exame dentro currículos das Universidades, o qual vem sendo aplicado a partir de 2004, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes, e consequentemente da Instituição.

[1] Licencianda em Pedagogia pela URI-FW, bolsista de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa NEPPES. Email: brunasignori15@gmail.com.

[2] Licencianda em Pedagogia pela URI-FW, bolsista de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa NEPPES. Email: dcardoso@uri.edu.br

[3] [3] Doutora em Educação, Orientadora do projeto, Professora do PPG em Educação da URI/FW. Membro do Grupo de Pesquisa NEEPPES. Email:< silvia@uri.edu.br>

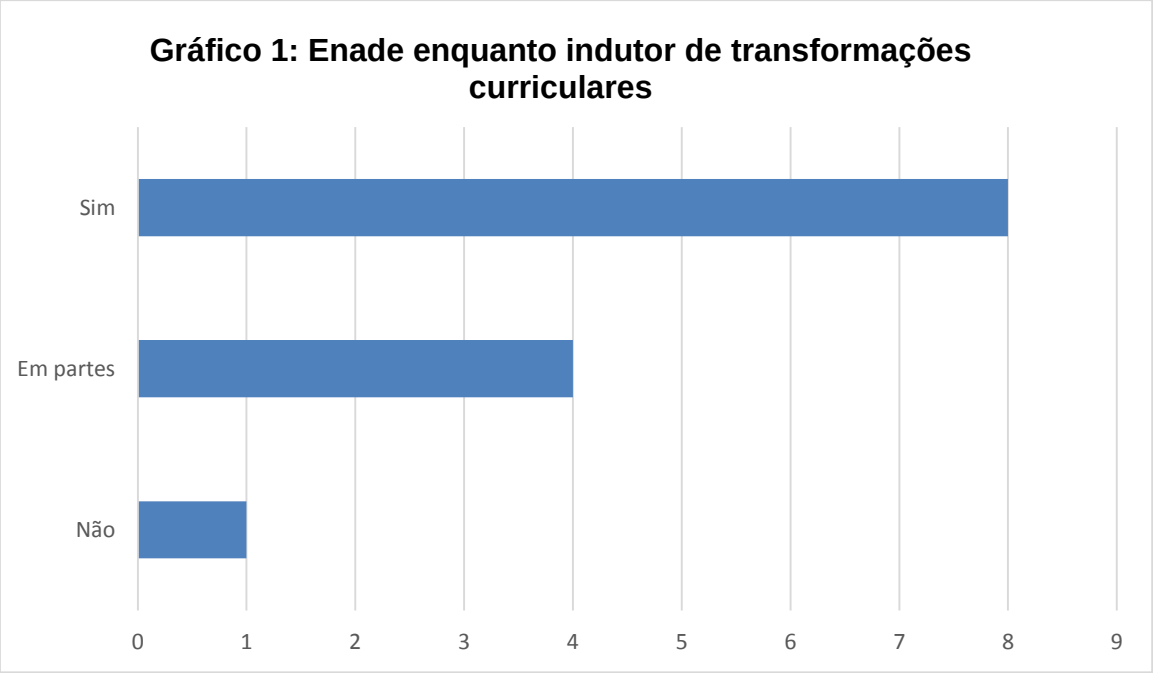
## ENADE E AVALIAÇÃO: COMO ELES CONVERSAM?

De acordo com a Portaria nº 287 de 8 de junho de 2016, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, integrante que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares. (Brasil, 2016). Nesse sentido podemos verificar que o Exame analisa a capacidade dos discentes do Ensino Superior, devidamente matriculados nos Cursos de Graduação, estabelecendo percentuais máximos e mínimos aos acadêmicos que participarão da avaliação, como podemos analisar nos Incisos I, II e III, analisamos:

> I - estudantes ingressantes, aqueles que tenham iniciado o respectivo curso no ano de 2015, devidamente matriculados, e que tenham de zero por cento a vinte e cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o dia 31 de agosto de 2015, término do período previsto no art. 11 desta Portaria Normativa;
> II - estudantes concluintes dos Cursos de Bacharelado, aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2016 ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o dia 31 de agosto de 2015, término do período previsto no art. 11 desta Portaria Normativa; e
> III - estudantes concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia, aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até dezembro de 2015 ou que tenham cumprido setenta e cinco por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o dia 31 de agosto de 2015, término do período previsto no art. 11 desta Portaria Normativa. (BRASIL – MEC, 2015, p. 10).

Deste modo, verificamos que os alunos não são selecionados pelos semestres, mas sim com relação ao percentual de conclusão do Curso, bem como, a previsão de colação de grau. Cabe destacar a relevância da aplicação do exame no enquadramento das políticas de avaliação, pois busca instituir padrões mínimos de conhecimento entre os acadêmicos de diferentes IES[4] e regiões. Nesta perspectiva, destacamos que a política de avaliação em questão ao passo que contribui para qualificar os Cursos de graduação, em contrapartida, também provocou uma disputa quantitativa entre eles, os quais por vezes buscam medidas alternativas para atingir conceitos satisfatórios. Sobre a preposição do Enade, enquanto política de avaliação do Ensino Superior que induz modificações curriculares, os entrevistados manifestaram as seguintes opiniões:

[4] Instituição de Ensino Superior.




Nota: elaborado pelo autor.

Analisando o gráfico podemos verificar que 61,5% dos entrevistados acreditam que o Exame pode ser considerado um indutor de transformações curriculares, enquanto que 30,8% analisaram que parcialmente o Enade desenvolve essa função, o restante, 7,7 % manifestaram que essa política de avaliação não obtém essa finalidade. Sobre as mudanças destacadas pelos participantes, destacamos:

> Coordenador G: Pode suscitar mudanças de abordagem de conteúdos, metodologias de ensino e disciplinas. No entanto essas mudanças só ocorrerão se a instituição compreender a necessidade de mudança e assim promover a discussão. Porém é um pouco difícil pela estrutura da nossa universidade que possui um único projeto para todos os Câmpus, não atendendo a especificidades de cada um e sim de maneira mais ampla as diretrizes para o Curso.

Conforme relato acima podemos verificar que o Coordenador destaca a necessidade da Instituição tomar para si a responsabilidade de mudanças, objetivando adequar os conteúdos, metodologias e disciplinas em conformidade com o modelo de prova aplicado pelo Enade, contudo, considerando que a fala parte de um gestor acadêmico, cumpre destacar: quem é a instituição se não os alunos, os professores e funcionários? Ao atribuir essa responsabilidade à Instituição, o gestor em questão deixa subentendido que a ela se refere, apenas, a diretoria, ou seja, seus órgãos superiores, e não, ao conjunto todo.

Se entendermos a Universidade como um espaço democrático, voltado a uma gestão colaborativa e participativa, onde cada qual assume a função de protagonista de suas atividades, percebemos que não cabe, somente, a Direção promover as mudanças a modo de melhor atender aos propósitos curriculares abarcados pelo Enade, mas sim, a todos que a ela fazem parte, características essas que ao consideramos a Instituição campo da pesquisa, reconhecida como uma Universidade Comunitária, que parte dessas premissas para ser qualificada como tal, conforme a Lei nº 12.881 de 12 de novembro de 2013, tornam-se mais claras e significativas. Analisamos: "IV - participação de representantes dos docentes, estudantes e técnicos administrativos em órgãos colegiados acadêmicos deliberativos da instituição". (BRASIL, 2013, s/p). Nesse sentido, entendemos a necessidade de todos os profissionais que atuam dentro da Instituição, emergirem nela, no intuito de promoverem as mudanças que julgam necessárias.

Notamos que para a maioria dos entrevistados os resultados do Enade configuram-se com um importante avaliador da qualidade do ensino, entretanto, cumpre destacarmos que, por vezes, o quesito qualidade está interligado com o resultado obtido no exame, bem como, o ranqueamento entre os Cursos, proposição que identifica a disputa entre distintas IES. Tornando, desta forma, o exame um instrumento de marketing educacional e não servindo, especificadamente, ao propósito por ele constituído. A tabela 1, originária de um fragmento de reportagem demostra esta afirmação:

| Ranking 2016 ▲ | Nome da Universidade | UF | Pública / Privada | Ensino | Pesquisa | Mercado | Inovação | Internacionalização | Nota |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1º | Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | RJ | ● | 3º | 3º | 3º | 6º | 3º | 97,46 |
| 2º | Universidade de São Paulo (USP) | SP | ● | 8º | 1º | 1º | 1º | 5º | 97,03 |
| 3º | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | SP | ● | 2º | 2º | 11º | 2º | 11º | 96,77 |
| 4º | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | MG | ● | 1º | 7º | 2º | 3º | 9º | 96,54 |
| 5º | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | RS | ● | 4º | 5º | 12º | 5º | 13º | 95,72 |
| 6º | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | SP | ● | 13º | 6º | 8º | 7º | 21º | 93,01 |
| 7º | Universidade Federal do Paraná (UFPR) | PR | ● | 9º | 11º | 12º | 4º | 24º | 92,37 |
| 8º | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | SC | ● | 6º | 10º | 24º | 8º | 14º | 92,13 |
| 9º | Universidade de Brasília (UNB) | DF | ● | 5º | 14º | 24º | 11º | 15º | 90,93 |

Fonte: http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-universidades/.

Além do mercantilismo estruturado a partir na nota do Exame, o Enade, também, é um dos três instrumentos que compõem o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, e o resultado obtido neste implica diretamente nos processos de Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento dos Cursos de Graduação, e que, caso não qualificado positivamente, por duas vezes consecutivas no Exame, o Curso não poderá requerer a benefícios públicos, tampouco, políticas públicas, como o PROUNI[5] e o FIES[6], bem como, poderá ter seu vestibular suspenso. Tomamos como base a Lei 10. 861 de 14 de abril de 2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

> I– suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
> II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;
> III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.(BRASIL, 2004, s\p).

Conforme os incisos acima, constatamos que tais penalidades serão aplicadas aos Cursos que adquirirem avaliação insatisfatória no Enade e não cumprirem com as metas estabelecidas no protocolo de compromisso, pactuado com a Instituição e o Ministério da Educação, sobre o Protocolo de Compromisso a Lei destaca:

[5] Programa Universidade para Todos.
[6] Fundo de financiamento Estudantil.

> Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:
> I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;
> II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;
> III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;
> IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso. (BRASIL, 2004, s/p).

O protocolo de compromisso pode ser definido com um conjunto de metas a serem adotadas pelo Curso e Instituição, objetivando a melhoria em seu desempenho, o qual deverá ser encaminhando, periodicamente, descrevendo os procedimentos adotados e a conquista ou não das metas nele descrito. O não cumprimento dos propósitos do protocolo implicará no cancelamento do vestibular daquele Curso, dentre outras penalidades.

Com base nas prerrogativas supracitadas, verificamos que os Cursos têm a obrigatoriedade de serem bem avaliados no Enade, principalmente, em Instituições que necessitam contar com políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, notadamente PROUNI e FIES, como é a especificidade da Universidade campo desta pesquisa, que inserida em uma região com predominância da micro e pequena propriedade rural, majoritariamente, não possuem condições financeiras para subsidiar um Curso universitário, desta forma, o resultado do Enade não se limita, somente, a um indutor de qualidade, mas sim, em um elemento que garante a sobrevivência da IES. Essa afirmação pode ser constatada no depoimento de um dos sujeitos da pesquisa, que caracterizam o Exame como algo preocupante: “Coordenador C: Impõe maior preocupação com a qualidade”.

Ao passo que o Enade impõe uma preocupação focada no resultado, característica verificada na maioria dos depoimentos dos entrevistados, os quais acreditam que este provoca mudanças curriculares, e não obstante, na metodologia e procedimentos didáticos pedagógicos, deparamo-nos, que ao tratar o Exame uma obrigatoriedade institucional, onde os alunos são preparados para realizá-lo da melhor maneira possível, cumpre destacar: sobre essa ideologia, estaremos formando cidadãos competentes para atuar no mercado de trabalho, ou insumos positivos a qualificação dos Cursos? O Enade precisa ser um mensurador do processo acadêmico, e não o ditador.

Os sujeitos da pesquisa demostraram compreender a avaliação proposta pelo Enade como um importante impulsor de qualidade dos Cursos de Graduação, de modo que o maior desafio é promover um crescimento significativo desses alunos, uma vez que embora inscritos, os discentes ingressantes, segundo o INEP (2017) a partir de 2011 não prestam o

Exame, todavia, o desempenho do acadêmico é feito por intermédio da nota do ENEM[7]. Analisamos o depoimento a seguir que expressa essa compreensão a respeito da prova.

> Coordenador J: O Enade avalia o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, suas habilidades e competências no crescimento do conhecimento e também no campo de trabalho, e pode ser objeto de reflexão que venham melhorar práticas educacionais necessária a formação do nosso estudante.

Na fala acima, podemos analisar que o Exame, dentro do caso estudado, implica diretamente na atuação docente dentro do contexto educacional, e concomitantemente, agem sobre o re/pensar da prática docente, proposições que afirmar sua função enquanto indutor de transformações curriculares. Nesse sentido Fischer (2010, p. 38-39). Destaca:

> Embora seja fundamental que existam políticas e demais diretrizes delineando caminhos a seguir no conjunto de propostas educacionais de uma nação, cumpre questionar alguns pontos cruciais. Até que ponto curriculares podem ser totalmente influenciadas por uma política educacional que demarca valores e tenta uniformizar o que deve (e o que não deve) constituir o cotidiano de uma sala de aula em todo o território nacional? Pois em nosso país, nestes últimos anos, estatísticas e demais resultados das avaliações em larga escala têm ocupado parte significativa dos fóruns de discussão – em especial a mídia tem disponibilizado seu poder de divulgação para colocar este assunto em pauta -, tornado a questão dos *resultados das provas* uma preocupação crucial. (Grifo do autor).

Por quanto, analisamos que essa epígrafe conduz a um olhar qualitativo sobre os Cursos de Graduação, uma vez que os resultados do Enade são amplamente divulgados pela mídia, estabelecendo comparações entre as Universidades e os Cursos, impondo, por vezes, status as Instituições relacionados as notas obtidas no Exame.

Ao atribuirmos tamanha responsabilidade a um único Exame, que por vezes, assume função de ditador de qualidade entre os Cursos de Graduação, e que sobre um olhar mais atento, analisando-o como um instrumento de avaliação em larga escala, podemos constatar que este, nem sempre, cumpre com uma real avaliação dos Cursos, pois devido sua visão abrangente, refuta características peculiares e regionalistas presentes dentro do contexto social onde as Universidades e seus respectivos Cursos estão inseridas. Ainda sobre as avaliações em larga escala, cumpre explanar:

> Reforçado por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao **rankeamento de institui- ções**, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da "transparência" para a sociedade e à

[7] Exame Nacional do Ensino Médio.

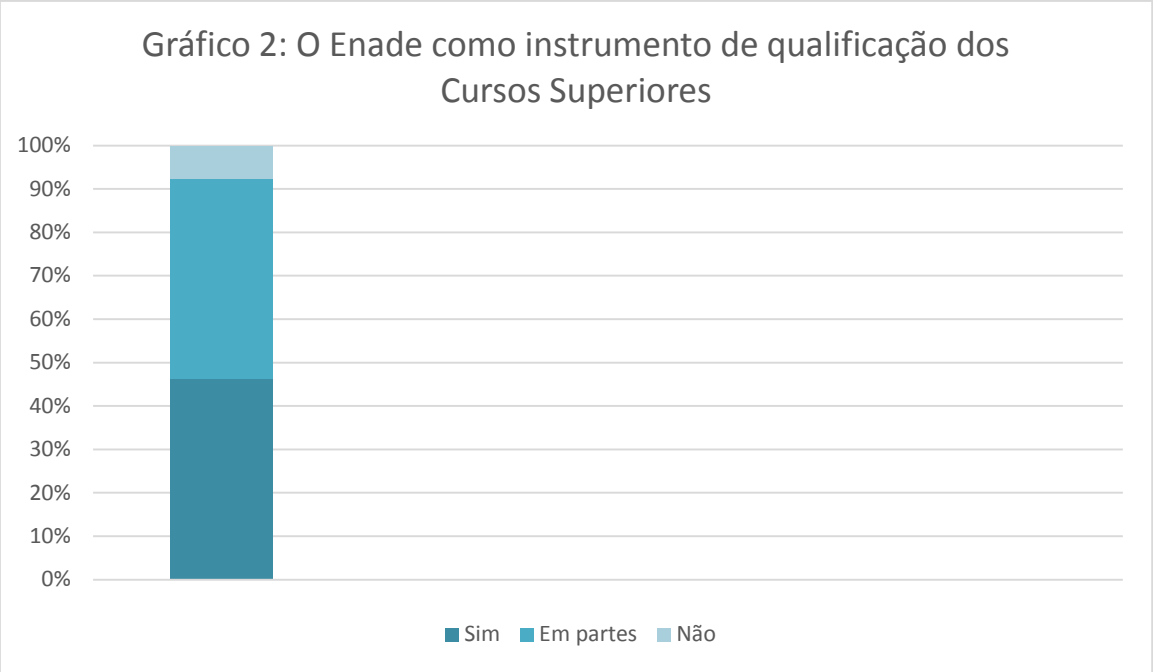
> necessidade de qualificação da educação. Reforçado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações, que instituem novos **parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional.** Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a **estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados**. (WERLE, 2011, p. 790, grifo nosso).

Nesse sentido, percebemos que a perspectiva da autora corrobora com as abordagens de avaliação em larga escala aqui apresentadas, as quais, se por um lado contribuíram para exigir um mínimo de qualidade entre os Cursos de graduação, por outro, aprisionou as Instituições na busca de resultados satisfatórios no Exame, que em alguns casos preparam seus alunos para conquistá-los, no intuito de permanecerem dentro da 'qualidade' estipulada, pois em um contingente em que a Educação Superior é tratada como mercadoria, vale mais, aquelas que melhor apresentam seu produto. Esse contraponto, vai de encontro com as prerrogativas abordadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996), a qual destaca que nos processos avaliativos, os aspectos qualitativos devem prevalecer aos quantitativos.

Nesse cenário de avaliação, ainda, percebemos um longo caminho a projetar, assegurando a aprendizagem e ensino a todos, destacando que a educação só faz sentido quando fornece a capacidade de aprendizagem, indiscriminadamente. Propiciando ao sujeito a capacidade de criar a sua própria história, de ter personalidade e autonomia, fazendo a diferença na sociedade a qual está inserido. Nesta perspectiva, tanto a aprendizagem quanto o resultado são importantes para melhorar a qualidade, interligados um ao outro, como árvore e fruto, e não os sobrepondo.

Apesar do cenário controverso, o Enade, enquanto política de avaliação em larga escala, que estabelece padrões de conhecimentos necessários aos estudantes do Ensino Superior brasileiro, contribuiu para exigir um mínimo de qualidade entre as IES, que devido ao processo de mercantilização da Educação Superior, intensificado pelas políticas neoliberais adotadas no país, que por vezes, despreocupadas com a qualidade da Educação, tornavam dela uma mercadoria, atraindo interesses de empresas estrangeiras.

Nesse sentido, buscamos entender se os sujeitos alvos da pesquisa, enquanto gestores educacionais, compreendem o Enade como um instrumento de avaliação que contribui com a qualificação dos Cursos Superiores. Para tanto, analisamos o gráfico que representa suas percepções acerca desta proposição.




Nota: elaborado pelo autor.

Em análise ao Gráfico 2, podemos constatar que os sujeitos alvos da pesquisa em 46,2% afirmaram que o Enade contribuiu para a qualificação dos Cursos Superiores, com o mesmo percentual (46,2%) relatam que em partes, enquanto que o restante, 7,6% acreditam que o Exame não possui esse atributo. Tomamos como base as respostas que melhor contemplaram as três categorias.

> Coordenador B: Sim, por ser um indicativo externo entendo que todos os cursos visam atender de maneira mais apurada seus egressos visto ser um "**conceito" que o curso estará "carregando**" em determinado ciclo avaliativo. (Grifo nosso).
>
> Coordenador J: Sim, o Enade é um **conjunto de informações sobre os cursos** e, a partir dos resultados de reflexão dos docentes dos colegiados dos cursos sobre mudanças na revisão de currículos, projetos e programas para a formação profissional. (Grifo nosso).

Ao analisarmos as assertivas acimas, constatamos que ambos Coordenadores enfatizam que o resultado do Enade representa, de alguma forma, o Curso, sendo caracterizada como um conjunto de informações, ou conceito carregado por ele. Nesse sentido, percebemos que Exame, não somente avalia o desempenho dos estudantes, mas sim, de todo o conjunto que compreende o Curso e a Universidade de qual ele faz parte, característica que reforça a necessidade dos Cursos serem bem avaliados na prova, uma vez que estão representados nele.

Entretanto, como bem expressaram alguns Coordenadores, quão grande atribuição o Enade recebe, de modo a comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem que envolve a formação universitária, será um exame, que contém trinta e cinco questões, divididas em conhecimentos gerais e específicos, capaz de classificar a boa formação? Vejamos:

> Coordenador C: Em partes, visto que tal avaliação reflete apenas um ranqueamento em termos do número de desvios em relação à média nacional. Portanto, não retrata, por exemplo, aspectos positivos e/ou negativos ou pontos fortes e/ou fracos.
> Coordenador F: Em partes, avaliar, no sentido do Enade, é medir/verificar o conhecimento implementado nos anos em que o acadêmico esteve no Curso. Ela não consegue abarcar o todo dos saberes construídos, mas uma parcela. Ela é importante quando ocorre a busca por mais conhecimento, mais pesquisas, leituras e reflexões para sua realização.

Nesse sentido, como bem expressam os Coordenadores C e F, o Enade enquanto instrumento de verificação, não contempla todos os conhecimentos construídos ao longo do Curso, que podem ser tão importantes quanto os abordados pela prova, que emergidos dentro do contexto regional atuante deste futuro profissional, se tornará tão elementar quantos os conhecimentos julgados necessários pelo Exame. Cumpre destacar que não temos o objetivo de questionar os itens abarcados por ele, nosso intuito é demostrar que avaliação precisa ser melhor relativizada com o contexto do aluno, possibilitando, uma maior contextualização de sua função, conforme preconizam os documentos nacionais que reportam esta questão, tais como, PNE (2012 -2024), LDB (1996), dentre outros.

Outra questão levantada pelo Coordenador C, que torna-se importante a ser explanada é a base de cálculo do Enade, contrariando percepções, a nota do Exame é obtida através de desvios padrões, progressões aritméticas, comparativo com a nota do ENEM (substituindo o Enade aos ingressantes), CPC[8], dentre outros implicativos, o que torna da nota da prova, um percentual de cálculo para o conceito, e não uma determinante.

Corroborando com essa questão, o Coordenador H, ao considerar que o Enade não pode induzir a melhoria da qualidade nos Cursos Superiores, em virtude de que "avalia o final do ciclo e não o processo de formação, para tanto, não tem capacidade de indução a melhorias de processo". Para tanto, destacamos que embora, a partir de 2011, aplicado somente os alunos concluintes, o Exame influência em mudanças pedagógicas dentro dos Cursos de Graduação, não afetando necessariamente os alunos que realizaram a prova, mas sim os demais acadêmicos do Curso. Cumpre-nos destacar que os Coordenadores C, F e H

[8] Conceito preliminar de Curso.

demostraram um descontentamento por parte do exame, uma vez que enfatiza fortemente o resultado, não o processo como um todo. Nesse cenário, constatamos: estamos, realmente, na busca pela qualidade da educação ou por índices marqueteiros?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, observamos que o Enade é um bom instrumento de avaliação, pois a partir da implantação do Exame, caracterizado como um instrumento de avaliação em larga escala, o MEC avalia a qualidade dos Cursos de Graduação. Outra característica da prova é sua estruturação metodológica, baseada em questões interpretativas, nas quais o aluno necessita aplicar os conhecimentos compreendidos ao longo do Curso, não restringindo a mera capacidade de decorar a matéria, ultrapassando as barreiras tradicionais e tecnicistas de ensino, para um eixo compreensivo e baseados pelo princípio do construtivismo.

Se por um lado o Enade contribui para exigir um mínimo de qualidade entre os Cursos de Graduação do país, por outro impõe barreiras, seja pela necessidade das Instituições serem bem avaliadas na prova, em virtude do marketing lançado pela mídia, tornando do exame um ditador de qualidade, ou pela necessidade de recorrerem à benefícios públicos, que ao tratarmos de Instituições Comunitárias, campo da pesquisa, torna-se um implicativo essencial para sua estabilidade em um sistema mercantilista de Educação Superior.

Outra questão pertinente, em uma perspectiva pedagógica, é a grande repercussão que um exame pode exercer dentro da Universidade, e concomitantemente, na aprendizagem de seus discentes. A avaliação precisa ser progressiva e acumulativa (LDB, 1996), não podemos avaliar um sujeito por um único momento, a complexidade humana ao mensurar a capacidade de aprendizagem requer um processo amplo e dinâmico. Somos seres diferentes, por que sermos avaliados iguais? A educação nos mostra que devemos levar em conta o processo de construção da aprendizagem, não é convicto que esta seja mensurada por algo que desprenda de sua prática. Precisamos, mais do que nunca, como bem nos expressa o educador Paulo Freire (1996), “diminuir a distância entre o que se diz o que se faz”. A educação é um caminho, não um resultado.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 10.861, de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 1 de jul. 2017.

BRASIL. Portaria nº 287 de 8 de junho de 2016. Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira. Disponível em:< http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-287-2016-06-08.pdf>. Acesso em 1 de jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Eduação Nacional. Disponível :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 1 de jul. 2017.

FOLHA UOL. Disponível em < http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-universidades>. Acesso em 4 de jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição. 1996.

INEP. Enem substituirá Enade para aluno ingressante de curso superior a partir de 2011, diz Haddad. Disponível e:<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/02/enem-substituira-enade-para-aluno-ingressante-de-curso-superior-a-partir-de-2011-diz-haddad>. Acesso em 03 de jul. 2017.

PROVA BRASIL. Disponível em: http://provabrasil.inep.gov.br/objetivos-das-avaliacoes-gestor>. Acesso em 15 jun 2017.

PROVA BRASIL. Disponível: <http://provabrasil.inep.gov.br/objetivos-das-avaliacoes gestor>. Acesso em 25 de jun. 2017.

SOLIGO Valdecir, **Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar[1].** Disponível em <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf> Acesso em 1 mai. 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica**: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em 3 de jul. 2017.

WIEBUSCH Eloisa Maria, **Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140 > Acesso em 26 abr. 2017.

# ENSAIO DE UMA REFORMA EDUCACIONAL

**Bruna Medeiros Bolzani**[1]
**Fernando Battisti** [2]
**Claudionei Vicente Cassol**[3]

**Resumo:** Em razão da constante transformação da sociedade, a educação também demanda atualizações no transcurso temporal, algumas, inclusive, desafiadoras. Dentre quais, atualmente, compete destacar: a necessidade de direcionar o ensino para o desenvolvimento da autonomia e liberdade de espírito do educando, tanto quanto, a inserção do pensamento complexo na educação. Desse modo, objetiva-se explicar a problemática educacional a partir de referências teóricas já reconhecidas, por meio da metodologia bibliográfica, para que auxilie na compreensão da realidade e possa orientar perspectivas futuras de reforma. Através do presente trabalho, constatou-se a importância de reestruturação na educação, de forma a atualizar a educação tradicional para uma educação humanizadora, já que a própria educação é um dos alicerces para a superação dos desafios globais, que despertam a sociedade humana à evolução.

**Palavras-chave**: Educação; Pensamento Complexo; Reforma.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL

A importância de reforma na educação é manifesto. De várias vertentes surgiram diversas demandas, algumas, inclusive, desafiadoras. Ao que parece, dentre as principais, pode-se destacar a necessidade de direcionar o ensino para o desenvolvimento da autonomia e liberdade de espírito do educando, tanto quanto, a inserção do pensamento complexo na educação. Em oposição à tendência de ensino tecnicista, a reestruturação da educação, a fim de incluir o ensino para a vida, insere dentro do contexto educacional a complexidade do viver e do próprio educando. Ensinar para a vida difere substancialmente do ensino atual, cuja diretrizes aderiram às pressões tecnocráticas a fim de preparar o educando para a vida profissional. Pois bem, os reflexos são evidentes, desde a ausência de estímulo da reflexão crítica até a escassez da qualidade de vida, as quais estão relacionadas, na medida em que as possibilidades de decisões na vida são proporcionais à capacidade de se pensar criticamente.

[1] Acadêmica de curso de Direito e Bolsista do Projeto Filosofia: implicações éticas na perspectiva de uma Educação humanizadora, URI/FW.

[2] Professor na URI/FW e Coordenador do Projeto de Iniciação Científica: Filosofia: implicações éticas na perspectiva de uma Educação humanizadora.

[3] Professor na URI/FW e Co-orientador do Projeto de Iniciação Científica: Filosofia: implicações éticas na perspectiva de uma Educação humanizadora

Dessa forma, ao se aprender superficialmente parcelas de conhecimentos durante o ensino, isto é, reproduzir informações, pouco ou nada se considera acerca dos riscos do erro e da ilusão que acometem tanto o professor quanto o aluno. Negligenciada, a incerteza que permeia a vida torna-se mascarada por um determinismo falacioso, pois as reações de decisões fogem à intenção do ator, são indeterminâveis elos de conexões cujas consequências são incertas, além de que a possibilidade de erro perpassa a cada atitude (MORIN, 2015).

Educar e informar são diferentes, assim como informação e conhecimento não se equivalem. Educar para desenvolver o altruísmo, a solidariedade e a compreensão é caminhar junto à ética, por outro lado, escolarizar para informar e homogeneizar é reproduzir, dissociar, se submeter ao *modus operandi* do sistema a fim de mantê-lo, juntamente com os opressores (FREIRE, 1985). Uma educação que ensine a pensar ao invés de obedecer, de questionar ao invés de padronizar, também de unir os saberes para encontrar soluções e autoconhecer-se, é uma educação de emancipação. Desse modo, cumpre reconhecer o desafio social de atualizar a educação tradicional para uma educação humanizadora, no intuito de resgatar a influência positiva da educação sobre o educando e a coletividade.

Analisado de forma crítica, a educação tradicional como sendo o modelo preponderante às metodologias de ensino, definiu o ensino para objetivos alheios à pessoa educanda, uma educação de reprodução. Isso por que através da pressão tecnoeconômica surgiu "uma ordem tecnocrática opressiva, na qual a pessoa não é um fim, mas sempre um meio para se atingir qualquer outra coisa que se ache fora dela" (ARANHA, 2006, p. 78). Para contextualizar, cumpre salientar que foi com a disseminação do Iluminismo, no século XVIII, que difundiu-se o modelo de ensino tradicional, com foco no conteúdo e na quantidade de informações, com o respeitável objetivo de universalizar o acesso ao conhecimento, no qual o professor exercia o papel de transmissor e o aluno de aprendiz, em uma realidade linear (SANTOS, 2013). Desse modo, o ensino tradicional é aquele originado a partir século XVIII, cujo foco é a transmissão de conhecimentos fragmentados pelo professor e a assimilação destes pelos alunos, de maneira unilateral e vertical, com aspecto conservador, pois o professor transmite a ideologia dominante que é reproduzida pelos alunos. Daí decorre que o protagonista é o professor e não os alunos, ainda mais considerando que, pelo ensino tradicional, não lhes é proporcionado oportunidade de estudar diversas percepções de mundo e modos de se viver em sociedade, com a liberdade de optar pelo caminho, ou mudar o caminho, que melhor lhes prouverem.

A fragmentação e compartimentalização dos saberes é herança da educação tradicional, fundada no paradigma cartesiano (CAPRA, 1982). Conforme Morin, referida fragmentação do conteúdo constitui meio errôneo de fonte de conhecimento, uma vez que ao longo de toda a educação institucional os saberes são repartidos, perde-se a competência de perceber os conteúdos de forma inter-relacional, ou seja, de religar os conhecimentos. Isso por que a partir da soma do saber fragmentado não se resulta o todo, ou seja, a soma das partes não é igual ao todo. O atual sistema de conhecimento dissociou de tal forma os conteúdos que não há resposta para as perguntas mais simples da existência humana, pois as respostas são fragmentárias e estão dispersas. Acerca da problemática da fragmentação do conhecimento, discorre o autor:

> A rarefação do reconhecimento dos problemas complexos, a superabundância dos saberes separados e dispersos, parciais e fragmentários, cuja dispersão e fragmentação são em si mesmas fontes de erro, tudo isso nos confirma que um problema-chave de nossa vida de indivíduo, de cidadão, de ser humano na era planetária, é o problema do conhecimento. (MORIN, 2015, p. 17)

Essa fragmentação do saber é proveniente de uma visão linear e tecnocrática, primando pela racionalidade exacerbada em detrimento de outras possíveis formas aprendizado. Foi uma importante vertente no progresso do ensino, que permitiu uma análise crítica de algumas das causas e consequências da crise na educação, requerendo, no momento, aperfeiçoamento e transformação do pragmatismo educacional, dada a transformação pela qual estamos em curso. Notadamente, "sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição, requerendo outro tipo de educação" (ARANHA, 2006, p. 118). Ou seja, a mudança de paradigma que a sociedade demanda em amplitude e profundidade tangencia a seara educacional, para transformar a sociedade cartesiana-linear em uma sociedade holística e integrada, pois a educação constitui um dos pilares sociais (CAPRA, 1982). Logo, sendo a educação meio de transformação social de longo prazo, bem como, ciente das mudanças sociais em curso, é necessário uma atualização na educação, a fim de tornar o ensino prazeroso e instigante para os alunos e fornecer condições para o desenvolvimento de pessoas empáticas e solidárias, ao invés de objetivar a formação de competências profissionais.

Os pressupostos basilares do ensino tradicional, embora com refinamentos, se mostraram eficazes até o ápice de indignação dos educandos com o ambiente escolar, a metodologia, o conteúdo e a avaliação. A relação vertical hierárquica entre professor e aluna, com foco na transmissão dos conhecimentos pelo professor, mesmo que inconsciente, trouxe nos casos mais agudos a redução do aluno a mero receptor e reprodutor da tradição cultural. A aula expositiva com exercícios de repetição e cópias, centradas no professor revela uma homogeneização paradigmática, sendo que "o imperialismo dos conhecimentos calculadores e quantitativos avança, em detrimento dos conhecimentos reflexivos e qualitativos" (MORIN, 2015, p. 61). O modelo conteudista, com acúmulo de informações necessárias ao maquinário social, privou o desenvolvimento moral, ético e crítico, ao tratar com superficialidade a carga de conteúdo a ser transmitido, assim como, ao renegar os aspectos mais profundos do existir (ARANHA, 2006).

Diante desse quadro que evidencia uma crise educacional generalizada[4], o objetivo do presente trabalho é refletir criticamente acerca da problemática do ensino de reprodução e da probabilidade de solução que apresenta o pensamento complexo ao ser incluído no âmbito educacional, além de, principalmente, retomar a missão da educação de ensinar a viver. No que se refere aquele, destaque-se que "a partir do pensamento complexo encontramos a possibilidade de religar e, ao mesmo tempo, de separar o ser humano da natureza e do cosmo, podemos restabelecer o diálogo entre as duas culturas, a cientifica e a humanista." (MORIN, 2015, p. 119). O pensamento quantificador e monodisciplinar não é apto para demandas globais, posto que foca nas partes isoladamente, entretanto, o pensamento complexo é aquele que religa os problemas e conhecimentos, com foco no contexto e inter-relações.

Ademais, perceber as relações maiores, como o contexto da educação em uma perspectiva histórica, ou seja, qual rastro será deixado pela conjuntura educacional e o que pode ser melhorado; ou como a cultura está inserida na educação e como esta interfere na cultura, entre outros, faz parte do pensamento complexo (MORIN, 2015).

Destaca-se a necessidade de reforma na educação, de modo a transformar a mentalidade e a postura dos educandos em relação ao mundo, em uma concepção educativa

[4] Temos necessidade de compreender a crise global da educação reconhecendo os elementos particulares dessa crise, de compreender a relação entre as partes e o todo, entre o todo e as partes, principalmente o fato de que, segundo o princípio hologramático, não apenas uma parte está contida no todo, mas o todo se encontra presente no interior das partes. (MORIN, 2015, p. 83-84)

transdisciplinar e integradora, a fim de gerar reflexões conscientes acerca da complexidade do mundo e do caminho que estamos trilhando quanto sociedade política-social-cultural; deve-se repensar a reforma e reformar o pensamento (MORIN, 2010). Não se ignora a demanda de os professores partirem de pressupostos holísticos, bem como, de serem revalorizados e reconhecidos[5]. A mudança de modelo no ensino que a sociedade demanda em amplitude e profundidade tangencia a seara educacional, para transformar a sociedade cartesiana-linear em uma sociedade holística e integrada (CAPRA, 1982). Ocorre que "o destino doravante planetário do gênero humano é outra realidade-chave ignorada pelo ensino" (MORIN, 2015, p. 141), fato este que deve ser modificado diante da responsabilidade da educação na evolução da sociedade, de forma a expandir a educação como meio de arquitetar o futuro da sociedade, e, possivelmente, a transmutação de uma sociedade individualista para uma comunidade planetária.

Um dos objetivos da educação é a transmissão de conhecimentos, porém, para além deste, é necessário reconhecer a importância do papel da escola e seu ambiente sociocultural, assim como, do processo de aprendizagem no que se refere à formação moral e ética do educando. A ética foi rompida no tecido social com o imperativo exclusivo da razão na ciência, em como se produz conhecimento, na técnica, assim como, na política social e econômica, refletindo, pois, na educação (CAPRA, 1982). A razão como princípio norteador ao conhecimento é bem pontuado a partir de René Descartes - filósofo revolucionário à época de suas obras – servindo de base para a construção da ordem cartesiana na instrução do aluno (OLIVEIRA, 2006). Entretanto, cabe salientar que nem tudo que é racional e lógico será ético, pois a razão pode não ser solidária e responsável, como observa-se na racionalidade e lógica econômica. Não obstante, a formação ética e moral do aluno não se dá por imposições ou lições de moral pelo professor, senão pela própria vontade do educando em crescer como ser humano, em perceber os contextos sociais e existências e fazer parte disso de forma consciente e proposital. Nesse sentido:

> A ética, cujas fontes simultaneamente muito diversas e universais são a solidariedade e a responsabilidade, não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Ela deve se formar nas mentes a partir da consciência de que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, faz parte de uma sociedade, faz parte de uma espécie. Trazemos em cada um de nós essa tríplice realidade. Qualquer desenvolvimento verdadeiramente humano deve comportar também o desenvolvimento conjunto das

[5] O corpo docente do ensino médio sofreu uma grande desmoralização, na degradação de seu prestígio e de seu status diante das famílias controladoras, diante da cultura midiática e internáutica, disseminada na classe juvenil, diante da luta de classe conduzida por uma parte da juventude discente. (MORIN, 2015, p. 94).

> autonomias individuais, das solidariedades comunitárias e da consciência de pertencimento à espécie humana. (MORIN, 2015, p. 156-157)

Ao compasso da expansão do individualismo, "a tendência tecnoeconômica tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais", assim, ignora-se a missão da educação e, portanto, a qualidade da mesma. (MORIN, 2015, p. 27). Entretanto, cumpre considerar as duas facetas do individualismo, as desejadas autonomia, liberdade e responsabilidade e, por outro lado, a degradação do individualismo ao egoísmo. Portanto, inserir na educação conteúdos humanistas, de compreensão humana, ética e prática, é também ensinar a viver, pois faz parte da completude do ser humano, logo, da sociedade, a certeza da incerteza e da complexidade da vida, na qual estamos invariavelmente inseridos e interconectados. Desse modo, reformar a educação formal a fim de se formar bons cidadãos, no qual o pensamento binário ou/ou é regenerado pelo pensamento complexo que religa os conhecimentos, cuja racionalidade é equilibrada com outras aptidões humanas, constitui maneira de atender a urgência de atualização no ensino.

Sem compreensão mútua, sucedem-se barbáries nas relações humanas. Aliás, observa-se hoje diversas incompreensões nestas relações, principalmente entre alunos e professores, pais e filhos. O individualismo distanciou-se da ética da compreensão, cuja relevância se dá na sanidade da sociedade, pois sem entendimento e diálogo o ser humano se assemelha à sua condição animal, de sobrevivência, competitividade e agressividade. É possível que a abordagem transdisciplinar reconecte os aspectos humanos hoje negligenciados, como a percepção de que, dentro de um contexto evolucionário histórico, estamos inseridos em um meio ambiente do qual dependemos de seu equilíbrio de maneira essencial; que a diretriz econômica neoliberal é de extração irracional de recursos deste meio ambiente; que o ser humano possui uma condição temporária de permanência neste Planeta e que influenciar a biosfera em um todo pela intervenção humana é pôr as futuras gerações em risco[6]. Acerca da transdisciplinaridade e da compreensão, bem elucida o autor:

> Uma segunda consequência importante do ponto de vista ético é que o pensamento transdisciplinar nos induz à ética da compreensão. Um ser humano é uma galáxia; ele possui sua multiplicidade interior. Não é o mesmo em todo momento de sua existência; não é o mesmo quando está encolerizado, quando ama, quando está em

[6] Como anunciou Ulrich Beck, doravante nos encontramos em uma sociedade na qual se multiplicam os novos riscos, ligados a acidentes técnicos de todos os tipos desastres de avião, acidentes de automóvel, naufrágios massivos, os riscos criados pelas centrais nucleares pacíficas e, sobretudo, o perigo mortal para toda a humanidade, a multiplicação das armas nucleares. (BECK apud MORIN, 2015, p. 26)

> família. Somos seres de multiplicidade em busca da unidade e os fenômenos de dupla e tripla personalidade, considerados como casos patológicos, na verdade, são um exagero do que consideramos normal. (MORIN, 2015, p. 134)

Na medida em que "toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo" (FREIRE, 2011, p. 67), o que acontece dentro do ambiente escolar é reflexo das relações afetivas, sociais e institucionais. Ao tornar o sistema educacional mecânico, subjugasse o potencial inerente e singular de cada pessoa, gerando uma reprodução da cultura dominante a fim de manter o *status quo* e o mercado de trabalho. "Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é a de reproduzir a ideologia dominante (SANTOS, 2001, p. 46)."

Nota-se com relação à metodologia utilizada, na maior parte das escolas brasileiras, por meio do acúmulo e transmissão de conteúdo fragmentado em matérias e submatérias, sem exigir maiores dinâmicas e elaborações pessoais do educando, o aluno se restringe a estudar o que será avaliado e não instiga o estudo como forma de sabedoria e expansão cognitiva. O método pedagógico expositivo rompeu com o diálogo entre o professor e os alunos, que constitui para Freire fator primordial para os oprimidos saírem de sua posição de submissão. De outro modo, além de complementar, o método integrativo proporciona ao educando experiências pessoais e desenvolvimento da inteligência emocional ao aprender com os outros durante as dinâmicas coletivas escolares.

Diante da passividade imposta aos alunos nas escolas, nota-se de forma crescente a revolta destes, em especial das crianças e adolescentes, de forma que a banalização da classificação de alunos com déficit de atenção oportuniza uma maior submissão ao sistema em decadência. Além disso, a "educação como prática de liberdade" (FREIRE, 1967) é precisamente a ânsia das crianças e jovens da geração atual, pois sua existência quer a emancipação e o entendimento do complexo mundo que os permeia. É perceptível a insuficiência do ensino fragmentário com priorização das ciências exatas, uma vez que o desenvolvimento da personalidade, da moral e da ética não são de fato considerados na educação em vigência, assim, os alunos da mais tenra idade até os jovens se deparam com dificuldades que perpassam a complexidade do viver e que não são abordadas na escola.

Propiciar as condições favoráveis para que aos alunos seja possibilitado o desenvolvimento do pensamento crítico e uma compreensão inter-relacional do contexto, do meio em que se está inserido, das relações humanas afetivas, com a habilidade da criatividade, é pressuposto para a solução dos problemas educacionais na sociedade. Além de que, "mais do que adaptar-se a realidade é nela intervir" (DEMO, 2001). Dessa forma, alternativas

surgiram para transformar a educação mecanizada em educação humanizada, para libertar a educanda do cativeiro mental e ascender a autorreflexão crítica, a empatia e a emancipação.

A educação humanizadora, tida como desafio histórico, centrada no aluno com suas habilidades individuais, além de primar pela formação moral-ética, vem ganhando prestígio global por seu caráter emancipatório e congruente à alternativa de transformação do ensino. Deste modo, bem elucida Freire:

> A educação ou ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências intencionadas ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos. (FREIRE, 2011, p. 161).

Diante disso, muitas alternativas ao modelo tradicional de ensino reafirmam a importância de avivar a ética, valores e princípios do educando. Inclusive, possibilita o aprendizado para além das grades curriculares, trazendo o caráter emancipatório do saber, capaz de auxiliar o aluno a conhecer a si mesmo e o complexo mundo humano. Humanizar a educação significa educar para a vida, para uma compreensão ética, conscientizar da responsabilidade social e ambiental, tanto quanto, em uma perspectiva atual e possível no futuro, bem como, principalmente, ensinar a religar os conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das atualizações contínuas que impulsionam a evolução da sociedade, a educação encontra eminente pulsar de transformação, demandando mudanças na educação e no ambiente escolar, mais especificamente, nas relações interpessoais e diretrizes institucionais. Levando em consideração certa resistência na escola tradicional em permitir alterações que se adequem à atual conjuntura da sociedade, constatou-se a latente necessidade de flexibilização e atualização no campo educacional. De forma a oferecer condições para a promoção de transformações individuais e sociais, em modo de ser, pensar e agir, na medida em que a educação tem o condão de proporcionar a emancipação do cidadão.

Perante a atual crise educacional, sua atualização levará a valorização do ser humano, com foco na ética e valores tão essenciais à mantença da sociedade e do equilíbrio do meio ambiente. Urge uma educação humanizadora, em contraste ao modelo pragmático direcionado a preparar o ser humano para a competitividade e a sobrevivência no mercado de trabalho, modelo que se encontra obsoleto, tendo em vista a crise multifacetada que permeia o

complexo mundo humano. Assim, a inserção do pensamento complexo na educação, no intuito de permitir aos educandos a possibilidade de religar os conhecimentos e proporcionar maior entendimento do mundo, irá auxiliar na crescente evolução da sociedade. Além disso, procurar resgatar a missão da educação tendo em mira o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de espírito do educando, constitui maneira de atender à demanda das crianças e jovens que se encontram insatisfeitos com a educação, com a escola e com a sociedade.

Salienta-se que o uso exclusivo da racionalidade na educação acarretou buracos negros na formação dos educandos, refletindo seus efeitos na saúde da sociedade e do meio ambiente. Logo, verifica-se uma demanda de transformação em larga escala, para tornar este planeta em um lugar bom para todos viverem, deixando-o melhor do que encontrou. É pelo alicerce da educação humanizadora que haverá consciência de direitos humanos, de respeito e compreensão ao próximo, de valorização da diversidade cultural e de avivamento da ética para as pessoas e meio ambiente.

É notório as fragilidades e carências do ensino no Brasil, em razão da baixa qualidade da educação, a desvalorização e frustração dos professores, assim como a insatisfação e rebeldia dos alunos. Ainda, a ausência do pensamento complexo, que religa os saberes, e a falta de atrativos dinâmicos na sala tornou as aulas mecanizadas e monótonas. Conforme exposto anteriormente, a preponderância da escola tradicional com aulas expositivas, relação vertical entre professora e aluno, a falta de atividades criativas e dinâmicas que incluam ao processo de aprendizagem, bem como, a ausência da educação com o objetivo de emancipar o educando, são, entre outros fatores, causas do desinteresse pelo ensino. Com certeza, há o viés das políticas educacionais e estratégias econômicas as quais deixam a desejar quando o protagonista é o aluno. Tanto é assim que a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), no ano de 2013, estimou que o Brasil encontra-se em oitavo lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos, em uma avaliação baseada em cento e quarenta países.

Por derradeiro, após séculos de construção do processo de ensino, denota-se o crescimento e fortalecimento de uma educação humanizadora de cunho libertário, indo ou não de encontro aos interesses políticos e econômicos, requer-se uma transformação na educação. Educar é lidar com a mente e complexidade do educando, isto é, com eventos e questionamentos do existir, tanto quanto, com a conduta perante a sociedade e o meio ambiente, englobando, portanto, a cosmologia, a filosofia, a sociologia, a economia e as mais diversas facetas do viver em sociedade. Em vista disso, a partir das disciplinas atuais, reunir

os conhecimentos fragmentados e incluir outras matérias no ensino, como a disciplina de Compreensão Humana, de Sistema Orgânico, que aborda o pensamento complexo e o pensamento sistêmico numa acepção holística, além de revalorizar a Filosofia, têm a probabilidade de melhorar a qualidade do ensino. Em pleno contraste com o modelo de ensino tecnicista, como sendo aquele que objetiva o desenvolvimento de competências socioprofissionais sob a pressão tecnoeconômica, uma educação que ensine a viver e a refletir criticamente é uma educação emancipatória.

Apenas para ilustrar o fortalecimento e ascensão de uma educação humanizada, cabe destacar a pedagogia de Waldorf, considerada um dos movimentos educacionais mais independentes do mundo, desenvolvida pelo filósofo Rudolf Steiner. O foco é centrado às necessidades da criança, sem imposições dos pais e da sociedade em geral. Ademais, não visa o preparo para a qualificação profissional e a produtividade econômica, sendo que reconhece o amor à natureza e ao meio ambiente, tendo como ideal a localização rural bucólica para o ensino. Ainda, a origem dos alimentos e a agricultura básica são enfatizadas nesta diretriz pedagógica (STEINER, 1995).

Sem embargos, tal ensaio sobre a reforma educacional aborda profundos e diferentes questionamentos e problemáticas da educação, nenhum deles superficiais, de modo que "uma missão como essa seria mais que uma reforma, mais enriquecedora que uma revolução: seria uma metamorfose" (MORIN, 2015, p. 183). Portanto, é de forma especial que a educação humanizadora e emancipatória tem potencial, claro que a longo prazo, para prover às futuras gerações uma sociedade próspera, com recursos essenciais a todas, no qual amar e viver, ao invés de sobreviver e competir, poderá ser realizado por cada pessoa, pois que, a educação é base de formação da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** Moderna, 2006.

CAPRA, Fritjof Capra. **O Ponto de Mutação.** Cultrix**,** 1982.

DEMO, Pedro**. Saber Pensar**. 3ª Ed. Cortez Editora: São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural:** para a liberdade e outros escritos. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. Paz e terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 15ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

MORIN, Edgar**. Ensinar a viver**.18ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 6 ética**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar**. A cabeça bem-feita**.18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade Social e Dualidade Escolar:** Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. 2ª ed.  São Paulo: Antroposófica, 1995.

# FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

**Bruno Ficanha Basso**[1]
**Elisabete Andrade**[2]

**Resumo:** A pesquisa em desenvolvimento tem entre suas preocupações investigar as condições e as possibilidades de articulação entre os conhecimentos produzidos no campo acadêmico e aqueles oriundos da docência na Educação Básica contempladas pelas políticas públicas brasileiras que orientam a Formação de Professores e as diretrizes para a Educação Básica. A temática apresentada neste estudo quer problematizar os processos de formação inicial e continuada de professores, perguntando quais os modos de articulação e como os conhecimentos vêm sendo produzidos na Educação Básica e no Ensino Superior? Por que articular? Quais possibilidades de articulação são sugeridas pelos documentos oficiais investigados? A pesquisa de abordagem qualitativa, parte da análise de documentos oficiais que orientam as políticas públicas, buscando também, a partir da revisão bibliográfica compreender os conceitos de formação inicial e de formação continuada, que são sintetizados através da organização de quadros analíticos. A formação inicial já está consolidada em termos de pesquisas e de políticas públicas, através dos documentos analisados é possível afirmar que a formação inicial precisa ser fortalecida em uma série de fatores, entre eles destacam-se investimentos em: ensino, pesquisa, diálogo, vivências e valorização profissional por parte dos professores e das esferas governamentais. Observa-se também que a pesquisa tem evidenciado a necessidade de pensar a formação continuada de professores como um dos fundamentos do desenvolvimento profissional, considerando que em regra pratica-se demasiadamente a formação continuada, tendo por base o conceito de pragmatismo, porém pouco se reflete sobre os impactos que causa nos processos de ensinar e de aprender.

**Palavras-chave:** Formação Inicial; Formação Continuada; Politicas Públicas; Articulação.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa que está sendo desenvolvida, "Formação Inicial e continuada de professores no contexto das políticas públicas brasileiras" têm como objetivo vislumbrar como em termos discursivos a formulação de políticas públicas vem apoiando a formação inicial e a formação continuada dos professores. A investigação está sendo realizada em partes, neste texto apresentamos a primeira fase do estudo que contempla a análise da Lei de

[1] Apresentador do trabalho. Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC – URI/FW, membro do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE - URI/FW. E-mail: brunoficanha@gmail.com

[2] Professora orientadora. Pedagoga, Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ/Ijuí – RS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Frederico Westphalen – RS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE URI/FW. E-mail: andrade@uri.edu.br

Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Resolução 2/2015 e Plano Nacional da Educação – PNE (2014 – 2024). Contemplamos de forma ainda breve conceitos e definições de como está composta à educação em nosso país, além de analisar o contexto da formação dos professores a partir das políticas supramencionadas.

Salientamos que este estudo está inserido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW na linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas que tem entre um dos seus eixos de preocupações, justamente pesquisar os processos de formação inicial e continuada e suas relações com os espaços institucionais e áreas do conhecimento em que eles se constituem. Além disso, a relevância deste projeto de pesquisa está na tentativa de propor um espaço-tempo de reflexão, produção de conhecimentos e diálogos entre a Educação Básica e o Ensino Superior, percebendo, num primeiro momento, este movimento nas bases legais que normatizam a formação de professores, em especial, o objeto deste estudo – a formação continuada.

Há no campo da pesquisa na área da educação e da formação de professores um espaço importante a ser investigado, e mais do que isso, as evidentes carências do processo de produção do conhecimento nas áreas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciaturas vem refletindo em fragilidades no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. É importante dar atenção a esta situação e a partir da pesquisa desenvolver ações concretas que possam romper com este modelo formativo que vem caracterizando o sistema de ensino no Brasil.

É importante que este modelo de ensino, como base na racionalidade instrumental, possa ser rompido, mas para isso acontecer é necessário o comprometimento da gestão das instituições educativas, dos docentes que atuam diretamente com o ensino e com a pesquisa e, essencialmente, um corajoso movimento de diálogo que priorize a relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. A partir do momento em que tanto um nível de ensino quanto o outro se propor a produzir conhecimentos de modo mais articulado e dialogado será possível vislumbrar também outros modos de ensinar e de aprender.

No texto que segue apresentamos o processo metodológico de produção dos dados que estão sendo produzidos, em seguida abordamos os conceitos de formação inicial e continuada de professores a partir da revisão bibliográfica e da análise das políticas que estão sendo estudadas. Nas considerações finais refletimos acerca das primeiras compreensões que a pesquisa está possibilitando, tendo em vista que foi iniciada em agosto de 2016 e será desenvolvida até agosto de 2018.

## FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Formação Inicial e Continuada de Professores é uma temática visivelmente recorrentes no campo da pesquisa na área da educação. Com essa extensa grade de pesquisa, adquirimos e avançamos em conhecimentos acerca da formação docente, é o que afirma Andrade (2015, p. 21);

> A Formação Continuada – FC – e o Desenvolvimento Profissional de Professores/as – DPP – é um tema já pesquisado por muitos estudiosos da área da educação, o que demonstra sua relevância para a formação de professores/as. A cada novo estudo e a cada nova pesquisa há avanços na produção de conhecimentos acerca do processo de formação inicial e continuada de professores/as. Esta é uma temática sempre presente e pertinente nos debates sobre educação.

Percebemos que ouve um vasto avanço no setor educacional, por conta destas pesquisas, mas para que compreendamos esses estudos acerca dos conceitos de Formação de Professores, precisamos entender como está organizado o sistema educacional em nosso país.

A educação brasileira é financiada por instituições com fins lucrativos. O principal financiador da educação no Brasil e em outros países é o Banco Mundial, onde seus projetos são voltados para tentar suprir a demanda social emergentes, melhorar as condições de vida das classes mais baixas, com serviços básicos de saúde, nutrição e higiene, para que haja o desenvolvimento social e econômico destas pessoas. “Trata-se claramente de planejar políticas sociais para instrumentalizar a política econômica”. (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Segundo Libâneo (2013) as escolas públicas tendo este objetivo, de suprir as necessidades da população, através de programas sociais, faz com que a educação perca seu sentido primordial que é ensinar/educar, isso faz com que os alunos tenham índices de desempenho escolar baixo, considerando que a ênfase nas políticas sociais tangencia o ensino. A escola em virtude disso torna-se apenas um ambiente de depósito dos alunos, com poucos propósitos que instigue os mesmo a continuar os estudos.

> Na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas atuam no empobrecimento da escola e nos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo de exclusão social promovida pela sociedade. (LIBANÊO, p. 57, 2012).

Através desta realidade vivenciada pela educação brasileira, observa-se como consequência desta dualidade – escola do acolhimento social para pobres e escola do conhecimento para ricos - um ensino frágil no que se refere ao processo de elaboração de conhecimentos, especialmente na escola pública. Segundo Imbernóm (2010), a formação docente deve romper com o pensamento "linear" e com a desigualdade de oportunidades, que não permitem que os discentes pensem por si só, podendo pensar em novas metodologias de ensino, para que os alunos tenham a curiosidade de buscar novo saberes e, independente, de sua condição econômica tenham acesso ao ensino de qualidade.

O Brasil enfrenta muitos desafios na busca da consolidação de seu sistema nacional de formação de professores, tanto a nível de formação inicial quanto continuada. Consoante Gatti et al. (2013), o debate sobre a importância do estabelecimento de uma política orgânica, de caráter nacional, voltada ao aperfeiçoamento dos padrões de qualidade e ao apoio direto à formação de quadros qualificados para o exercício do magistério da educação básica em todo território nacional, é uma necessidade crescente.

Suas análises são abrangentes e abordam desde as condições de trabalho, acesso à carreira, remuneração, escolaridade, até as condições socioeconômicas dos docentes. Traçam um cenário que se mostra complexo:

> De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis e processos de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão (GATTI; BARRETTO, 2009). Conforme os dados apresentados pelas pesquisadoras, "há no país 5.561 municípios, 26 Estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa" [...]. No que se refere à carreira e salário de professores, por exemplo, "as realidades são diversas, pois estão em conformidade com a região, com as características da população, com o sistema

produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais, etc." (GATTI; BARRETTO, 2009).

No Brasil, outra questão importante há considerar é a baixa procura dos jovens pela profissão docente, notadamente para atuar na Educação Básica. Para Gatti e Barreto (2009, p. 256), isso se deve ao fato de ser oferecido a esta categoria profissional "salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores". Tais fatores são decisivos e "interfere nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

De um lado nos deparamos com falta de docentes para atuar na Educação Básica, porém de outro lado evidenciamos constantes buscas por uma formação especializada, em âmbito de Mestrados e Doutorados na área da educação e formação de professores/as.

> Isto ocorre, provavelmente, pelo fato de que a atuação no Ensino Superior no Brasil tem um *status* diferenciado, considerando a jornada de trabalho e a remuneração, aspectos que neste nível de ensino já estão consolidados, diferentemente das problemáticas apresentadas pela Educação Básica. (ANDRADE, 2015, p. 44).

A responsabilidade ética e política com a qualidade dos processos formativos e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo/as docentes, independem de nível e/ou modalidade de ensino em que se atua como professor, porém esta compreensão ainda não representa a realidade concreta pela qual as políticas se efetivam no Brasil. (ANDRADE, 2015, p. 44). Acreditamos que independente das questões salariais e políticas, os docentes devem investir em sua formação inicial e continuada, buscando novas prática educativas, contrapondo a lógica da racionalidade instrumental. Os estudos de Gatti e Barreto contribuem com estas considerações ao admitir que:

> Vale afirmar mais uma vez o que já está posto em vários estudos sobre as licenciaturas: que no modelo universitário brasileiro elas ocupam um lugar secundário. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (2009, p. 258-259).

As análises de Gatti e Barreto (2009, p. 257) ainda salientam que "no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação é clara".

Estas são algumas problemáticas que os estudos sobre o espaço-tempo da formação de professores no Brasil vêm apresentando ao longo dos últimos 20 anos. Muitas foram as conquistas, mas igualmente complexos são os desafios e as demandas por mudanças estruturais, como destacam as pesquisadoras supracitadas.

Além da importância econômica, o trabalho dos professores/as, independentemente do país no qual atuam, tem papel central do ponto de vista político e cultural [...]. É por isso que, para Tardiff e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais.

Gatti e Barreto (2009) nos dizem que os cursos de licenciatura são pouco procurados, e evidenciando o contexto atual em que estamos inseridos, podemos destacar que em 2017, o cenário não foi alterado, ao contrário, atualmente o cenário político do Brasil causa insegurança quanto ao futuro não apenas da docência como profissão, mas de toda a população do país.

> São muitas e de diversas ordens às tensões que constituem o cenário da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores/as. Tais tensões são situações que permeiam o dia a dia dos/as professores/as e fazem parte de um contexto social e cultural que constitui a docência, não estando localizadas apenas em uma área, em um plano ou em um determinado espaço-tempo, mas são interfaces cotidianas tensas que emergem do próprio ato de ensinar e de aprender. (ANDRADE, 2015, p. 243).

São cenas cotidianas porque as tensões produzidas pelos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as acabam por introduzir algumas formas de compreensão do cotidiano. Estas compreensões oscilam entre o entendimento do cotidiano como um tempo absoluto e um tempo relacional; cotidiano como um tempo absoluto porque vinculado a um entendimento cartesiano, como se fosse dado ou falado a inscrever a docência e a formação de professores/as, bem como os processos de ensinar e de aprender em linhas retas. Aqui está centralizado o território dos ordenamentos, das normatizações, das relações de poder hierarquizadas, da centralização das decisões, do apelo a modelos formativos e pedagógicos cristalizados – eventos que circulam nos entretempos em que a docência acontece. A compreensão do tempo relacional não está isenta dos ordenamentos, das relações de poder, etc., mas as percebem num processo dialógico. Isso sugere o entendimento de que há movimento, há desejo e, por isso, há vida em potência. Este

entendimento desobstrui as relações e abre espaço-tempo para a criação de novas maneiras de entender o cotidiano e o próprio processo formativo (ANDRADE, 2015).

A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores/as está envolvida por este paradoxo e é por ele produzida. O processo de sistematização dos conhecimentos elaborados a partir dos eventos formativos é o que é possível de ser capturado em meio a estas compreensões do cotidiano e da vida que nele acontece; compreensões carregadas por sentidos pessoais e profissionais que as pessoas constroem no decorrer da vida e da carreira profissional.

Imbernóm cita em seu livro "Formação Continuada de Professores" que o passado deve servir de inspiração para o futuro da formação de professores, cabendo a nós professores buscar no passado conceitos e práticas que funcionaram e melhorar o que não funcionou como se esperava, para que assim haja uma formação de professores concreta, que instiguem os docentes a melhorar sua prática pedagógica.

> [...] avançamos muito, talvez não tanto como desejaríamos, mas fomos assentando pequenos conhecimentos teóricos e práticos que, graças a muitas pessoas, foram sendo postos em prática. Agora no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, pra ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto a educação promovida por eles. (IMBERNÓN, 2013, p. 24).

Nóvoa (2009, p. 36) afirma que para a formação de professores sobreviver é considerável que se estabeleçam inúmeras condições, entre elas as estruturais, cabendo às próprias instituições, desenvolver uma cultura educativa que seja formativa,

> A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Para tanto, a possibilidade de abertura para o diálogo franco é uma possibilidade emergente7 e ainda em processo de aprendizagem.

Acredita-se que para a formação de professores ocorrer é preciso que haja relações, vivencias, emoções, atitudes, dialogo, de docentes para docentes, separando-se da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação. Imbernóm afirma este conceito quando cita esta frase "Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles." (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

A partir da pesquisa que estamos desenvolvendo é possível observar que o conceito de formação inicial é um dos assuntos mais abordados nos documentos – políticas públicas – pesquisados, dizendo-nos que para a formação ocorrer precisa de uma série de fatores, entre eles pesquisas, diálogos, vivências, incentivo, apoio, valorização, entre outros. Inclui também um conjunto de esferas politicas, sendo que a universidade, escola e governos devem sempre trabalhar juntos em prol de uma educação de qualidade. Os documentos analisados até o momento demonstram concordância no que se refere a necessidade de articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, mas ao serem analisados na prática tão pouco poderá ser observado.

A Formação Inicial de Professores é uma prática que persiste desde a Antiguidade, sendo praticada desde o momento em que a educação/escola começou a surgir. "[...] a preocupação de formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga [...], desde a antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo." (Imbernóm, 2010, p.13).

Não podemos negar que houve um avanço em conhecimentos e estudos acerca da formação de professores, contudo é possível destacar que precisamos repensar nos processos formativos, principalmente na formação continuada.

Em relação à Formação Continuada os documentos analisados apontam que para a mesma ocorrer é necessário que hajam ações colaborativas, organizadas e reflexivas, cabendo à universidade, Educação Básica e ao governo ofertar maneiras de proporcionar um ambiente de qualidade de forma que promova o incentivo de criação de novas ciências, de repensar no processo pedagógico envolvendo assim atividades de extensão, grupo de estudos e produção e conhecimento sistematizado que eleve as possibilidades de aprofundar as bases teórico-metodológicas que orientam docência.

Quadro Metodológico 2: Síntese Analítica de Documentos

| Documentos analisados | Compreensão da formação inicial | Compreensão da formação continuada |
|---|---|---|
| Lei e Diretrizes e Bases da Educação | Capacitação do profissional | - Aperfeiçoamento profissional;<br>- Programas de educação;<br>- Incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação de novas culturas científicas. |
| Plano Nacional de Educação | - Programa permanente de iniciação à docência;<br>- Valorização das práticas de | - Fomento de formação continuada para atendimento educacional especializado |

| | | |
|---|---|---|
| | ensino;<br>- Articulação entre formação acadêmica e as demandas da educação básica;<br>- Formação específica;<br>- Formação de professores e professoras da educação básica. | nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;<br>- Ampliação plataforma eletrônica para organizar a oferta de formação continuada;<br>- Formação em nível de pós-graduação. |
| Resolução 2/2015 | - Complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam;<br>- Fundamentos e metodologias;<br>- Constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino;<br>- Dimensões pedagógicas. | - Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais;<br>- Repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores;<br>- Reflexão sobre a prática educacional;<br>- Busca de aperfeiçoamento;<br>- Atualização, extensão, especialização. |

Fonte: (BASSO; ANDRADE, 2017).

Com as análises e discussões acerca desta temática, destacamos que a partir do estudo realizado até o momento que as políticas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) e Resolução 2/2015, admitem em seu discurso que há a necessidade de articulação entre a Formação Inicial e Formação Continuada. Por mais que a Formação Continuada seja pouco discutida em termos de Políticas Públicas, pelo fato de não haver uma Lei em âmbito Federal específica, ela aparece mesmo que de modo breve nas políticas analisadas, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024).

Já a Resolução 2/2015 é mais pontual quanto a compreensão de formação inicial e continuada de professores e a necessidade de articulação entre estes processos formativos. É importante considerar que em termos de políticas públicas a Resolução 2/2015 avança quando traz no corpo da Lei a formação inicial de professores em articulação com a formação continuada. Salientamos que enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB enfatiza “capacitação”, “aperfeiçoamento”, a Resolução 02/2015 fala também em “complexidade”, “multirreferencialidade”, “constituição”. Palavras que remetem a conceitos que ampliam o campo de compreensão, dando densidade e profundidade teórica, além de incorporar aspectos de ordem subjetiva.

A pesquisa leva a pensar também que os acadêmicos dos cursos de licenciaturas que tem a oportunidade de participar desde o inicio de sua jornada profissional como bolsista de pesquisa e de extensão, estão sendo inseridos na Formação Inicial, porém é possível entender que neste processo há traços da Formação Continuada.

Outro aspecto a considerar é que durante a prática docente o profissional da educação está diariamente vivenciando a formação continuada quando atua em sala de aula, ou seja, o contexto do trabalho docente pode possibilitar um processo formativo, desde que haja um movimento reflexivo.

## METODOLOGIA

O método é entendido como a opção por um caminho investigativo que ajudará a compreender determinados fenômenos, no caso desta pesquisa, fenômenos educativos focados nas problemáticas que circundam os processos formativos docentes e discentes. De acordo com Marques (2011, p. 114) "na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos [...]. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro".

A relação abordada por Marques (2011) entre pesquisa e "arte" é pertinente porque pesquisar sugere envolvimento com o tema que se investiga; sugere também sensibilidade para perceber falas, gestos, palavras, compreensões ditas das mais diversas maneiras. Sutilezas que somente o olhar cuidadoso consegue traduzir. Implica criação, produção, não apenas de dados, mas também de sentidos.

Pode ser entendida como arte também pelo fato de que ao analisar a produção de dados faz a tentativa de materializar pensamentos, concepções, práticas. É uma forma de se abrir, de se mostrar, de se dar o direito de interpretar o real, dialogando com fatos, histórias, compreensões, concepções teóricas, escolhas, vidas (...). É arte porque é uma interpretação localizada no espaço-tempo em que a produção de dados foi gerada; diz de algumas especificidades e particularidades.

Traduzir "o método como discurso dos passos andados" (MARQUES, 2011) também é uma arte, um trabalho de artesã, que vai aos poucos tecendo os caminhos, apresentando os personagens, evidenciando as escolhas, comunicando os "achados, justificando os motivos, compartilhando as incertezas e também algumas "certezas". Estas "certezas" vão sendo constituídas na medida em que o caminhar avança, sempre provisórias, mas sustentadas pelo

próprio movimento de andar, pelo percurso teórico que vai sendo delineado e que fundamenta algumas tomadas de posições, entendidas como importantes e necessárias.

O quadro metodológico destacado a seguir esclarece os tipos de pesquisa, o material analisado e as dimensões conceituais que estão sendo problematizadas, bem como o período de desenvolvimento do estudo.

Quadro Metodológico 1: Processo de produção dos dados

| Tipo de Pesquisa | Material Analisado | Dimensões Conceituais | Período |
|---|---|---|---|
| Descritiva - Pesquisa documental | Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB<br>Plano Nacional de Educação – PNE (2014- 2024)<br>Resolução 2/2015<br>Matrizes Curriculares dos cursos de licenciatura da URI/FW (Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas)<br>Base Nacional Comum Curricular<br>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica | Formação Inicial<br>Formação Continuada<br>Modos de articulação no campo das Políticas Públicas | Agosto de 2016 a Agosto de 2018 |

Fonte: (BASSO; ANDRADE, 2017).

O presente projeto de pesquisa está sendo desenvolvido em partes, até o momento foram analisados e sintetizados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) e a Resolução 2/2015. A segunda parte do projeto consta em investigar nas Matrizes Curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, na Base Comum Curricular e na Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, se há no corpo discursivo da Lei a existência de articulação entre os conhecimentos produzidos no

Ensino Superior e na Educação Básica e de que modo estão configurados em forma de disciplinas nas matrizes curriculares dos Cursos de Licenciaturas investigados.

A pesquisa apresentada neste projeto constitui-se a partir de estudos documentais, sendo que o método de sistematização dos dados produzidos parte da organização do que denominamos como quadros analíticos, estes têm como objetivo sintetizar os conteúdos conceituais abordados pelos documentos. A revisão bibliográfica percorre toda estruturação analítica do trabalho, sendo o fundamento que orienta os posicionamentos e as perspectivas reflexivas que nos permitimos fazer a partir da leitura do material produzido com a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas leituras e discussões foi possível visualizar que ainda precisamos avançar no critério de formação de professores, já que se considera, a educação não esta mais dando conta de seu próprio sistema. Há muitas reclamações acerca da prática pedagógica docente, porém pouco se observa a formação que esse docente obteve, ainda é possível vislumbrar no Ensino Superior, aulas teóricas com pouca imersão no contexto da prática pedagógica, o que pode possibilita o aprofundamento do conhecimento por parte do professor. Sendo que para Imbernón (2010, p. 33), "[...] a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos."

As análises permitem afirmar que a Formação Inicial em nosso país já está consolidada, tendo leis próprias, há políticas públicas e estudos teóricos avançados que orientam sua prática. A partir do estudo dos documentos, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024) e Resolução 2/2015, para que a Formação inicial seja fortalecida é importante que haja vários fatores, destacando-se o ensino/conhecimento consistente no que se refere aos aspectos pedagógicos e específicos, ao diálogo, as vivências e a valorização do professor.

Em relação à Formação Continuada é possível observar que tem prevalecido o conceito de pragmatismo, se pratica demasiadamente, porém, com poucos reflexos que remetem a qualidade tanto da formação de professores, quanto ao reflexo no ensino.

Sobre o conceito de pragmatismo Peirce e James (1983, 20) afirmam que pragmatismo "era expresso numa relação dualista - teoria e prática, pensamento e ação e, sobretudo, significação e verdade. Em uma concepção mais estrita [...] logo em seu início, o pragmatismo era pensado como um método ou critério de significação. 'O que se deseja,

então, é um método capaz de determinar o verdadeiro sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra, ou outro tipo de signo'". Observa-se neste contexto que o pragmatismo tem como intuito principal compreender conceitos, sendo assim um método de pensamento.

Pragmatismo é também segundo Peirce (2008, p. 199) "Como tornar nossas ideias claras", ou seja, provocar um conhecimento mais amplo e visível, que possa ser discutido, porém pouco escrito. Este é um conceito que na sequência da pesquisa aprofundaremos.

A Formação Continuada está presente nos documentos analisados, mas de modo secundário, entendida como uma necessidade prevista em Lei, porém ela não é tratada conceitualmente pelos documentos. Podemos observar um enfoque maior nesta formação foi na Resolução 2/2015, sendo que a mesma diz que precisa existir um elo entre universidade, educação básica e esfera governamental, incentivando assim a criação de novas ciências, novos estudos acerca da prática e processo de ensino/aprendizagem. A abordagem em termos conceituais é outro aspecto que será enfatizado na continuidade da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as:** acontecimentos, existir-eventos, experiências. Tese de Doutorado. UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2014 nº13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados , Edição Câmara, 2014.

_____. Resolução nº 2, De 1º de julho, Conselho Nacional de Educação, MEC, 2015.

COSTA, Paulo H. S.; SILVA, Mariluze Ferreira de A. **O método pragmático de Charles s. Peirce.** Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2 repositorio/File/revistalable/2_BICALHO_O_METODO_PRAGMATICO_DE_CHARLES_S__PEIRCE__revista_met.pdf>. Acessado em: 29 mar 2017.

GATTI, Bernadete et al. ***Por uma política nacional de formação de professores***. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre -RS: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

# REFORMAS DO ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

**Camila de Fátima Soares dos Santos**[1]
**Edite Maria Sudbrack**[2]
**Silvana Aparecida Pin**[3]

**RESUMO**: O artigo destaca questões referentes à reforma do estado e da educação, pós anos de 1990. Essas políticas estão em consenso no que se refere à ascensão do privado, em que a atuação do Estado deve ser mínima para garantir uma educação de qualidade. Chama atenção o fato de que as medidas de reforma se apresentam muito bem estruturadas e abrange a gestão, a formação dos professores, o currículo e seus fundamentos teóricos. Diante disso, os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente para atender às novas exigências profissionais, vinculadas nos princípios de flexibilidade e eficiência. Tem por objetivo analisar as principais reformas educacionais que foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, bem como compreender o rumo das políticas de formação docente a partir do PNE 2014-2024 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015. A opção metodológica para tal estudo é a pesquisa bibliográfica, amparada em estudiosos da área. Destaca-se a reforma do Estado e seus impactos na educação, especialmente, nas políticas de formação docente, numa perspectiva de compreender qual a direção que as políticas de formação docente assumem no contexto atual. É pertinente refletir sobre o contexto atual das políticas de formação docente, em que vigora o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, posto que o PNE se vincula ao projeto social, enquanto Política de Estado. Nesse cenário, é importante considerar alguns avanços. A aprovação do PNE resultou em novos marcos para os processos de organização e gestão da educação nacional. A realização da CONAE, enquanto centro de debate democrático e participativo, aponta para a necessidade de se efetivar o PNE como política de Estado, bem como as DCNs, como possibilidade de novos caminhos e concepções a respeito da formação e profissionalização docente.

**Palavras-chave**: Reformas do Estado; Políticas Educacionais; Formação de Professores.

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Especialista em Docência no Ensino Superior. Professora da Rede Estadual de Ensino. Grupo de Pesquisa em Educação-GPE; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – NEPPES. E-mail: camilafss13@gmail.com

[2] Doutora em Educação – UFRGS. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação URI/FW. Grupo de Pesquisa em Educação - GPE e integra os Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES e o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Superior da dissertação. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

[3] Mestre em Educação – URI/FW. Professora da Rede Estadual de Ensino. E-mail: silvana.aparecidapin@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica com análise documental que, destaca questões referentes à reforma do estado e da educação, pós anos de 1990, período marcado pelas reformas no campo educacional, sob influências mundiais, visando atender às recomendações de organismos internacionais, que têm por objetivo maior a reforma do Estado[4]. Tem por objetivo analisar as principais reformas educacionais que foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, bem como compreender o rumo das políticas de formação docente a partir do PNE 2014-2024 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Evidencia-se que as reformas dos sistemas educacionais que ocorreram no Brasil têm origem na reestruturação produtiva, pelo viés do capital, regida pelo aumento de poder de países ricos que ditam e impõem suas regras e exigências. Nessa direção, as políticas de formação de professores são ajustadas, buscando um novo perfil de professor e de formação docente, para atender às demandas do novo mercado de trabalho.

Diante desse cenário, faz-se pertinente refletir sobre o contexto atual das políticas de formação docente, em que vigora o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, posto que o PNE se vincula ao projeto social, enquanto Política de Estado. Sendo assim, o artigo está organizado em duas partes: inicialmente, ressaltamos a reforma do Estado e seus impactos na educação, especialmente, nas políticas de formação docente. Em seguida, trazemos para o debate as metas do PNE 2014-2024 que abordam a formação docente, bem como a Resolução CNE/CP nº 02/2015, numa perspectiva de compreender qual a direção que as políticas de formação docente assumem após a publicação desses documentos.

## ESTADO NEOLIBERAL E REFORMAS NA EDUCAÇÃO

No contexto de globalização das políticas educacionais, as distintas nações e os seus respectivos sistemas educacionais são cada vez mais pressionados a desempenharem papel insubstituível no seu desenvolvimento social e econômico e na competitividade internacional, provocando um movimento de força que transcende a autonomia dos Estados Nacionais,

[4] Defende-se essa reforma sob a égide de retomar o desenvolvimento econômico, minimizando a atuação do Estado no que se refere às políticas sociais.

inclusive na definição de suas políticas em educação, em que pese juízo de valor possível. Os sistemas e organizações educacionais devem garantir às nações competitividade e sustentabilidade em âmbito nacional e global. (ALVES, 2012).

Após a Segunda Guerra Mundial, "são inúmeros os arranjos táticos e estratégicos" que a lógica do capital vem exercendo para obter êxito. Destarte, Silva (2012, p. 16), aponta que

> Nos últimos arranjos táticos e estratégicos da "ordem" capitalista mundial, e pelas características que essa "ordem" adquiriu no chamado fenômeno da globalização, nada tem ficado impune às consequências contraditórias que tal fenômeno tem produzido. Não há Estado nacional ou economia local que não tenha sentido a presença, cada um à sua maneira, dos novos tentáculos do capital mundial.

Os processos e realidade atuais da globalização estão afetando, a nível diário, até mesmo de hora em hora, para melhor ou pior, a maioria da população do mundo.

Diante desse contexto global, para entendermos o princípio da instalação do neoliberalismo e correlatos, é pertinente, fazer um breve percurso que busca compreender o período dos anos 60. Com a crise do modelo fordista surge a alternativa neoliberal com um modelo de intervenção política, econômica e cultural. Passamos, a partir disso, a caminhar no compasso ditado pelos organismos financiadores, como o Banco Mundial, que passaram a financiar os setores básicos da sociedade, entre eles a educação.

No contexto da reforma do Estado, as décadas de 80 e 90 marcam a inserção dos países da América Latina na ordem neoliberal[5]. As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. No Brasil, sua admissão foi nos anos de 1990, com o presidente Fernando Collor de Mello. Segundo Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), "com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia".

Com a política neoliberal o Estado, aos poucos, perde sua identidade de agência produtora de bem e serviços e garantia dos direitos dos cidadãos. A reforma do Estado empreendida pelo governo da época é firmada pela necessidade de modernização e superação dos problemas financeiros causados pelas demandas sociais, afirmando que sem essas reformas não haveria desenvolvimento, exemplo disso é o que vivenciamos hoje, com o

[5] "O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social" (NETO E MACIEL, 2004, p. 36).

Presidente Temer[6], que propõe diferentes reformas nas políticas sociais, com a justificativa de impulsionar o desenvolvimento do país.

No contexto dessas reformas a educação passa por uma nova configuração. O movimento de reforma acabou por transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998). Assim, a educação exerce importante função para efetivar as mudanças na sociedade, ao passo em que redefine o seu papel e promove a formação de recursos humanos para alavancar o desenvolvimento econômico.

Em consonância à reforma do Estado, no Brasil, ocorreu a reforma educacional. O Plano Decenal de Educação é o marco do início dessa reforma, que foi mediada pelo governo de Itamar Franco (1992-1994) e efetivada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)[7]. Importante destacar que as reformas descritas nesse Plano ilustravam os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela ONU, em que 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. (MALANCHEN E VIEIRA, 2006).

Atendendo às exigências dos organismos internacionais as reformas educacionais foram implantadas nos países latino-americanos. Silva Jr (2002, p. 206), ressalta que

> As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – *lócus privilegiado para o Estado* de formação do ser social, portanto, de construção de um novo *pacto social.*

As reformas propostas pelos organismos internacionais, ocorreram com base numa análise realizada nos países da América Latina e Caribe, que apontou uma crise na educação, no que se refere à eficiência, eficácia e produtividade do sistema, pressupostos da racionalidade econômica. Como podemos perceber, esses termos se referem ao campo empresarial, de mercado e assim, como medida para superar a crise na educação, os

[6] Michel Temer (PMDB) assumiu a Presidência da República, em 31 de agosto de 2016, após o impeachment de Dilma Rousseff (PT).

[7] O governo de FHC ficou no poder por dois mandatos seguidos.

organismos apontam a necessidade de adotar mecanismos coercitivos baseados no mercado. Nessa direção, a educação passa de direito para oportunidade, mercadoria. As reformas se legitimaram pelo discurso de que a crise da educação está intimamente relacionada a falta de capacidade do Estado em administrá-la, na oferta de má formação dos professores, currículos inadequados, falta de recursos e outros. Ancorada na necessidade de modernizar o sistema, defende-se a ideia de reformar o Estado. De acordo com Campos (2002, p. 2),

> Análises realizadas por organismos como Banco Mundial, CEPAL e UNESCO afirmam, enfaticamente, a presença de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho; segundo os analistas dos organismos internacionais, esse descompasso traduz-se em uma situação de crise, que revela o anacronismo e a ineficácia das escolas. Considera-se que a educação é um aspecto essencial à competitividade das empresas e das nações, constituindo-se na via privilegiada para o desenvolvimento com base na equidade social.

Diante desse apontamento o governo brasileiro entrou em consenso com as reformas neoliberais as quais defendiam que a intervenção estatal era prejudicial para a concretização de uma educação de qualidade. Em decorrência disso, a educação passa a atender as novas dinâmicas competitivas do mercado mundial. "Com isso, busca também a adequação dos homens à sociabilidade exigida pelo novo momento de mundialização do capital, tanto do ponto de vista ético, quanto do ponto de vista técnico-profissional" (MALANCHEN E VIEIRA, 2006, p. 7). A educação passa a assumir um papel fundamental para qualificar recursos humanos para atender aos novos padrões de exigência mundial, produtividade e competitividade.

Materializada em atos normativos a reforma foi ocorrendo, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de dezembro de 1996[8] (BRASIL, 1996), que representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras que foram planejadas e implantadas pelo MEC e pelo governo anterior, presidente Itamar Franco. Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p.51) enfatizam a importância de "compreender como o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis

[8] A LDB tramitou no Congresso Nacional desde 1998 e após sofrer várias modificações foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. O processo de tramitação da LDBEN contou com a participação da comunidade educacional na luta e defesa da escola pública de qualidade. Entretanto, no momento da aprovação da Lei, por meio de um golpe reacionário segundo e conservador com o substitutivo de LDBEN oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores. (EVANGELISTA, SHIROMA e MORAES, 2002).

ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias".

Com a aprovação da LDB, ações foram tomadas pelo Estado com vistas a modificar a educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, com destaque para as universidades públicas e cursos de formação de docentes. Nesse sentido, os currículos dos cursos de graduação começaram a receber atenção diferenciada, com programas de formação pedagógica, regulamentação do Curso Normal e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação. (MALANCHEN E VIEIRA, 2006).

A formação dos professores, no contexto da reforma, ganha centralidade. Vistos como fundamentais para a reforma que se apregoa, são debatidas diferentes propostas de formação para os professores, "fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade". (MALANCHEN E VIEIRA, 2006, p. 10). Os professores representam o foco da reforma educacional uma vez que são responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. A formação dos professores vai ao encontro dos interesses do projeto de sociedade e de educação de cada momento histórico.

Tendo os professores como protagonistas do processo de reforma na educação os Estados nacionais viabilizaram as reformas com ênfase para a formação e atuação dos professores. Nessa perspectiva, os professores, muitas vezes, "são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas". (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Assim, o delineamento das políticas educacionais modifica o perfil e as funções dos professores. O perfil desses profissionais e a flexibilização dos currículos da graduação, são mecanismos para atender ao processo produtivo e necessidades do mercado de trabalho. O novo profissional desejado deve adquirir uma base de conhecimentos gerais, importante para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos. (SCHEIBE, 2004).

Esse novo delineamento na formação de professores pode ser interpretado como uma ação estratégica para concretizar as mudanças almejadas no campo econômico, político e social.

Em meio a esse cenário, na década de 90, o quadro que se delineia na formação dos professores é esse, em que se insere e valoriza o instrumental, o técnico e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização, da modernização, processo regido pela globalização. Diante desse cenário que se apresentou pós anos de 1990, é importante compreender o contexto atual em que vigora o Plano Nacional de Educação 2014-2024, como também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tais documentos, concretizados em políticas educacionais, apontam um novo rumo para a formação docente? A questão em voga direciona o decorrer da discussão.

## PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: UM NOVO RUMO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE?

Ancorada pela Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, foi realizada no ano de 2010 a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que, embora sendo organizada por iniciativa governamental - sociedade política, abriu espaço para a participação dos diferentes segmentos da comunidade educacional – sociedade civil. (SAVIANI, 2011). Assim, a CONAE configurou-se em um processo de debate democrático e participativo, com o objetivo de definir os rumos da educação brasileira e colher subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), para os próximos dez anos. A forma como foi elaborado o novo Plano diferencia-se de todos os outros, visto que foi aberto espaço de participação da sociedade civil para definir os rumos da educação brasileira.

Constituído por 20 metas e várias estratégias as quais abrangem a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, traz para o debate também questões referentes à qualidade, à avaliação, à gestão, ao financiamento da educação e à valorização dos profissionais da educação. Das vinte metas que compõem o Plano, as metas 15 e 16 abordam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Sendo assim, trazemos para reflexão, essas metas, na perspectiva de analisar as relações com as novas Diretrizes e possibilitar nova reflexão e debate para repensar os rumos e impactos dessa política no que concerne à formação inicial e continuada dos professores na educação básica. Ao abordarmos, na íntegra, o texto da Meta 15, que propõe:

> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de

> formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Em relação a essa meta, utilizamo-nos dos indicadores fornecidos pelo Observatório do PNE (2016)[9], os quais apontam que em 2013, apenas 74,8% dos professores da Educação Básica detinham formação com Ensino Superior, o que significa que um quarto dos professores lecionavam mesmo sem ter formação em nível superior. Deste percentual, apenas 65,4% detinham formação em cursos de licenciaturas. Como delineamos, ao longo do texto, a formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente. Importante destacar que essa formação necessita estar articulada aos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. De nada adianta formar um professor distanciado do contexto socioeducacional em que, futuramente, irá atuar.

O cenário referente à formação docente no Brasil teve mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu a formação superior como condição para lecionar[10]. A oferta de cursos de graduação em Pedagogia e outras Licenciaturas, nos últimos anos, foi estimulada pelos programas e políticas de formação e financiamento como o PARFOR, PROUNI e FIES[11] que facilitam a inserção e permanência em cursos formação de professores. Mesmo assim, por motivos diversos, os quais por vezes, estão relacionados à falta de motivação para o estudo, bem como à qualidade da formação ofertada, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, muitos professores demonstram pouco interesse em aprofundar seus estudos e garantir uma formação em nível superior. Existem descompassos entre a formação universitária e a realidade encontrada em sala de aula. Como uma alternativa, cabe às universidades reverem seus currículos na busca de formar docentes que dominem os conhecimentos sobre o objeto de ensino, de forma que o aluno se aproxime dele e das condições didáticas e intervenções

[9] O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/

[10] Embora seja desejável a formação superior, é admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação da Lei nº 12.796, de 2013).

[11] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento Estudantil.

necessárias ao seu avanço. São grandes os desafios para atender ao que dispõe a meta conforme o tempo estabelecido. A Meta 16 dispõe sobre:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Atualmente, apenas 30% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar (2014). As lacunas na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Compreendemos a formação continuada como uma possibilidade de reflexão e de (re) estruturação da prática docente. Para que tal formação se efetive é essencial sobretudo, considerar as especificidades de cada local – escola e corpo docente.

Diante do exposto, articuladas às metas aqui apresentadas e, respectivamente, às suas estratégias explicitadas no PNE, foram homologadas pelo MEC, em 24 de junho de 2015, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, resultado de debates e discussões que, por mais de uma década, foram objeto de estudo no Conselho Nacional de Educação, por meio de uma Comissão Bicameral[12].Considerando as diferentes concepções e embates no campo educacional, bem como os marcos legais, com destaque para a CF 1988, a LDB e o PNE, o processo de construção das novas Diretrizes foi desencadeado com o objetivo de garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Tais discussões também foram resultantes das deliberações da CONAE, a qual afirmou a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, articulado às políticas educacionais e à valorização dos profissionais da educação, destacando a necessidade de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada aos professores, como forma de garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, formando professores para atuar nas diferentes etapas da educação básica. Nessa perspectiva, cabe destacar o que nos diz Dourado (2015, p. 305), quando afirma que é preciso garantir

[12] O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Superior e de Educação Básica. A Comissão Bicameral de Formação de Professores é constituída por conselheiros das duas Câmaras, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática.

> Uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de *sólida formação teórica e interdisciplinar em educação* de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela *unidade entre teoria e prática* e pela *centralidade do trabalho como princípio educativo de formação profissional*, como também pelo entendimento de que a *pesquisa* se constitui em princípios cognitivo e formativo e, portanto, *eixo nucleador* dessa formação. [13]

As novas DCNs caracterizam-se como uma política nacional, resultado de inúmeras discussões ao longo da última década. Com a aprovação do PNE as mesmas podem ser concretizadas. Estando articulada ao PNE, especialmente, às metas – 15 e 16 – e suas estratégias que configuram as bases para a formulação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, a Resolução nº 2/CNE/CP/2015 apresenta-se como um componente essencial para a profissionalização docente.

Por se caracterizar como proposta de nova política educacional, a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. Mas, de maneira geral, todos apontam para a necessidade de repensar a formação desses profissionais. Numa perspectiva de maior organicidade das políticas, as novas Diretrizes apresentam a necessidade de avançar nos marcos referenciais em vigor no que tange à formação inicial e continuada, "por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. " (DOURADO, p. 306, 2015).

Para atender a essa concepção, as novas DCNs sinalizam como essencial maior articulação, por meio de fóruns, entre instituições formadoras e educação básica, para a elaboração e desenvolvimento de projetos formativos, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar:

> I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais.
> II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
> III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
> IV. Atividade de socialização e avaliação dos impactos;
> V. À ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
> VI. As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (RESOLUÇÃO Nº 2 CNE/CP, p. 5, 2015).

[13] Grifos dos autores.

Diante disso, proclama-se um novo conceito e panorama de formação docente, visto que se propõe a articulação entre educação básica e educação superior na elaboração dos projetos de formação. Podemos pensar essa nova política educacional como um avanço importante, sobretudo, nas políticas de formação docente, pois assim descortinam-se novas possibilidades de contemplar conhecimentos teóricos, interdisciplinares e pedagógicos com relações concretas entre teoria e prática, ressignificando a práxis docente desde a formação inicial.

É fundamental que as instituições formadoras institucionalizem um projeto de formação com identidade própria, articulado às instituições de educação básica, considerando uma "base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente" (DOURADO, p. 307, 2015), reconhecendo o trabalho docente que articula teoria e prática, bem como as divergentes realidades de instituições e profissão.

Segundo as novas DCNs, ao final de sua formação inicial e continuada o egresso deverá comtemplar conhecimentos teóricos e práticos, portanto plurais, sendo resultado do projeto pedagógico do processo de formação e do exercício profissional, "fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética" (DOURADO, p. 307, 2015). Dessa forma, permitindo que tenha acesso e conhecimento sobre a instituição educativa, a pesquisa, o seu campo de atuação, a gestão educacional e de instituições de educação básica. Evidencia-se, nesse novo paradigma de formação, a necessidade de se ampliar e de abranger as diferentes características e dimensões da docência. A educação é compreendida como processo de emancipação e a escola como *lócus* da práxis docente.

Sobre a formação continuada, as novas Diretrizes apontam para a necessidade de compreender as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. Reconhecem como processo contínuo e que pode ocorrer em diferentes espaços e momentos, por meio de atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas que vão além da formação mínima exigida, "tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente." (DOURADO, p. 312, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto nesse trabalho, podemos apreender que as políticas de reforma do Estado e da educação, no Brasil, regidas pelo Ministério da Educação, foram viabilizadas em consonância com os organismos internacionais. Essas políticas estão em consenso no que se refere à ascensão do privado, em que a atuação do Estado deve ser mínima para garantir uma educação de qualidade. Chama atenção o fato de que as medidas de reforma se apresentam muito bem estruturadas e abrangem a gestão, a formação dos professores, o currículo e seus fundamentos teóricos. Diante disso, os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente para atender às novas exigências profissionais, vinculadas nos princípios de flexibilidade e eficiência.

Assim, o Estado regulador e avaliador tem conquistado seu espaço, com mecanismos que induzem os docentes a responder às exigências e resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. As ações realizadas no campo dessas reformas demonstram a vinculação com o projeto neoliberal e cumprimento das determinações dos organismos internacionais, fortalecendo um Estado regulador e uma educação com participação crescente do setor privado.

Contudo, é importante considerar alguns avanços. A aprovação do PNE resultou em novos marcos para os processos de organização e gestão da educação nacional. A realização da CONAE, enquanto centro de debate democrático e participativo, aponta para a necessidade de se efetivar o PNE como política de Estado, bem como as DCNs, como possibilidade de novos caminhos e concepções a respeito da formação e profissionalização docente.

Na direção de uma política mais sistêmica, as DCNs representam um marco importante. Percebemos uma articulação com o Plano Nacional de Educação e suas metas, na busca de construir uma base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério, bem como uma coerência com um planejamento educacional como política de Estado.

Para além de uma efetiva política de formação, é fundamental implantar o Sistema Nacional de Educação e garantir recursos para cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, investindo em carreira e melhores condições de trabalho para os professores. Tais processos se apresentam como balizadores na perspectiva de maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Manoel. **Governança educacional e gestão escolar:** reflexos na responsabilidade social da educação. In.: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa Liber Livro, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.005/14, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20 11-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 30. dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de jul. de 2015. Seção 1, p. 8-12.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. **A política brasileira de formação de professores:** repercussões sobre o trabalho docente. In: Anais do VI Seminário da RedeEstrado. 06 e 07 de novembro de 2006, Rio de Janeiro: UERJ.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR.

SILVA JR., João dos Reis. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC:** o caso do ensino médio. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

SILVA, Maria Abádia da. **Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública?** In.: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa Liber Livro, 2012.

# IMPLICAÇÕES DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

**Cesar Riboli**[1]
**Luis Pedro Hillesheim**[2]

**RESUMO:** O presente texto analisa as implicações que a teoria do capital humano pode exercer nas políticas públicas educacionais. A partir da proposta, foi selecionada a obra de Osvaldo López-Ruiz "Os executivos das transnacionais e o espirito do capitalismo, capital humano e empreendedorismo como valores sociais", para servir como referencial básico da teoria do capital humano. Para estabelecer uma relação dos impactos da teoria com as políticas públicas educacionais, foi preciso compreender tais políticas e como elas são implementadas. A partir dessas concepções, a pretensão é demonstrar a importância do capital humano enquanto fator determinante das políticas públicas educacionais na contemporaneidade, já que sem a ação humana qualquer política seria inexitosa.

**Palavras-chave:** Capital humano; Políticas públicas educacionais; Contemporaneidade.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto tem como pretensão analisar as implicações que a teoria do capital humano desenvolvia na Universidade de Chicago nos Estados Unidos, nos anos de 1960, especialmente identificada com o capitalismo e suas relações globalizadas com os impactos gerados nas políticas públicas educacionais.

O autor Osvaldo Lopez-Ruiz foi selecionado para dar suporte teórico a teoria do capital humano, a partir de sua obra "Os executivos das transnacionais e o espirito do capitalismo, capital humano e empreendedorismo como valores sociais", notadamente pela qualidade de suas pesquisas e conclusões na área.

A partir do conhecimento da teoria do capital humano, buscou-se a compreensão das políticas públicas educacionais, para visualizar as implicações que o capital humano é capaz de gerar em tais políticas. Ciente da vasta lista de políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, a pretensão é selecionar algumas dentre elas para estabelecer a

[1] Doutorando em Educação pela UNISINOS, São Leopoldo, RS. Mestre em Direito, professor do Curso de Direito da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS e Advogado.

[2] Doutorando em Educação pela UNISINOS, São Leopoldo, RS. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, professor do Curso de Tecnologia da Agropecuária da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS.

relação que objetivou o presente estudo, qual seja, a demonstrar a importância do capital humano enquanto fator determinante das políticas públicas educacionais na contemporaneidade.

A identificação e concepção de políticas públicas educacionais que serviram de suporte para a construção desse texto, foram obtidas nas doutrinas dos autores, de forma especial. Por outro lado, a políticas públicas educacionais tiveram como base de suporte pesquisa realizada na legislação, especialmente na base de dados www.planalto.gov.br e no site do Ministério da Educação, www.mec.gov.br, realizada no segundo semestre do ano de 2016.

## FUNDAMENTOS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Antes de tratar dos fundamentos da teoria do capital humano, nos parece importante retomar a concepção de teoria. Nesse aspecto podemos definir teoria como sendo um conhecimento descrito de uma forma racional, capaz de ser interpretado e entendido. Decorre de um olhar que especula, examina e entende determinado fenômeno, descrevendo-o em forma de enunciado que reproduz um determinado entendimento de verdade de seu descritor.

As teorias estão presentes nas mais diversas áreas do conhecimento humano, compreendidas enquanto conjunto de leis ou regras, sistematizadas que sustentam determinado conhecimento pensado por um estudioso de uma área de conhecimento humano, servem de parâmetro para novas pesquisas e conhecimentos.

Precisamos inicialmente ressignificar o termo “capital”, a fim de sustentar a ideia de que no final do século XX, passamos a promover uma diminuição entre a fronteira do que significa o termo “consumo e investimento”. A ideia passa a se fortalecer com as teorias de Theodore W. Schultz, onde se ampliou margens conceituais de que muitos gastos passam a ser investimento (OSCAR-RUIZ, 2007). Para Oscar-Ruiz, muda a concepção de gastos que os seres humanos passam a fazer em si próprios “Esses gastos deixam de ser “consumo” e passam a ser investimentos na manutenção e aprimoramento do “capital” (do “capital-humano” daqueles seres humanos) (OSCAR-RUIZ, 2007, p. 28). Sendo assim, esses gastos são no presente, mas beneficiarão no futuro o que deixaria claro uma mudança na ideia de consumo e investimento.

Por sua vez, a teoria do capital humano que é muito difundida e respeitada na contemporaneidade, ela teve origem na Universidade de Chicago nos anos de 1960 e seguintes, concebida enquanto um conjunto conhecimentos, habilidades, qualidades do ser

humano, concebidas a partir do desenvolvimento da atividade laborativa do ser humano, que é capaz de gerar valor econômico. Também é entendido enquanto atributos desenvolvidos ou adquiridos pelo trabalhador através da educação, pela experiência ou por dons inatos. Segundo Oscar-Ruiz, o marco inicial para a teoria do capital humano foi:

> Em 28 de dezembro de 1960, Theodore W. Shultz, professor de economia da Universidade de Chicago, profere seu discurso como presidente da Associação Americana de Economia. Investimento em capital humano", foi o título por ele escolhido para essa conferência, que seria publicada no ano seguinte em *The American Economic Review*. Formalmente, começa assim uma longa discussão que, embora inicialmente envolva quase que de forma exclusiva economistas – e tenha como objetivo principal a resolução de problemas eminentemente econômicos -, estender-se-á depois a outros campos, até chegar a nossos dias envolvendo, de certa maneira, a todos nós. (OSCAR-RUIZ, 2007, p. 183)

Ganha ênfase a teoria em decorrência da preocupação crescente com as dificuldades do crescimento econômico e com a distribuição de renda. Buscava-se uma resposta para explicar em termos econômicos que característica marcava a sociedade da época que tinha atingido níveis elevados de renda per capita como nunca antes visto.

O reconhecimento da teoria do capital humano, via novo modelo, explicava duas das dificuldades da ciência econômica, quais sejam, o crescimento da econômica e o desenvolvimento econômico, "a chave deste novo modelo estava em pensar o trabalho como um meio de produção produzido, uma forma de capital, capital humano; meio de investimento que deveria render, como todo investimento, também um retorno. (OSCAR-RUIZ, 2007, p. 194)

Buscar uma melhor qualificação dos trabalhadores, dotando-os de especialização, habilitação por intermédio de treinamentos que geraria acumulo de conhecimento, o que geraria impacto no desenvolvimento econômico, em relação a distribuição de renda, a valorização do capital humano qualificado seria capaz de modificar a distribuição de riquezas, gerando distribuição entre os diversos setores da sociedade.

> Os últimos anos foram marcados pela necessidade de mudança no processo de gestão de pessoas pois, as empresas começaram a sentir a necessidade de ter pessoas comprometidas dentro das organizações. Através desta visão começou-se a criar movimentos focados na elaboração de novas ferramentas motivacionais e de desenvolvimento de pessoas. No entanto, mesmo diante do aumento da consciência da importância das pessoas para as organizações, esse processo ainda sofria muito de aplicação prática das concepções filosóficas do novo modelo de gestão, considerando que na teoria todos concordavam com a necessidade do tema, porém, no ato da aplicação existia muita dificuldade, pois antes de cuidar das pessoas deveria garantir o atingimento dos objetivos a curto prazo. Atualmente o processo de gestão de pessoas tornou-se bastante complexo e presente em qualquer empresa do

> Globo, conduzindo as pessoas como foco no planejamento estratégico das organizações, pois, diante do acirramento da competição, não basta ter pessoas motivadas e comprometidas, é necessário que as pessoas participem do planejamento e conheçam claramente os objetivos e metas e participem desde o planejamento até a realização – precisavam de pessoas que não fizessem simplesmente parte da empresa e sim que fosse parte da estrutura-empresa. (LACOMBE, 2011, p. 11)

Serviu também para explicar o tamanho do crescimento econômico pós segundos guerra, o qual não poderia ser creditado unicamente a tecnologias.

O capital humano, cada vez mais, de forma efetiva, está ganhando importância nas organizações privadas e estatais, por se constituir em fator determinante do desenvolvimento das políticas institucionais.

Existem, portanto, muitas formas de investir no homem. A instrução escolar e o treinamento no trabalho, por seu efeito direto no desenvolvimento de novas capacidades, talvez sejam as principais ou mais facilmente reconhecíveis. P.203. Referindo-se que o investimento no homem pode acontecer de várias formas, os que objetivam aumentar a produtividade nos serviços, e o aumento da satisfação, como consequência, como é o caso da educação e da saúde.

Referindo-se a quem investe em capital humano, ressalta que não é apenas o sujeito ou uma entidade. Seguindo a interpretação dos teóricos do capital humano, diversos podem ser os investidores no homem:

> Pode ser a sociedade em seu conjunto através da educação pública ou de programas de saúde geridos pelo Estado; em muitos casos são as empresas, principalmente através de programas de treinamento *on-the-job*, através de suas universidades corporativas ou de seus programas de capacitação que visam treinar desde capacidades específicas até gerais, como pode ser um curso de língua ou financiamento de um curso de pós-graduação; importantes investidores muito frequentemente são os pais, os que apostam no capital humano de seus filhos; e, por último, a própria pessoa, o próprio homem investe em si mesmo, sendo talvez o principal investidor nesse tipo de capital. (OSCAR-RUIZ, 2007, p. 204/205).

Investir no pessoal, significa estar investindo na própria empresa, "é que os trabalhadores produzem maior valor para as empresas quando estas geram maior valor para os empregados, (OSCAR-RUIZ, 2007, p.231), retorno para ambos os lados.

No caso dos agentes públicos, esse capital humano exerce papel importante sob dois aspectos, o primeiro legal, dever do Estado de observar o princípio da eficiência, o que só pode ser atingido com pessoal qualificado, por isso impõe-se sistemas de avaliação. Por outro lado, as "pessoas têm de estar o tempo todo "abertas para a mudança"; ser flexíveis para "se encaixar nas mudanças"; estar prontas para, quando necessário, "mudar de atitude" e ainda

mais: ser elas mesmas "a genes de mudança". (OSCAR-RUIZ, 2007, p. 251). Nesse sentido, esse capital humano, deve ser entendido, enquanto:

> Primeiro como um conjunto de competências que as pessoas têm, que produzem resultados e, segundo, como um conjunto de conhecimentos que elas têm para se adaptar às condições de mercado e renovar portfólio e a própria empresa. ... então quando a gente fala "capital humano", é uma conjugação das pessoas que você tem, e que, pela sua competência, conseguem produzir resultados e fazer a estratégia viva. E usado até como conceito de capital intelectual. (OSCAR-RUIZ, 2007, p.263).

O que fundamentamos aqui sobre a teoria do capital humano, apresenta uma suposta origem do capital humano, mas o que desejamos fortalecer, tem base numa nova ética e que por sua vez tem forte contextualização na ciência e na moral, pois o espírito do capitalismo que estava fortemente concebido no indivíduo, passa a ser organizado na ideia de espírito de grupo. Vejamos que Oscar-Ruiz, aborda "agora se crê cada vez mais amplamente que *a ciência tem demonstrado que o grupo é superior ao indivíduo*" (OSCAR-RUIZ, 2007, p.178). Enfim o espírito capitalista isolado da lugar para o espírito de grupo empreendedor e este por sua vez torna os indivíduos dependentes de si e dos outros, mas esse indivíduo dependente de si também é dependente dos outros, do grupo e para tanto se fortalece a ideia de políticas públicas educacionais, voltadas aos seres humanos contemporâneos, dependentes entre si.

O funcionamento de uma sociedade, não é simples no mundo contemporâneo, cheio de oportunidade e que são proporcionadas pelo novo conceito de capital humano, porém inundada de riscos. Buscamos na obra de Sennett, intitulada Juntos, uma ideia de que as políticas públicas contemporâneas dotadas de ações sociais, o entendimento de que a cooperação precisa propor um alargamento das capacidades humanas, para tanto compreendemos que as argumentações de (OSCAR-RUIZ, 2007) voltadas ao capital humano, significam um potencial ao entendimento de que as políticas públicas, são fruto do desenvolvimento e organização social. Para sennett, "as pessoas perdem a capacidade de lidar com as diferenças insuperáveis, à medida que a desigualdade material as isola, que o trabalho de curto prazo torna mais superficiais os contatos sociais e gera ansiedade a respeito do Outro" (SENNETT, 2013, p. 20).

Portanto, nos parece crucial entendermos dos modernos significados utilizados elo processo do capital a fim de que a sociedade possa cumprir seu equilíbrio com a busca de políticas públicas educacionais que aproximem o individual do coletivo e isso passa inevitavelmente por termos a ideia de que capital humano estamos falando.

**POLITICAS PÚBLICAS**

Políticas públicas são compreendidas como um conjunto de programas e ações desenvolvidas pela Administração pública ou por entidades da iniciativa privada, que são implementadas com o objetivo de garantir a efetividade dos direitos fundamentais dos indivíduos garantidos pela Constituição Federal.

Conforme refere (Souza 2006: 25), "as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade".

Por outro lado, a autora refere que "a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 27).

Após uma compreensão sintetizada da concepção de política pública, passa-se a demonstrar quais as políticas públicas educacionais contemporâneas que são desenvolvidas em termos de Brasil.

**Políticas públicas educacionais**

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos (2014-2014), cumprindo determinação constitucional expressa no art. 214, define como diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (art. 2º).

Em seu anexo o PNE estabeleceu 20 metas estratégicas e definiu as estratégias a serem adotadas através das políticas públicas nacionais de educação. São as seguintes as metas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:
Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação

específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º(quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

A partir da definição das metas para o decênio de 2014/2014, o que foi feito através de Lei que institui o Plano Nacional de Educação – PNE é que são definidas em termos de orçamento público as ações de governo, denominadas políticas públicas educacionais, as quais, a seguir são denominadas.

Ações e Programas (Políticas públicas nacionais – MEC)

As políticas públicas educacionais brasileiras de responsabilidade do Ministério da Educação que são implementadas no país, a partir do PNE 2014/2024, são as abaixo descritas, conforme informação do portal do MEC.

a) Educação Superior

Produzir e tornar disponíveis subsídios para orientar a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas, por meio de informações estatísticas, indicadores, estudos, diagnósticos, pesquisas, exames, provas e avaliação da educação superior.

Ampliar o acesso à educação superior com condições de permanência e equidade por meio, em especial, da expansão da rede federal de educação superior, da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas para alunos de baixa renda e do financiamento estudantil,

promovendo o apoio as instituições de educação superior, a elevação da qualidade acadêmica e a qualificação de recursos humanos.

b) Educação Profissional e Tecnológica

Contempla as seguintes ações: Programa Mulheres Mil; Rede Certific; Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação.

c) Educação Básica

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. Para tanto, é fundamental que se considere os princípios da equidade e da valorização da diversidade, os direitos humanos, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a acessibilidade, a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola.

Apoio à alimentação escolar na educação básica; apoio à capacitação e formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica; apoio ao desenvolvimento da educação básica nas comunidades do campo, indígenas, tradicionais, remanescentes de quilombos e das temáticas de cidadania, direitos humanos, meio ambiente e políticas de inclusão dos alunos com deficiência; apoio ao transporte escolar na educação básica; censo escolar da educação básica; certames e tecnologias educacionais; concessão de bolsas de apoio a educação básica; funcionamento das instituições federais de educação básica; implementação e adequação de estruturas esportivas escolares; infraestrutura para educação básica; apoio à alfabetização e à educação de jovens e adultos; elevação da escolaridade e qualificação profissional – ProJovem; apoio a manutenção da educação infantil; implantação de escolas para a educação infantil; apoio para o desenvolvimento da educação básica; apoio ao transporte escolar da educação básica – caminho da escola; complementação da União ao Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação – FUNDEB; dinheiro direto na escola para a educação básica.

d) Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

d.1) Programa Escola Acessível

Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

d.2) Transporte Escolar Acessível

Promover condições de acessibilidade a escola com recursos destinados a aquisição de veículos e compra de passagens.

d.3) Salas de Recursos Multifuncionais

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

d.4) Formação Continuada de Professores na Educação Especial

Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

d.5) BPC na Escola

Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.

d.6) Acessibilidade à Educação Superior

Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.

d.7) Educação Inclusiva: direito à diversidade

Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

d.8) Livro Acessível

Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille.

d.9) Prolibras

Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.

d.10) Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS)

Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual. Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis. Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

d.11) Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas

Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.

d.12) Comissão Brasileira do Braille

A Comissão Brasileira do Braille – CBB, instituída pela portaria GM/MEC, nº 319/1.999, alterada pela Portaria GM/MEC, n° 1.200/2008, visa o desenvolvimento de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de língua portuguesa e espanhola.

d.13) Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais

PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas; PET Conexões de Saberes; UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra no Educação Superior; Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais.

d.14) Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

1º Seminário Nacional de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Meio Ambiente; Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família - PBF; Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos; Projeto Escola Que Protege; Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente; Comissão de Meio-Ambiente e Qualidade de Vida (Com Vida).

d.15) Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA

PBA - Programa Brasil Alfabetizado; PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos; Concurso Literatura Para Todos; Educação em Prisões; Medalha Paulo Freire

d.16) Políticas Educacionais para a Juventude

Projovem Urbano – integrar ações comunitárias e de exercício de cidadania na qualificação profissional com a modalidade de educação de jovens e adultos.

Trata-se de extensa lista de ações da União a serem que estão sendo implementadas em nível nacional e que traduzem as políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para a educação, que foram obtidas em pesquisa ao portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes.

## IMPLICAÇÕES DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A teoria do capital humano tem impacto importante no que diz respeito a implementação das políticas públicas educacionais brasileiras. Isto porque em qualquer organização, pública ou privada, as pessoas desempenham a função principal para efetivação de suas finalidades:

> Outra definição interessante: "... organização um grupo de pessoas que se constitui de forma organizada para atingir objetivos comuns. Para que exista uma organização, é preciso que existam objetivos comuns, divisão de trabalho, fonte de autoridade e relações entre as pessoas". (Lacombe, 2011, p. 11)

Então, se para efetivar os objetivos do Estado, é indispensável a ação humana, sem a qual os objetivos não são efetivados e que o capital humano "constitui no conjunto de capacidades, destrezas e talentos" (Lopez-Ruiz, 2007, p. 183) e, que esse humano deve ser compreendido como um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões própria dos homens, fica evidente que existe uma relação direta e importante entre aas políticas públicas e o que se tem denominado "capital humano".

Em termos de Estado brasileiro, os agentes públicos são os responsáveis pelo implemento e execução das políticas públicas educacionais, as quais foram descritas em tópico anterior, nesse aspecto significado da expressão agentes públicos, socorrendo-se da doutrina de Celso de Mello, segundo a qual é mais ampla que se pode conceber para designar genérica e indistintamente os sujeitos que servem ao Poder Público como instrumentos expressivos de sua vontade ou ação, ainda quando o façam apenas ocasional ou episodicamente (Mello, 2014, p. 248).

O conceito legal foi descrito pelo legislador na Lei de Improbidade Administrativa, Lei nº 8.429/923, que regulamenta o art. 37, § 4º da Constituição, definindo como agente público todos aqueles que exercem, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função na Administração direta, indireta ou fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

[3] **Lei Federal nº 8.429/92,** de 02 de junho de 1992. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na Administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências, artigo 2º.

Então, partindo da premissa de que os agentes públicos são os responsáveis pela execução das políticas públicas educacionais, enquanto humano que são, nos termos da definição de López-Ruiz, constituem-se em capita a disposição da Administração pública de alto valor em termos de perquirir os fins do Estado.

Muito embora não se possa desconhecer que para ingresso no serviço público a regra geral é a realização de concurso público constituído de provas e títulos, o que exige uma qualificação do candidato, esse conhecimento, capital ingressante no serviço público precisa estar disposto a investir nele próprio para manter padrões de qualidade no implemento das políticas públicas que estão sob suas responsabilidades.

Por outro lado, o estado enquanto agente promotor das políticas públicas, deve valorizar seu capital humano, não são pela capacidade no momento da contratação, mas sobretudo, oferecendo ambiente e condições de trabalho que lhe permitam uma constante atualização de modo que se mantenha como capital importante para que as políticas públicas educacionais atinham seus objetivos e finalidades.

A partir das evidencias referidas, é imperioso ser concluído pela existência de importante implicação do capital humano do qual o Estado é detentor, que são seus agentes públicos, no que diz respeito a execução das políticas públicas educacionais, pois o quanto mais habilidades, destrezas, aptidões e conhecimento possuírem os agentes públicos, melhores serão as políticas públicas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemporaneamente se tem entendido que nunca foi tão importante fazer investimento no próprio capital humano, mas de que capital humano estamos nos referindo? Do capital que a pessoa tem decorrente da educação, dos conhecimentos, da formação, da capacidade, da habilidade e destreza que o faz competente e valorizado para as atividades profissionais.

Essa concepção de capital humano como investimento pessoal, conforme foi visto, tem origem na escola de Chicago, nos Estados Unidos ainda nos anos de 1960, essa concepção no decorrer dos anos foi ganhando importância e consolidando-se, ao ponto de hoje ser considerada de vital importância para as pessoas, para uma ideia de um proprietário de si mesmo.

Trata-se de uma nova ordem imposta pelo capitalismo globalizado, a qual faz com que a cultura mudasse significativamente no decorrer dos tempos, no que diz respeito ao investimento das pessoas. A preocupação de hoje não é mais em deixar como herança para os filhos um pedaço de terra, um apartamento ou uma casa, como foi no passado. O propósito agora é priorizar os investimentos e concentrar energias no capital humano dos filhos como forma da principal herança, porque essa é a melhor maneira de prepará-los para enfrentar a concorrência e ascender nas oportunidades desse mundo capitalista.

Essa qualificação nos é oportunizada de maneira mais acessível nesses novos tempos. Sem dúvidas, exige das pessoas novas visões e formas de investirem o tempo, energias e recursos. É preciso investir na própria pessoa, através de uma formação profissional, cursos técnicos especializados e profissionalizantes, em conhecimento e manejo de tecnologias, domínio de idiomas e outros tantos.

Para isso, está cada dia mais comum a busca de financiamentos bancários para frequentar curso superior, especializações e muitas outras formas de qualificação pessoal. Isso é priorizar e investir na formação do capital humano, o que na atualidade já é concebido como nosso maior patrimônio.

As pessoas com capital humano qualificado têm muito mais oportunidades e condições de sucesso nesse mundo capitalista que é pautado no resultado e exige cada vez mais eficiência na produção e nas atividades profissionais. Não é, pois, diferente na Administração pública.

O Estado deve se preocupar com seus agentes públicos, com seu preparo, formação e qualificação, já que, isto interfere diretamente na prestação dos serviços públicos de educação, que são efetivados através das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, é possível concluir que o capital humano existente nos agentes públicos que desenvolvem as atividades do Estado, exerce forte implicação no que diz respeito a efetivação das políticas públicas educacionais, no caso de capacitado, hábil, detentor de conhecimento esse capital representa eficiência do serviço público, caso contrário, representa frustração para o Estado e para a sociedade, destinatária das políticas estatais.

## REFERÊNCIAS

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espirito do capitalismo.** Capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorias, 2007.

BRASIL. Portal da Legislação do Governo Federal. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>.

_____. Lei Federal nº 8.429/92, de 02 de junho de 1992. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na Administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 14 jul. 2016.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação do Governo Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos Humanos:** princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2011.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 31ª. ed., São Paulo: Malheiros, 2014, p. 248.

SENNETT, Richard. **Juntos:** os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução: Clóvis Narques. 2ª edição, Rio de janeiro: Record, 2013.

SOUZA, Clenia. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16. <aceso em 23 nov. 2016>

RIBOLI, Cesar. **O Direito fundamental à saúde e os limites materiais do Estado.** Frederico Westphalen, RS: Editora da URI, 2013.

# O PROJETO CHIMARRÃO FILOSÓFICO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO EMANCIPATÓRIO

**Cícera Michel**[1]
**Cláudia Battestin**[2]

**Resumo:** O presente artigo é resultante do projeto de extensão *O chimarrão filosófico enquanto possibilidade de diálogo* realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –URI/FW. O projeto partiu de uma investigação bibliográfica e de encontros mensais em diferentes espaços públicos, com o objetivo de realizar ações que promovam diálogos entre saberes, afim de compartilhar informações, sabedoria e opiniões como método de busca e construção do conhecimento. Os resultados esperados dos encontros reafirmam o papel da universidade enquanto instituição comunitária, que colabora significativamente com a construção de novos olhares, saberes, perspectivas sociais, políticas, educacionais e econômicas da sociedade.

**Palavras-chave:** Chimarrão filosófico; Diálogo; Cultura; Emancipação.

## PREPONDERÂNCIAS INICIAIS

Inicialmente consideramos relevante situar o leitor sobre a origem do nome do projeto chimarrão filosófico, que surge com o objetivo principal de reunir pessoas dispostas a dialogar, pensar e refletir sobre as mais diversas formas de expressões oriundas do conhecimento. Segundo Bulfinch (2014) na Grécia antiga, temos registros de que o Oráculo de Delfos era frequentado diariamente para a busca do conhecimento através das perguntas e respostas recorridas aos deuses. O que tentamos fazer nos encontros do chimarrão filosófico, se assemelha com a Grécia antiga. De fato, essa interlocução se prosperou na medida em que as pessoas procuravam um espaço para refletirem, questionarem e principalmente dialogarem acerca dos mais diversos assuntos que permeiam as suas inquietudes e divagações sobre a existência do mundo das coisas.

A intenção do projeto está longe de qualquer pretensão catedrática filosófica, pois a cada encontro, procuramos construir espaços onde cada sujeito possa expor suas ideias sobre diversos assuntos, que são escolhidos, não somente pelos organizadores, mas também, pelas

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –URI/FW- Brasil- cicerajmj@gmail.com
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –URI/FW- Brasil- claudiabattestin@hotmail.com

demandas e interesses de acordo com a situação política, social e educacional que muda e modifica o nosso meio a cada instante.

O chimarrão filosófico, confundido muitas vezes com café filosófico, possui objetivos semelhantes, porém, com características distintas. Cabe destacar que o café sempre foi uma bebida utilizada e degustada por muitos intelectuais em processo de reflexão e criação da escrita. No entanto foi na década de 90 que surgiu em Paris- França, na praça Bastilha, o primeiro café filosófico organizado pelo filósofo Marc Sautet em seu livro *Um Café para Sócrates* (1997) Sautet enfatiza que a ideia era reunir em um bar, todos os domingos pela manhã, pessoas das mais distintas formações para tomarem café e discutirem acontecimentos do cotidiano relacionados e elucidados pelo âmbito da filosofia. A proposta do chimarrão filosófico é a mesma: reunir pessoas através do diálogo, porém, o motivador do encontro e do diálogo no Sul do Brasil, passa ter como protagonista a bebida chimarrão.

Nesta ótica, passamos a observar que na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, o chimarrão é presença constante na rotina dos professores e alunos, seja nas salas de aula, nos corredores, nos intervalos, nos eventos, nas viagens, nas reuniões ou entre outros ambientes. O chimarrão é um norteador do diálogo, presente em todas as estações do ano, capaz de aproximar a conversação entre os iguais e antagônicos. Porém, o chimarrão possui uma história pouco explorada e mencionada enquanto elemento histórico e cultural. É com a chegada dos jesuítas na América durante o século XVI, mais precisamente nas regiões das Missões do Estado do Rio Grande do Sul, que a história da erva mate passa a ter outra significação e representação. Nas escritas de Berkai e Braga (2000), a cultura guarani considerava a erva mate como "erva milagrosa", chamada pelos indígenas de "Caá", com poderes sobrenaturais, a qual era utilizada unicamente por pajés e caciques, mas com o passar do tempo, pela necessidade de estimular seus guerreiros indígenas para a caça e a guerra, passaram a liberar o uso para toda a tribo, tornando seus membros mais ágeis, fortes, nutridos e dispostos.

Com a permanência das missões jesuíticas no Brasil, Berkai e Braga (2000) destacam que antes da chegada dos jesuítas, a erva mate nascia e crescia de forma espontânea, e posteriormente, passou a ser cultivada e mecanizada com uma ampla comercialização entre as fronteiras[3]. Esse cultivo e legado de propriedades "milagrosas" atribuído a erva mate, fez com

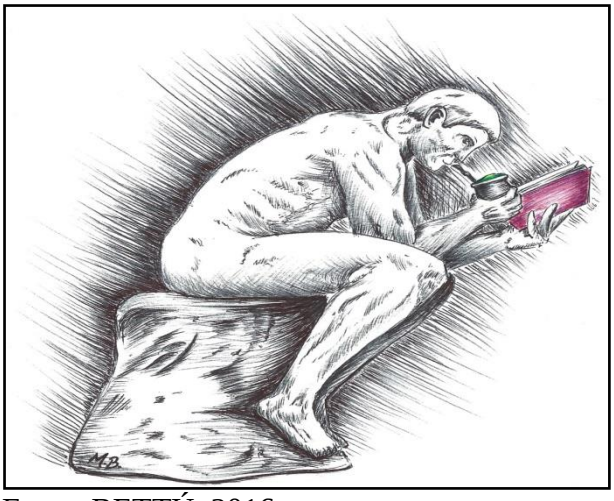
[3] Os índios transportavam a erva somente para consumo próprio, com feixes carregados em suas costas, mas em troca de alguns trapos, realizaram o transporte do Paraná até Assunção o que "custou a morte de milhares de índios dizimados por moléstias tropicais e epidêmicas, por animais da selva e até mesmo pela morte, já que durante o transporte da erva alimentavam-se somente de raízes, fungos e caças, proibidos de fazer uso da erva-mate durante a viagem, por razões obvias"(BERKAI e BRAGA 2000, p. 16). Posteriormente com a chegada

que a mesma passasse a ser consumida como um alimento, distribuído e trocado entre as aldeias, simbolizando, já naquela época, um ritual de hospitalidade e amizade. Foram os índios, os responsáveis pela fomentação e expansão do hábito de matear, e esse legado ainda permanece na essência da erva mate, pois é de roda em roda, de mão em mão, que o chimarrão continua aproximando e integrando pessoas e culturas de diferentes nações.

Neste intuito, regados por essas curiosidades epistemológicas, históricas e culturais, intitulamos o projeto de extensão, chimarrão filosófico, por ser um norteador do diálogo, possibilitando através do encontro, a reflexão por meio das perguntas e respostas do cotidiano, realizando uma prática de ação humanizadora que possibilita além do diálogo, intervenções e ações capazes de gerar a verdadeira práxis pedagógica. Queremos ir além da informação, sabedoria e conhecimento, queremos dentro do universo da subjetividade que se torna coletivo, romper e desconstruir com a ideia de pensamento hegemônico, que por muitas vezes, se mostra enraizado no preconceito e na fala do colonizador e colonizado, fortemente latente em nossa região do noroeste do Rio Grande do Sul.

Importante destacar que é também com a arte que nasceu o projeto chimarrão filosófico, e que cada etapa é precedida por diferentes manifestações artísticas como elemento motivador do encontro, capaz de propiciar um momento cultural e artístico, regado de intervenções e criatividade. A identidade visual do chimarrão filosófico foi criada pelo artista chapecoense Marcos Bettú, que buscou inspiração ao ler o projeto e passou a criar através da técnica do papel e tinta nanquim, o desenho e a adaptação do chimarrão com a imagem projetada no “Pensador”, famosa escultura de bronze do escultor francês Auguste Rodin, que ficou retratada através de sua arte, como um homem em meditação tomando chimarrão. E assim nasceu a arte do chimarrão filosófico, utilizada em todos os encontros e com presença marcante e reconhecida através de sua identificação visual.

dos Jesuítas o transporte passou a ser realizado em lombos de animais, cavalares e muares trazidos pelos Jesuítas.



Fonte: BETTÚ, 2016.

O chimarrão pode ser referenciado como uma metáfora, que só existe com a realidade do sujeito, esse que é dotado de racionalidade e capacidade de diálogo, reflexão e dúvida. Toda essa ambiguidade é capaz de mover, inquietar, desacomodar, indo ao encontro do novo e da decisão pelas escolhas feitas, capazes de impactar no meio em que vivemos. É sobre esses encontros e momentos que descreveremos no texto que segue.

## CHIMARRÃO FILOSÓFICO: COMO E ONDE OCORREM OS ESPAÇOS DE DIÁLOGO

O desenvolvimento das atividades do projeto é resultante de leituras e investigações bibliográficas acerca de obras no campo da filosofia e da educação, a fim de contribuir para a pesquisa dos temas escolhidos a cada encontro. O chimarrão filosófico apresenta enquanto cronograma um encontro mensal com a participação de um moderador que possa conduzir e mediar as discussões e o diálogo. Os encontros apresentam na própria essência, um convite aberto para a participação de todos, seja pela reflexão filosófica, pelo tema apresentado ou pela diversidade de lugares e pessoas. E no olhar de Lévy “fazer emergirem demandas não consiste em adotar uma atitude de escuta passiva simples” (1994, p.107), ou seja, torna-se necessário uma escuta ativa para contribuir em toda e qualquer intervenção.

Os dados que seguem, foram sendo registrados e construídos em cada encontro, sempre com uma lista de presença para registrar os participantes e também para formalizar a entrega dos atestados de participação. Os lugares, e as pessoas que participam, quase sempre são diferentes, uma vez que a dinâmica é reconhecer e proporcionar encontros em lugares

dentro e fora da universidade, o que faz jus a um projeto de extensão, ir além de um lugar, estender-se, espalhar-se, ir em busca do outro, do novo e neste caso, do diálogo.

O **primeiro** encontro ocorreu no dia dezessete de março do ano de 2016 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen, em uma sala de aula, com o debate sobre o tema: "Os impactos e as consequências causadas ao meio ambiente: a responsabilidade é de quem?" A fala principal foi do Dr. Daniel Rubens Cenci, contando com a participação de sessenta e quatro estudantes e professores de diferentes áreas do conhecimento. Nesse primeiro encontro, o diálogo não aconteceu de forma espontânea pelos participantes, foi necessário provocar o debate, ou seja, houve um estranhamento pelo fato da metodologia do projeto ser dialógica, os participantes sentiam-se retraídos em manifestar suas opiniões. No entanto, pelo fato do tema ser emergente e unânime, tivemos um enceramento com uma sensibilização e reflexão sobre os problemas ambientais em nível global e local.

O **segundo** encontro foi no dia vinte e sete de abril do ano de 2016, na biblioteca da Universidade da URI, e teve como tema "Educação cultura e política no contexto da América Latina e Caribe: Pensando o Haiti". O assunto foi discorrido pelo Dr. Renel Prosper, natural do Haiti, despertando curiosidade aos cinquenta e oito participantes atentos aos diversos aspectos históricos e principalmente culturais de sua etnia. Observamos uma intensa participação sobre contextos gerais do que vem a ser a América Latina e Caribe, como ela se constitui politicamente e socialmente, gerando além do diálogo uma desconstrução ideológica que por vezes encontra-se institucionalizada, enraizada e com resquícios de um pensamento colonizador.

Com a polêmica de alguns acontecimentos sobre a violência com a mulher, fomos lembrados e chamados a fazer o debate. O **terceiro** encontro foi realizado no dia dezesseis de junho do ano de 2016, no auditório da URI, pois necessitaríamos de um espaço maior. O tema foi "Precisamos falar sobre relações de poder: gênero, corpo e mídia". Contamos com as intervenções das professoras Dr. Luciana Menezes Carvalho, da Universidade Federal de Santa Maria UFSM, da Dr. Rosangela Fachel da URI e com a mediação da professora Elisabete Andrade da URI. Neste encontro tivemos a participação de setenta e uma pessoas de diferentes instituições de ensino da região, o que contribuiu com a diversidade de opiniões e relatos. No início do chimarrão, tivemos uma intervenção artística com várias frases de violência sobre a mulher, e durante as falas, foi possível analisar comerciais e partes de filmes que mostram a agressão à mulher. O que percebemos neste encontro, foi o protagonismo dos

participantes enquanto parte da discussão, querendo ter vez e voz a todo instante a fim de manifestar as angustias, vivências e testemunhos sobre o assunto. Esse chimarrão foi regado de memórias, aplausos, abraços e muita gratidão.

No mês de julho tivemos a presença do Dr. Benjamín Panduro Muñoz da Universidade de Colima - México durante uma semana em nossa Universidade, e oportunamente, realizamos o **quarto** chimarrão filosófico com o tema "Democracia, desigualdade e corrupção na América Latina: Reflexões Filosóficas". O lugar escolhido foi um bar próximo a Universidade, com a moderação do professor Dr. Cênio Back Weyh da URI câmpus de Santo Ângelo. O encontro contou com a participação de vinte e sete pessoas dispostas a discutir e dialogar sobre as duas realidades políticas existentes no Brasil e México.

A realização do **quinto** chimarrão decorreu da necessidade da escola e a universidade dialogarem e pensarem juntas sobre o projeto que estava em votação no senado brasileiro, "A escola sem partido". Buscamos realizar o encontro em um local que esteve aberto ao diálogo, e encontramos na escola Sepé Tiarajú o apoio necessário para organizarmos no dia dezanove de agosto de 2016, o chimarrão filosófico com o tema: "Escola democrática: desafios e perspectivas na educação no atual cenário Brasileiro". As intervenções foram realizadas pelos Professores Ms. Claudionei Vicente Cassol e Ms. Clenio Vianei Mazzonetto, com a moderação da Dr. Valesca Costa Oliveira. A presença dos setenta e oito estudantes e professores marcou de forma significativa o encontro, pelas intervenções, dúvidas e angustias sobre o ensino no Brasil.

O **sexto** encontro foi realizado no dia vinte e sete de setembro do ano de 2016, em uma sala da URI, com o tema "O sistema educativo mexicano e seus principais avanços e desafios", ministrado pelo Dr. Jaime Moreles Vázquez vindo da Universidade de Colima, México. A temática chamou atenção dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade, atraindo cento e um estudantes e professores para o encontro. Prof. Moreles, dialogou com o público que curiosamente manifestou interesse em conhecer o sistema educativo mexicano, que apresenta peculiaridades culturais e curriculares distintas do Brasil, porém, ao menos tempo, percebeu-se, uma aproximação pelo bem comum, ou seja, pela educação enquanto um espaço democrático com constantes desafios e avanços.

O dia onze de novembro de 2016 foi marcado por grandes paralizações no Brasil, o que mobilizou a comunidade acadêmica para o debate juntamente com o sindicado dos professores. Esse foi o **sétimo** encontro realizado em uma sala de aula da URI, com o tema "Aula Aberta: Os impactos socioeconômicos na educação Brasileira". Os debatedores Ms.

Jean Mauro Menuzzi, representante do Sindicato dos Professores – SINPRO, e Dr. Valesca Brasil Costa da URI, esclareceram e contextualizaram para sessenta estudantes, a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, destacando a necessidade de lutarmos e garantirmos os direitos educativos conquistados ao longo da história brasileira.

O **oitavo** chimarrão filosófico foi diferente dos que antecederam. Organizamos no dia dez de dezembro uma viagem de estudos com 21 participantes, na cidade de Santo Ângelo/RS. No quiosque da URI do campus de Santo Ângelo, a prof. Nadir Lurdes Damiani nos falou sobre "A influência jesuítica na educação missioneira" fazendo uma retrospectiva histórica desta relação entre indígenas e jesuítas na terra dos sete povos. Posterior a essa formação, visitamos o museu da história das missões e oportunamente realizamos uma visita ao compositor e cantor da cultura missioneira Pedro Ortaça, considerado um dos troncos missioneiros[4]. Por fim, visitamos as Ruínas das Missões na cidade de São Miguel das Missões, considerado patrimônio histórico da humanidade. Esse foi o único chimarrão filosófico realizado em outro município, porém, foi o que mais retratou o diálogo através de representações, de olhares e ressignificações históricas e culturais.

No dia vinte e dois de março de 2017, realizamos na sala de convivência do Diretório Central dos Estudantes - DCE, o **nono** chimarrão filosófico com o tema, "Nem uma a menos: Na luta e no luto pelas mulheres na América Latina". Pelo fato do mês de março ter uma data comemorativa ao dia da mulher, fomos chamadas a organizar um debate sobre o tema, convidando a prof. Dr. Eliane Cadoná, a psicóloga Helena D. Christ, a assistente social Anelise Flach, a prof. Chana B. Denti do coletivo Maria Frederica[5] e a prof. Ilse Vivian para mediar o diálogo. O espaço era pequeno, mas acolhedor o suficiente para que os oitenta e quatro participantes permanecessem atentos ao ininterrupto diálogo de quatro horas, regado de ideias, anseios, angustias e possibilidades.

Seguindo o mês dedicado a cultura indígena foi realizado o **décimo** encontro, no qual também aconteceu a exposição de fotos, registros de jornal entre outros da cultura e história indígena da região. O encontro aconteceu no dia dezenove de abril do presente ano, com o tema "A cultura indígena: Diálogos entre saberes", na oportunidade estiveram presentes a psicóloga indígena Priscila Góre Emilio, professor indígena Valdomiro Farias e a

[4] Pedro Ortaça é considerado um dos troncos da cultura missioneira, nome dado a um disco que reúne os quatro artistas da Região Missioneira do Rio Grande do Sul, os quatro troncos missioneiros são: Jaime Caetano Braun, Noel Guarany, Cenair Maicá e o Pedro Ortaça. O principal legado destes artistas está no pioneirismo da construção de uma identidade missioneira.

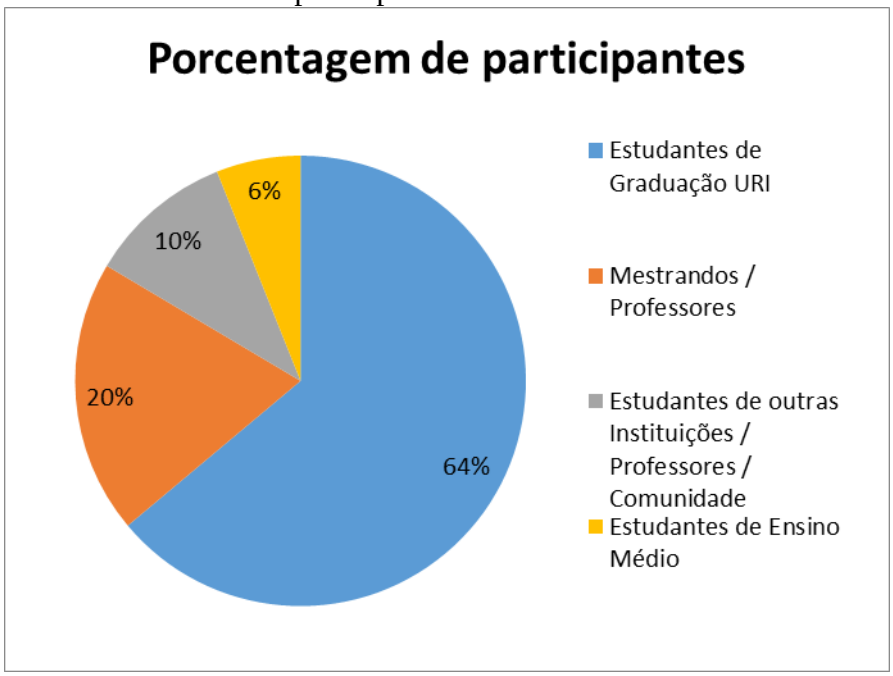
[5] Coletivo de Mulheres que discute intervenções no âmbito do feminismo na região Noroeste do Rio Grande do Sul, leva esse nome em referência a cidade de Frederico Westphalen.

representante do COMÍN, Noeli Teresinha Falcade. Tivemos a participação de trinta e nove pessoas de diferentes instituições, que dialogaram ativamente realizando perguntas, tirando dúvidas sobre a cultura indígena, bem como, sobre o porquê desta data comemorativa.

O mês de junho, iniciou com um diálogo profícuo, ou seja, tivemos a presença da professora Jaqueline Cruz Perdomo da Colômbia e do professor Oscar Agustín Torres Figueredo do Paraguai dialogando sobre o tema "Pensando a América Latina a partir dos aspectos políticos, econômicos e culturais da Colômbia e Paraguai". O **décimo primeiro** encontro aconteceu na sala do curso de Administração o qual teve participação significativa de sessenta e nove pessoas.

Por fim, após essa breve descrição dos encontros, contabilizamos um significativo número de participantes, totalizando seiscentos e setenta e um. Pensamos não somente no quantitativo, mas sim, sobre quais seriam os motivos que levariam essas pessoas de forma voluntária e espontânea a participarem dos encontros de um projeto de extensão. Seria a busca por respostas, a curiosidade, o desejo, a dúvida? A maioria dos participantes eram provenientes da URI, no entanto, consideramos um número significativo e relevante a participação de 10% de estudantes de outras instituições de ensino superior, bem como, professores e comunidade em geral. Temos, também, o registro de 6% de estudantes provenientes do ensino médio, resultando o total de público externo em 16%, conforme o gráfico que segue.

Gráfico 1: Número de participantes dos encontros do chimarrão filosófico




Fonte: MICHEL e BATTESTIN,2017.

A necessidade de continuar promovendo espaços de diálogo é importante e urgente, uma vez que as pessoas de diferentes idades e formações relatavam em todos os encontros a falta de promover espaços públicos para o debate. Em cada chimarrão filosófico, além de termos o chimarrão passando de mão em mão, proporcionamos sempre com a participação voluntária, um momento artístico e cultural, seja através da poesia, teatro, da música, do canto, enfim; a intenção é fazer com que a participante viva a arte e o diálogo neste espaço. Importante destacar que em nossa região, não temos salas de cinemas e teatros, estamos a 427 km da capital de Porto Alegre, fator limitante para quem deseja buscar interação, e quiçá, participação de diálogo em espaços formais e informais com maior diversidade.

A proposta do chimarrão filosófico corrobora com o pensamento de Soares (2006) na medida em que o diálogo passa a ser um método para o ensino capaz de criar possibilidades para reflexão e emancipação. Uma educação que não prioriza a cidadania e a participação democrática na sociedade, não pode ser considerada uma educação dialógica como realidade no processo de formação e reflexão. Segundo o dicionário de Paulo Freire, nas palavras de Zitkoski:

> O diálogo é a força que impulsiona o pensar critico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural. Sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (2010, p.117).

O diálogo sendo essa força que impulsiona a nossa práxis, é apresentado como uma possibilidade de transformação que por vezes não é reconhecida, e atua de forma lenta para novas ações humanizadoras.

O chimarrão filosófico tem contribuído de maneira significativa respeitando a condição do outro com o seu meio, possibilitando uma ação humanizadora a partir do momento em que acolhemos a palavra e a escuta dos iguais e antagônicos em uma roda cercada de curiosidade e dúvida. Neste sentido, o encontro abre caminhos emancipatórios e epistemológicos, capazes de fazer com que o sujeito ali presente, reveja suas concepções, que por muitas vezes, encontram-se enraizadas no passado, carregadas de preconceitos e rótulos. Para Freire “rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos” (1995, p.24). Entendemos através das intervenções feitas pelo público durante os encontros do

chimarrão filosófico, que o "rever o antes visto" desacomoda, inquieta, no sentido de observar outras perspectivas, outras ideias e outras formas de ver o mundo.[6]

Freire também nos faz pensar que: "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento na História" (2001, p.154). Os encontros apresentaram esse desafio, ou seja, promover diálogos que pudessem contribuir para que cada sujeito pudesse interagir e intervir na sua própria realidade.

Os encontros, com a mediação e fala de convidados a fim de direcionar e problematizar o tema proposto para o encontro, a itinerância, a troca de lugares e a diversidade dos assuntos, são pontos fortes do projeto, pois possibilitam construir e desconstruir caminhos e ideias consideradas certas por um longo processo de colonização de saberes que ofuscam a possibilidade emancipatória do diálogo.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O projeto chimarrão filosófico tem as suas raízes no chão onde pisamos. Traz consigo a presença histórica e pouco mencionada, escrita das tradições indígenas. Seu nome "chimarrão filosófico" colabora para começar a pensar no chimarrão como meio para chegar a um diálogo, na roda, no chão, na escuta, e no dizer a palavra. Dizer a palavra, torná-la viva, com sentido e significado, torna-se um ato revolucionário diante de tantas palavras que se tornam depósitos de informações, desconectadas e vazias, sem sentido, sabedoria ou conhecimento. A palavra presente no diálogo requer gritos de luta, de esperança, pois é através de um discurso pedagogicamente crítico que poderemos pensar no processo de emancipação dos sujeitos. Freire contribui e nos faz pensar ao afirmar que "(...) enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, "como selo" do conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências". (1976, p. 81).

Construir significados através do uso da palavra, tornar os sujeitos protagonistas do seu saber, contribuem no processo de ressignificação da história em que o mesmo sujeito encontra-se inserido. É através da linguagem, que poderemos, segundo Macedo e Freire, assegurar o poder de conjuntura, para podermos nomear, dar nome as coisas e pensar o mundo, ou seja "(...) podemos refletir sobre seu significado e imaginar um mundo mudado. A

[6] Da mesma forma, se remetermos ao passado da Grécia antiga, teremos o filósofo pré socrático Heráclito de Éfeso, que Um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, ou seja, o rio não será o mesmo e nem o homem

linguagem é o meio para atingir uma consciência crítica, a qual, por sua vez, é o meio de imaginar uma mudança e de fazer opções para realizar transformações ulteriores" (1990, p. 16-17). É com este proposito que daremos sequência ao projeto chimarrão filosófico, com a utopia e a certeza de que mudar é preciso e é possível.

**REFERÊNCIAS**

BERKAI, Dorival; BRAGA, Clóvis Aírton. **500 Anos de História da Erva-Mate.**1.ed. Editora Cone Sul. Canoas, 2000.

BULFINCH, Thomas. **O livro da Mitologia.** São Paulo: Martin Claret, 2014.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D' Água, 1995.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LEVY, André; ENRIQUEZ, Eugene; DUBOST, Jean; NICOLAI, Andre; MACHADO, Maria Novais da Mata (Org.). **Psicossociologia:** análise social e intervenção. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

MACEDO, Donaldo; FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: Leitura da Palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAUTET, Marc. **Um Café para Sócrates:** Como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje. Tradução de Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SOARES, Emanoel Luis Roque. A importância do diálogo como método para o ensino da Filosofia. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; FIGUEIREDO, João Batista de A. (orgs.). **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

# ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO EM ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA

**Cláudia Eduarda Strapazzon**[1]
**Arnaldo Nogaro**[2]
**Paloma Nardini Poletti**[3]

**Resumo:** O artigo resulta de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi diagnosticar fatores interferentes nos processos atencionais e motivacionais de estudantes de licenciatura e investigar seu impacto na aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a trinta estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física de uma universidade privada comunitária do norte do Estado do RS. Também se coletou dados junto aos professores que atuam nas turmas de origem destes alunos. A análise dos dados é de conteúdo. Atenção e a motivação são consideradas fatores fundamentais para a boa aprendizagem, o que nos leva ao questionamento sobre como os licenciandos estão procedendo em relação à atenção e motivação em sala de aula.

**Palavras-chave:** Atenção; Motivação; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica e industrial de hoje traduz-se numa dinâmica muito diferente de algumas décadas passadas. Segundo Castells (2000), o capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação no qual as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica. Criamos artefatos de comunicação, novos meios de transmissão de informação, estabelecemos novos horários de trabalhos, empresas de comércio e serviços, indústrias ficam em operação em horários mais variados fazendo com que o "sistema nunca durma". Como consequência, temos o ativismo, a dinâmica do "progresso" e o barulho como resultado.

Segundo o filósofo Serres (2013), somos permanentemente bombardeados por novidades e apelos das mais diversas naturezas o que produz uma incapacidade de silenciar. Em outras palavras, estar atendo exige muito mais esforço e empenho, um exercício que envolve determinação e queima de energias.

[1] URI – Brasil - claudia.strapazzon@yahoo.com.br – PIIC/URI
[2] URI- Brasil - narnaldo@uri.com.br
[3] URI – Brasil- paloma.poletti@gmail.com – PIBIC/CNPq

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade educacional, especialmente para as salas de aula constatamos o quase desespero dos professores para atrair a atenção dos estudantes, para se fazer ouvir. Não se trata somente de um contexto civilizacional passageiro, constitui-se em um problema crônico com repercussões na aprendizagem, uma vez que quando não há atenção não há aprendizado. A atenção é a porta de entrada das informações para a memória de trabalho e esta para as demais memórias (curta e longa duração). Portanto, ou o aluno presta atenção ou não há aquisição de conhecimento. E o que evidenciamos nas salas de aula? Estudantes preocupados com seus celulares, com seus computadores, conversando, enfim, interessados em aspectos que consideram mais significativos e para os quais dispensam sua atenção, enquanto que o essencial daquele ambiente passa despercebido: a aula do professor e o conhecimento que está sendo transmitido.

Mas o que intriga os professores não é só a falta de atenção, mas a pouca motivação ou sua ausência no comportamento e ação dos estudantes. De certa forma temos algumas hipóteses a respeito do que dispersa um estudante em sala de aula, mas como isso interfere na aprendizagem? O professor e alunos possuem conhecimento da relação atenção-motivação-aprendizagem? Os estudantes de licenciatura possuem consciência de seu comportamento e da responsabilidade que possuem enquanto futuros professores? Os docentes conhecem a respeito dos processos atencionais e motivacionais e definem estratégias para atrair a atenção dos estudantes? Que atenção e motivação queremos? Até que ponto certa dispersão faz parte do andamento do processo pedagógico e constitui-se em processo criativo para aprender? Muitos outros questionamentos poderiam ser apontados aqui, externamos alguns para sinalizar a relevância da pesquisa realizada.

Acreditamos que abordar este tema e pesquisar sobre o mesmo torna-se fundamental para repensar a cultura em que estamos inseridos e criar o senso de percepção da necessidade de reavaliar o que ocorre em sala de aula, especialmente no tocante à dispersão, falta de atenção e de motivação. Este processo precisa ser repensado a partir de quem vai estar em sala de aula conduzindo estudantes para que aprendam. Se o professor não tem conhecimento e ciência do que a atenção representa para a aprendizagem, o que esperar dele em termos de condução didática?

É comum ouvirmos docentes do ensino superior fazendo referência à pouca atenção ou pouco envolvimento dos estudantes com as tarefas. Como demover esta cultura? Como mudar este quadro? Trata-se de um desafio posto em várias frentes: professores, dirigentes, alunos, mas o que parece ser mais evidente é a necessidade de começar esclarecendo ou trazendo tudo

isso para um terreno mais transparente e cristalino em que possamos ver bem quais as matrizes geradoras destas atitudes ou comportamentos.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho resulta da pesquisa "Diagnósticos dos fatores interferentes nos processos atencionais e motivacionais de estudantes de licenciatura." Esta foi realizada com o objetivo apontar as maiores dificuldades de atenção e concentração em estudantes de licenciatura, além de identificar os níveis motivacionais em que eles se encontram em relação à vida acadêmica, e quais são os possíveis impactos que estes fatores causam na aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, caráter exploratório, cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário com dezoito professores que atuam nos cursos de licenciatura pesquisados e trinta estudantes do segundo e oitavo semestre. Dos dezoitos professores que foram abordados, somente onze devolveram o questionário respondido, dos estudantes foi feita a coleta na totalidade.

Os professores e estudantes são oriundos dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Educação Física. Os professores possuem entre cinco e vinte e quatro anos de magistério. Para contemplar a análise e interpretação dos dados[4] organizamos cinco categorias que abrigam os dados e o contraponto com o referencial teórico. São elas: relação atenção e aprendizagem; Aprendizagem e motivação para o estudo; Atenção em sala de aula; Estratégias pedagógicas do professor e atenção em sala de aula; e Atenção e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Na sequência vamos problematizar e refletir a respeito de cada uma delas.

## RELAÇÃO ATENÇÃO E APRENDIZAGEM

100% dos estudantes responderam que identificam relação entre atenção e aprendizagem. Argumentam que esta relação ocorre, pois, [..] *nosso cérebro capta mais fácil a informação e grava, assim se formam muitas aprendizagens na mente capazes de fazer um ser humano muito feliz.* (A3). Outro depoimento do A4 reforça a ideia da necessidade de

[4] Para preservar a identidade dos sujeitos vamos utilizar P para professor, seguido de numeração 1, 2, 3... e A para estudantes respectivamente. Também utilizaremos a letra formato itálico para destacar as respostas dos sujeitos do referencial teórico.

atenção para que ocorra a aquisição de conhecimento; para ele, [...] *sem atenção não existe a possibilidade da internalização dos conceitos ou conteúdos, não havendo a aprendizagem*.

Os alunos ainda argumentaram que quem presta atenção tem mais facilidade e demonstra mais interesse, identificam a atenção como "concentração" para determinada tarefa. É importante considerar que as respostas demonstram algum conhecimento e revelam que os estudantes sabem da importância da atuação, porém não possuem argumentos consistentes ou que expliquem a relação entre ambas. A psicologia Cognitiva e a Neurociência demonstram como isso ocorre e porque sem atenção não haverá aprendizagem. Segundo Pantano (2009, p.23), o

> [...] processo de aprendizagem necessariamente envolve compreensão, assimilação (memória), atribuição de significado e estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos a ele relacionados e já armazenados. Nessa visão cognitiva, a aprendizagem é um processamento resultante de processos cognitivos que envolvem sensação, percepção, atenção e memórias (operacional e de longo prazo).

Ao serem questionados sobre a relação atenção e aprendizagem os docentes são afirmativos sobre a necessidade da atenção. Alegam que a atenção é um pré-requisito para a aprendizagem, e estão totalmente interligados. Para o docente P8, quanto *[...] mais compenetrada uma pessoa está sobre uma explicação, explanação, leitura de um texto, ou exercício proposto, mais chances tem de compreender o que está sendo trabalhado em aula.* No entender de Dewey (1980, p. 129), é a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido. O ser humano que, numa atividade "[...] educativa, tenha o propósito pessoal de aprender leva vantagem sobre qualquer outra que o não tenha."

Segundo os professores a atenção demanda esforço e exercício. Um deles mencionou que quem processa a informação é o Sistema Nervoso Central e este é dependente da atenção. Para o P5 a atenção está relacionada ao "objeto" em estudos, *[...] para cada momento de dispersão gera uma lacuna na continuidade do processo. Muitas lacunas trazem a disjunção de partes importantes e que passam a formar desconexas as ideias discutidas.*

Um dos docentes afirma que a atenção é um processo que se desenvolve e que trazemos desde o nascimento. Segundo Rose (2006), o desenvolvimento acontece dentro de um contexto; o organismo em desenvolvimento não pode estar divorciado do ambiente no qual se desenvolve. Alguns teóricos falam em atenção reflexa e espontânea e que realmente

ela é parte constituinte de nossa natureza animal, embora a atenção espontânea seja produto de nosso esforço e de nosso empenho em querer estar atento.

> Portanto, não é a atenção (sendo um processo mental) que escolhe à quais estímulos responderemos; na verdade, comportamo-nos sobre o controle discriminativos dos estímulos do ambiente. Ter atenção é comportar-se sob determinado controle de estímulos. Por exemplo, atentamos a um filme caso consigamos discutir a seu respeito. (MOREIRA; MEDEIROS, 207, p. 107).

Ao serem interrogados se percebem possíveis diferenças entre os alunos ingressantes e os concluintes, no que diz respeito à atenção, afirmam que há sim maior maturidade dos concluintes. Já os ingressantes apresentam maior ansiedade e uma capacidade menor, "menor motivação" para as tarefas e alguns ainda estão indefinidos quanto ao curso que realmente querem.

Os alunos concluintes apresentam maior foco e interesse. Para o P8, [...] as turmas concluintes em geral podem até não ser tão participativa quanto às turmas iniciais, mas a bagagem cultural oferecida pelo curso forma as discussões muito mais fundamentadas e muito mais produtivas. No entendimento do P11, [...] Os concluintes são mais focados ou objetivos na conclusão de tarefas. Talvez apresentem maior grau de maturidade e experiência com as questões acadêmicas.

Um professor mencionou que os alunos concluintes acabam se dispersando de seu foco em decorrência das questões de formatura; manter o foco em uma atividade torna-se fundamental para realizá-la bem e de maneira correta. Quando se trata de aprender algo, muito mais estratégico se torna. No entender de Pozo (2002, p. 147-148) pode-se afirmar que, em geral, sem atenção não há aprendizagem, ou, se se quer maior precisão, quanto mais atenção, mais aprendizagem. Não basta ter pela frente o material de aprendizagem, "[...] além disso é preciso prestar atenção aos elementos mais relevantes do que se vai aprender".

Os docentes ainda destacam que identificam razões para os alunos estarem atentos no tipo de atividade que se é proposto. O interesse e o sentido da atividade que se propõe estão diretamente relacionados com manter a atenção ou não. É fundamental começar prestando atenção a uma tarefa, no entanto há que se ter uma atenção sustentada para concluí-la ou não errar. E isso tem muito a ver com interesse. Por isso que os professores afirmam que "[...] aulas práticas, projetos de pesquisa, atividade com curso que escolheu", contribuem muito para que o aluno mantenha a atenção ao fazer.

**APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO**

Perguntamos aos acadêmicos se identificam relação entre motivação e aprendizagem. Somente um estudante respondeu que não, os demais foram afirmativos. Consideram a motivação como elemento que desencadeia o desejo de aprender, que os estimula a desenvolver as atividades que o professor propõe. Os estudantes identificam a motivação como um quesito importante tanto para o aluno quanto para o professor. No entender dos mesmos, quando há motivação há maior produtividade e desempenho nas tarefas em sala de aula. *Se o professor realiza uma aula motivado, tudo fica mais dinâmico e a aprendizagem fica mais "clara", ou seja, há uma compreensão maior do assunto trazido por ele (A13).* Na visão do aluno A28 *[...] quando temos motivação para algo, não nos distraímos e mantemos o foco no que gostamos.*

Nas respostas a este questionamento foram referidos elementos relacionados à forma como o professor organiza as aulas e os tipos de atividades que vão ser desenvolvidas. O A2 comenta: *A parte bacana é que sempre há inovação em sala de aula, fazemos viagens, passeios e pesquisas que nos motivam a seguir estudando*. Em síntese, as falas dos estudantes demonstram que quando há motivação há maior aprendizado. Vaillant e Carlos Marcelo (2012) reforçam o posicionamento dos estudantes quando afirmam que independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. "Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho."

Quando pensamos em sala de aula como espaço de aprendizagem cabe-nos ter presente que ela nem sempre é o ambiente ideal para isso. Para algumas aprendizagens talvez haveria outros ambientes mais recomendados. Estamos muito acostumados com a ideia de sala de aula enquanto "espaço de aprendizagem", enquanto professores precisam alongar nova visão e descobrir outras possibilidades. Fadel, Bialik e Trilling (2015) reforçam esta ideia quando se posicionam a respeito que para alguns objetivos de aprendizagem, a sala de aula não é o ambiente ideal, existem agora muitas oportunidades de aprendizado profundo e rico além das paredes da sala de aula.

Ao serem inqueridos a respeito das razões que os fazem vir a Universidade; a sala de aula, houve posicionamento de diferentes naturezas, como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Razões que fazem os estudantes vir à Universidade

| |
|---|
| Ouvir as experiências de vida dos professores que trazem materiais diferenciados como artigos, textos... (A2) |
| Ampliar meu conhecimento. Estou realizando um sonho e fazendo amizades (A3) |
| Professores preocupados em ensinar o conteúdo com didática e planejamento e com preparo para tirar dúvidas (A5) |
| Busca de conhecimento para uma profissão sonhada (A7) |
| O incentivo da família (A15) |
| Crescimento pessoal e profissional (A23) |
| Somos a esperança para a educação (A9) |

Fonte: OS AUTORES, 2017.

As respostas relacionadas à busca de conhecimento, realizar-se profissionalmente e preparar-se para a profissão (incentivo da família), são reiterados como motivadores para estar em aulas.

Dentre as respostas há aspectos negativos que são mencionados como não incentivadores para ver a aula: ausência de metodologia adequada do professor, aulas muito tradicionais quando os alunos são digitais, pouca diversificação de estratégias pedagógicas. Perceba-se que os fatores apontados como positivos, em sua maioria, dizem respeito aos próprios alunos enquanto que os negativos estão relacionados à figura do professor ou à sua metodologia. Surge um questionamento: quem ou o que nos motiva? Como nasce a motivação? Considerar os aspectos negativos como algo do professor ou à sua metodologia não seria uma forma de transferir uma situação pessoal de falta de motivação para os outros?

> [...] estar desmotivado não porque as tarefas não sejam interessantes, mas por outras razões pessoais, entre as quais não sejam interessantes, mas por outras razões pessoais, entre as quais se deve mencionar a autopercepção de baixa capacidade, que acarreta sentimentos de humilhação, vergonha e baixa autoestima. Requer-se, assim de todo professor, com uma sensibilidade bem desenvolvida, a habilidade para identificar esses estados afetivos negativos com estratégias motivacionais mais pertinentes. (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 29).

Os professores consideram a motivação como um dos pilares da aprendizagem. São considerados como uma via de mão dupla, andam juntos. Para o *P5 A motivação como elemento influente na aprendizagem possui duas escalas: a escala ampla que é aquela motivação que leva a pessoa a estudar por motivos como, ter uma profissão, obter conhecimento e melhorar sua condição de trabalha e a motivação em escala específica que seria o interesse por certa disciplina, tirar boas notas para não pegar exame etc.*

Segundo os docentes quando o aluno é determinado à aprendizagem torna-se mais intensa e acompanha o raciocínio do professor de forma mais efetiva. Para o P8 *Geralmente a motivação ou interesse de estudante tem raízes em alguma informação prévia como a "bagagem" de conhecimentos sobre determinado assunto que o estudante traz consigo. Assuntos novos, mas complexos, ou de grande abstração tendem a gerar menor motivação no estudante, ainda mais se ele perceber pouca aplicação desta informação no futuro profissional dele.*

Um dos professores (P11) considera a motivação como algo inútil, "fogo de palha", no seu entender o aluno precisa ter consciência de seu papel em sala de aula.

Ainda falando sobre motivação P3 destaca: As turmas que têm mais envolvimento entre si demonstram um nível de motivação bem maior em relação àquelas em que os alunos não se relacionam tão bem entre si. Partindo deste fator podemos perceber que a motivação também é influenciada pelo relacionamento entre os participantes de uma aula, propondo que turmas mais harmoniosas tendem a ter um clima mais motivador.

Procuramos saber se os professores sentem seus alunos motivados na sala de aula, a maioria das respostas foi positiva, P1 ressalta: *Acredito que em parte pelo meu relacionamento pessoal com eles e pelo conteúdo que ministro.* A maioria dos professores afirma, em suas respostas, que existe uma diferença de motivação entre alunos ingressantes e concluintes, isso ocorre, pois ainda existem muitas dúvidas e insegurança no início da vida acadêmica, *As turmas que iniciam continuam na medida em que o processo favorece a integração entre os colegas. O "sentir-se bem" no grupo é o fato que diferencia uma da outra* é o que cita o P3.

Mesmo que em minoria, dois professores demonstraram dúvidas em suas falas, isto ocorreu devido às circunstâncias com que se deparam e que, na maioria das vezes, oscilam no dia-a-dia acadêmico, percebemos isso no que diz *P11. Depende da turma, depende o conteúdo, depende do dia, da minha explicação, da minha capacidade comunicativa...*

**ATENÇÃO EM SALA DE AULA**

Ao falarmos a respeito da atenção temos como meta pensar no aprendizado ou não que ocorre em sala de aula. Os estudantes nas condições atuais aprendem o suficiente e o necessário para o exercício de uma profissão? Se as condições se alterassem poderia haver maior aprendizado e, consequentemente, maior preparo profissional? As condições atuais

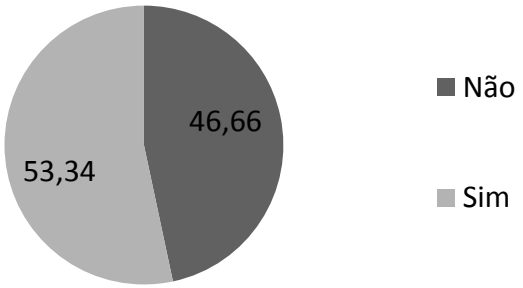
podem ser alteradas? Por onde começaríamos? Os sistemas educacionais atuais apresentam muitas falhas, fruto de fatores sobre os quais muitos autores e estudiosos já se pronunciaram. Fadel, Bialik e Trilling (2015) ponderam que ao avaliá-los de forma crítica, muitas pesquisas mostram suas falhas. Mesmo para os estudantes que tiveram sucesso no atual sistema, não está claro se teriam atingido um sucesso ainda maior, caso tivessem passado por um sistema diferente. Mesmo para aquelas realidades que consideramos satisfatórias cabe interrogarmos: e se fossem outras condições? Se houvesse mais foco e atenção? Parece que estas respostas ainda não temos.

Inquerimos os estudantes para sabermos como agem em sala de aula no tocante atenção e se consideram atentos. Apenas um estudante diz não considerar um aluno atento p*ois, [...] se a aula não é atraente, não me chama a atenção, qualquer coisa se torna mais atraente, menos a aula...* Os demais estudantes se consideram atentos, pois, se não estão atentos não conseguem acompanhar as aulas e aprender o conteúdo. *Procuro me desligar daqueles métodos que desprendem minha atenção, um exemplo são tecnologias (celulares) (A14).*

Os estudantes relatam que se empenham para que haja atenção. Procuram concentrar-se, focar no que interessa. Procuro prestar atenção em todas as aulas para fazer anotações sobre o que o professor falou e assim organizar meu caderno com os conteúdos para estudo. E por estes motivos mantenho meu foco na aula (A29).

Perguntamos se os estudantes se distraem com facilidade? 14 responderam que não e 16 que sim.

Figura 1 - Percentual dos estudantes que distraem ou não em aula




Fonte: AUTORES, 2017.

Os argumentos dos estudantes que afirmam não se distrair versam sobre a capacidade de manter o foco, mesmo que haja fatores que interfiram como conversas e barulho. Para os estudantes que revelam que se distraem com facilidade, os motivos são variados, sintetizamos algumas ideias centrais:

Quadro 2 – Motivos da distração segundo os estudantes

| |
|---|
| Aulas muito conteudistas e professores sem entusiasmos |
| Pensamentos de preocupação ou ansiedade |
| Conversas paralelas em voz alta |
| Cansaço e excesso de teoria |
| Dinâmica do celular |

Fonte: OS AUTORES, 2017.

Poderíamos dizer que os fatores são de três ordens: ambiente que não contribui; aula e dinâmica do professor que desestimulam e cansaço; e, preocupação de natureza emocional. Na verdade, é um triangulo formado pelo professor, alunos e as condições de aprendizagem (ambiente). Há sempre um fator com maior peso, determinante, mas não pode ser considerado como isolado. A aula é o todo e é sob este ponto de vista que precisamos considerar quando falamos das condições de aprendizagem.

Ao perguntarmos para os professores quais fatores ou circunstâncias consideram gerar a dispersão dos estudantes. Sistematizamos as principais ideias no quadro abaixo:

Quadro 3 – Respostas dos professores a respeito da dispersão dos estudantes

| |
|---|
| Conteúdo pouco relacionado ao curso ou às expectativas individuais |
| Fenômenos de interação tecnológica |
| Cansaço do trabalho |
| Falta de concentração |
| Conversa, falta de leitura e conhecimento prévio |
| Monólogo do professor e leitura de slides |
| Falta de maturidade e consciência sobre a importância do conteúdo |

Fonte: OS AUTORES, 2017.

Alguns aspectos apontados pelos professores coincidem com o que os estudantes mencionam: conteúdo com pouco sentido, metodologia do professor, exposição teórica demais, cansaço, conversas paralelas, artefatos tecnológicos.

Dos fatores apontados pelos professores alguns demandam maior reflexão, pois, estão diretamente relacionados ao comportamento ou trabalho do professor como demonstrar a relevância do conteúdo, diversificar as metodologias, evitar exposições longas, utilizar vários

recursos pedagógicos como textos, vídeos, trabalhos em pequenos grupos para não ficar só na exposição verbal.

Há outros fatores apontados pelos professores que não estão sob seu controle como cansaço, falta de conhecimento prévio, do aluno, maturidade, falta de leitura. Estes elementos reforçam o entendimento do quanto é complexo tratar das questões de ensino e aprendizagem em sala de aula e das dificuldades no desenvolvimento da docência, principalmente quando o temor a responsabilidade de fazer com que ocorra aprendizagem.

Interrogamos os professores a respeito dos fatores que prejudicam o andamento da aprendizagem dos alunos. São relatadas algumas causas como: uso de redes sociais, falta de conhecimento básico e geral, falta de hábito de leitura, atrasos e entradas em aula quando ela já iniciou, e descaso com a autoridade do professor. Este último aspecto relatado demonstra outra relação do aluno com o professor. Há diferença entre autoridade e postura impositiva. Como os estudantes possuem outra relação com seus pais, transferem este mesmo comportamento para a sala de aula. Muitas vezes, não se trata de falta de respeito, mas um comportamento que vem aprendido em uma relação mais horizontal com os pais. Não se trata de desafiar o professor, mas de não sentir a necessidade de certos rituais que a escola criou historicamente. Por exemplo, os alunos deveriam ficar em pé quando o professor chegasse na sala de aula.

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR E ATENÇÃO EM SALA DE AULA

Para identificar quais estratégias os professores utilizam em sala de aula que são mais eficazes e atraentes pelos alunos, interrogamos para citarem o que mais prendia sua atenção em relação às atividades em sala de aula. A maioria das respostas variou entre aulas dinâmicas e criativas, assim como cita o A7 *Aulas dinâmicas, aulas lúdicas, práticas e diferentes.* Dois alunos criticaram o uso de slides, pois relatam que cansam facilmente e faz com que ocorra maior distração. *Prefiro quando o professor explica sem uso de slides com textos ou tópicos, a não ser que sejam imagens, apenas fala interagindo com a turma, colocando palavras chave no quadro. Sem entregar coisas prontas, ditando ou mandando copiar, mas desafiando para que o aluno construa seus próprios conceitos,* é a opinião do A29. O apelo à prática pode ser um elemento importante para motivar um estudante e aprender determinado conteúdo, mas o puro praticismo pode resultar um vazio de sentido.

Fadel, Balik e Trilling (2015, p.82) falam da dimensão emocional da beleza de um conteúdo ou poderíamos denominar de estética do aprendizado, ou seja, quando o estudante descobre que há algo mais profundo do que o "simples aprender". Os autores recomendam que se trabalhe no sentido de ensinar para a prática mas, que também se descubra a razão do que se aprende. "A beleza é em grande parte responsável pela motivação intrínseca de um indivíduo para que vá atrás de uma tópica."

Além de saber quais estratégias atraem mais os alunos, perguntamos também o que atrapalha sua atenção dentro de sala de aula. O fator que mais foi ressaltado entre as respostas foi conversas e barulhos, assim como diz *o A22 Conversas paralelas, bagunça, música e som exagerados.* Além disso, os artefatos tecnológicos também aparecem bastante entre as respostas, pois não podemos negar que o uso destes aparelhos em sala de aula é um assunto com muitas discussões nos dias atuais.

Assim como pedimos aos estudantes o que atrai mais sua atenção em sala de aula, questionamos os professores sobre quais atividades percebem maior atenção. De modo geral, responderam que percebem mais eficácia em aulas práticas, além de aulas criativas e bem elaboradas pelos professores. *Vejo que ultimamente tenho investido em aulas expositivas com apresentações em Power-point utilizando mais figuras do que texto e estudando muito sobre determinado assunto. Esta apresentação bastante eloquente vem chamando atenção dos estudantes e percebo que isso reflete em um melhor acompanhamento dos estudantes. Outro aspecto, mesmo com exposições ricas em detalhamento de informações e domínio do assunto, busco adicionar um fato engraçado ou algum agente cômico no meio da aula. (P8).*

Alguns professores utilizam estratégias para atrair a atenção dos alunos como jogos, vídeos, projetos que fazem um link com um futuro profissional. Além disso, é essencial intercalar atividades teóricas com práticas, para atrair a curiosidades dos alunos. Para sair da aula-palestra o professor pode utilizar as tecnologias. Fadel, Boaçok e Trilling (2005, p.143) se perguntam: como a tecnologia pode intensificar o que pretendemos fazer na sala de aula? Eles ponderam "[...] que a tecnologia não tem um fim em si mesma, ou seja, algo que resolva todos os problemas da educação. É um conjunto de ferramentas que podem intensificar a aprendizagem."

**ATENÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)**

Levando em consideração os aspectos que interferem durante uma aula, existem alguns fatores que podem provocar a distração, assim como relatam alguns dos professores e alunos nas questões anteriores, elaboramos uma questão para os alunos referente ao uso de computador na sala de aula, as respostas foram bem divididas, alguns utilizam durante a aula e outros não, outros trazem quando solicitado assim como respondeu o *A3 Eu trago só quando o professor libera para fazer um trabalho, e fica ligado quando é necessário para pesquisas.* Metade dos alunos responderam que não trazem pois prefere fazer anotações manualmente.

Pensando nestes artefatos elaboramos uma questão aos professores, perguntando em relação a uma dúvida inquietante: eles auxiliam ou prejudicam o andamento das aulas? Separamos algumas das respostas obtidas dos docentes no quadro abaixo.

Quadro 4 – As TDICs auxiliam ou prejudicam o andamento das aulas – visão dos professores

| |
|---|
| Já desenvolvi aulas com o apoio destes artefatos e obtive bons resultados, e em outro momento não tão bons. Atribuo à maturidade da turma ou de determinados grupos. (P2) |
| Não tem mais volta, a utilização dos artefatos tecnológicos está aí para colaborar. Necessário o equilíbrio na utilização. (P4) |
| Atrapalham na maioria dos casos, uma vez que os alunos utilizam esses recursos em sala de aula para fins de contatos em rede sociais. Em minha opinião a sala de aula é um local de interação com o professor e colegas. (P5) |
| Ambas as ferramentas não são boas nem ruins. O que muda é o como utilizamos tais ferramentas, ambas podem ser extremamente produtivas e motivadoras, mas existe um risco de dispersão da atenção. (P8) |

Fonte: OS AUTORES, 2017.

O uso de tais artefatos é um assunto que gera muitos questionamentos, pois eles podem auxiliar, bem como se tornar uma estratégia de comodidade. A tecnologia trará benefícios quando conseguirmos desenvolver atividades que envolvam raciocínio mais profundo. Comumente os estudantes os utilizam para acessar dados ou pesquisas rápidas sobre um tópico. Neste caso, o computador é um mecanismo assistivo, quando na verdade deveria haver aprendizagem baseada no computador. Já na aprendizagem baseada no computador, os estudantes podem ascender a pensamento em níveis superiores. (FADEL; BIALIK. TRILLING, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que provocamos uma reflexão tanto de alunos como de professores em relação aos fatores que influenciam ou interferem em uma maior atenção, motivação e, consequentemente, maior aprendizagem, percebemos que em alguns aspectos existe uma grande consciência de seus papeis dentro de sala de aula. Diferentemente dos docentes que possuem uma visão mais argumentativa em relação aos processos atencionais, em um consenso geral, os alunos identificam a atenção ou "concentração" como fundamental no processo de aprendizagem. Também se constata que ocorre uma mudança destes processos em decorrência da maturidade em que os alunos se encontram. Alunos concluintes conseguem alcançar maior concentração devido à sua estabilidade emocional relacionada a escolha de curso e profissão. Estes alunos possuem maior clareza do processo de formação a que estão submetidos. No entender de Vaillant e Carlos Marcelo (2012), o conceito de formação vincula-se com a capacidade assim como a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

Ao falarmos sobre motivação, também houve consenso nas opiniões, sendo fator fundamental para o processo de aprendizagem, porem segundo aos argumentos dos alunos, percebemos que ela só ocorre se a metodologia do professor os instigar a ampliar conhecimentos em busca da profissão sonhada. Os professores afirmam que a motivação é um dos pilares para aprendizagem, tendo em vista que a maioria avalia seus alunos como motivados dentro de sala aula.

Devido à sala de aula ser um ambiente sujeito a alteração no cotidiano, a atenção também pode variar seu grau devido às circunstancias como cansaço, pensamentos vagos, conversas e falta de metodologia, isso é o que afirmam os alunos e professores. Quando se trata de estratégias pedagógicas sabemos que neste mundo tão cheio de possibilidades, precisamos considerar que não é qualquer coisa que chama atenção dos jovens, confirmamos isso vendo que a maioria dos professores procura estratégias mais dinâmicas, lúdicas e práticas e os alunos reconhecem e aprovam estes métodos.

Estamos em um mundo muito avançados em vários aspectos e o que mais nos preocupa quando falamos em sala de aula são as tecnologias. Os professores possuem diversas opiniões sobre o uso delas, pois ainda as consideram como algo que oscila e não possuem convicção sobre seu uso na educação. Não possuem clareza a respeito de se podem auxiliar ou prejudicar o processo de aprendizagem, no entanto, não podemos negar que estão

presentes na vida dos estudantes e que as utilizam na interação cotidiana e fazem parte de suas vidas. Nosso desafio como educadores é encontrar estratégias e alternativas para utilizá-las de forma pedagógica e crítica em sala de aula.

**REFERÊNCIAS**

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede I**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões**: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. Boston: Copyright, 2015.

MOREIRA, M.; MEDEIROS, C. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PANTANO, T., ZORZI. J.L. **Neurociência Aplicada Aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso,2009.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSE, Estiven. **O cérebro do século XXI:** como entender, manipular e desenvolver a mente. São Paulo: Globo, 2006.

SERRES, Michel**. Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 96 p.

VAILLANT, Denise; CARLOS MARCELO. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UFTPR, 2012.

# EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INCENTIVO A PRÁTICA POR MEIO DE DIFERENTES MODALIDADES ESPORTIVAS

**Claudinara Botton Dal Paz**[1]
**Aniele Elis Scheuermann**[2]
**Vera Lucia Rodrigues de Moraes**[3]
**Carlise Olschowsky Pereira**[4]
**Nilton de Oliveira Rachke**[5]

**RESUMO:** Cuidar da saúde é importante e deve ser incentivado na escola por meio da adoção de hábitos saudáveis, como a prática de atividades físicas, nas aulas de Educação Física. Para isso, as aulas devem ser dinâmicas e prazerosas, permitindo que todos participem contribuindo para a inclusão. Atualmente os hábitos inseridos nas atividades da vida diária estão cada vez mais favorecendo o sedentarismo, uma vez que a tecnologia assume funções que antes eram realizadas através do movimento humano. Desse modo, uma alternativa para diminuir o efeito da inatividade física gerada pelos avanços tecnológicos é a Educação Física, componente curricular que pode proporcionar experiências positivas de prática de exercícios físicos voltados para a adoção de um estilo de vida mais ativo. A pesquisa buscou investigar a participação dos escolares nas aulas de Educação Física em uma escola de Educação Básica, identificando conteúdos capazes de despertar o interesse dos alunos, com vistas à adoção de um estilo de vida saudável. De enfoque bibliográfico e quantitativo, participaram do estudo 58 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública da região do Médio e Alto Uruguai e das Missões. A pesquisa consistiu da aplicação de um questionário com questões fechadas. Ao concluir essa pesquisa verifica-se que os alunos do Ensino Fundamental, em sua maioria, praticam regularmente aulas de Educação Física, mas sugerem a inserção de atividades diferenciadas nas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE**: Educação Física; Atividade Física; Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Atualmente existe uma maior conscientização da população de que a prática de atividades físicas, quando orientadas, podem trazer benefícios à saúde. Contrariando essa nova abordagem que visa à manutenção da saúde, os hábitos inseridos nas atividades da vida

[1] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: claudinara@uri.edu.br
[2] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: aniele@uri.edu.br
[3] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: moraes@uri.edu.br
[4] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. Email: kkolschowsky@uri.edu.br
[5] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. Email: niltonrachke@gmail.com

diária estão cada vez mais favorecendo o sedentarismo, uma vez que a tecnologia frequentemente assume funções que antes eram realizadas através do movimento humano.

Uma alternativa para diminuir o efeito da inatividade física gerada pelos avanços tecnológicos é a Educação Física, componente curricular que pode proporcionar experiências positivas de prática de exercícios físicos voltados para a adoção de um estilo de vida mais ativo pelos alunos.

Considerando que as aulas de Educação Física podem ser uma via de conhecimento teórico-prático relacionado diretamente com a saúde dos alunos, o oferecimento de atividades diferenciadas pode resultar em maior participação dos alunos nas atividades, trazendo benefícios que perdurem para toda a vida.

O presente trabalho buscou conhecer e estudar atividades que possam tornar mais atrativa a Educação Física escolar, trazendo à luz as dificuldades encontradas e apontando alternativas para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável. Para tanto o objetivo do presente estudo foi investigar a participação dos escolares nas aulas de Educação Física em uma escola de Educação Básica, identificando conteúdos capazes de despertar o interesse dos alunos, com vistas à adoção de um estilo de vida saudável. Foram objetivos específicos da pesquisa: Incentivar o questionamento e o levantamento de dúvidas para saná-las através da pesquisa e da produção de novos conhecimentos; Vivenciar a pesquisa em meios científicos e a aplicação de técnicas de pesquisa; Proporcionar a interação entre a comunidade e a Universidade; Identificar atividades físicas que possam oportunizar experiências prazerosas, a fim de que o escolar tenha autonomia para dar continuidade à prática, após a sua formação; Questionar escolares de uma Escola de educação Básica de Vicente Dutra- RS sobre a sua participação e sobre conteúdos que gostaria de ter nas aulas de Educação Física.

A integração entre comunidade e universidade é um meio importante de incentivo a busca do conhecimento e a formação acadêmica. Integrado a esse propósito, a Universidade visa incentivar a pesquisa possibilitando a estudantes do Ensino Fundamental subsídios para a elaboração de problemas de pesquisa e busca de novas abordagens para solucioná-los através da pesquisa científica. Assim, a pesquisa foi realizada por um bolsista do PIBIC-EM Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio, inserido no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Linha de Pesquisa Pedagogia do Movimento Humano, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen.

Na primeira parte deste artigo tem-se uma breve conceitualização da Educação Física enquanto disciplina da Educação Básica, suas finalidades e conteúdos bem como a importância da atividade física, em seguida expõe-se a metodologia da pesquisa realizada e por fim apresentam-se os resultados da mesma na conclusão.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional n0 9.394/96, parágrafo 30 do artigo 26 (BRASIL, 2010, p. 23), "A Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é um componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos." Nesse aspecto, fica margem para a interpretação e adequação dos conteúdos conforme a necessidades e os objetivos de cada escola, os quais podem ser vinculados aos parâmetros orientadores dos PCNs, como a complementação das atividades específicas (BRASIL, 1998). No entanto as abordagens quer sejam voltadas à esportivização ou a aspectos relacionados a saúde, irão depender do interesse do professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, p. 156) também afirmam que "A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura". Para tanto, os professores precisam planejar as atividades de acordo com a escola e a equipe pedagógica, utilizando seus conhecimentos e a fim de desenvolver projetos e aulas que venham ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Não obstante, de acordo com os PCNs:

> Uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretender prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. (BRASIL, 1998, p.156).

Existe um número crescente de argumentos que privilegiam a manutenção da saúde e prevenção de doenças através da atividade física, definida como "qualquer movimento resultado de contração muscular esquelética capaz de aumentar o gasto energético acima do repouso" (CASPERSEN, 1985). Existe uma nova abordagem para os conteúdos da Educação Física que tem o intuito criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo desporto de forma a incentivá-los a hábitos saudáveis com a contribuição de atividades físicas.

A Educação Física tem a tarefa de garantir aos alunos, através do seu professor, as práticas esportivas, dando oportunidade para que todos os alunos possam desenvolver o seu potencial, com procedimentos didático-metodológicos adequados a proposta e ao interesse doa alunos. Segundo Ferreira (2001), para que se possa contemplar a abordagem relacionada à saúde é necessário que as atividades não sejam atreladas exclusivamente ao desporto. Nesse sentido, é importante que sejam oferecidos meios de conhecimento dos aspectos que permeiam a aptidão física relacionada à saúde, como tipos de atividades, seja aeróbia ou anaeróbia, de que forma podem ser trabalhadas, como intensidade, tempo de duração e frequência. Tais aspectos devem ser privilegiados relacionados com o conhecimento do corpo, e a conscientização de seus limites, garantindo a autonomia para uma prática saudável, mesmo sem a presença do professor. Como diz Corbin e Fox, *apud* Ferreira, (2001, p. 44),

> Cumpre à Educação Física escolar criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo desporto de forma a levá-los a adotar um estilo de vida saudável e ativa. Para tanto, as pessoas devem ser capazes de selecionar as atividades que satisfazem suas próprias necessidades e interesses, de avaliar seus próprios níveis de aptidão e, finalmente, de resolver seus próprios problemas de aptidão. Quanto mais alto o degrau alcançado na escada da aptidão física para toda a vida, maior a autonomia do indivíduo no que se refere á prática do exercício.

Para tanto, Corbin e Fox, *apud* Ferreira (2001) explanam os passos para a autonomia da prática de atividades físicas, de forma consciente e segura, desde a participação nos exercícios à solução e problemas.

O objetivo principal da prescrição de atividade física para crianças e adolescentes é criar o hábito e o interesse pela prática, e não treinar visando o desempenho. Dessa forma, é importante incluir a atividade física e/ou exercícios físicos no cotidiano e valorizar a Educação Física escolar como estímulo à prática para toda a vida, de forma agradável e prazerosa, integrando as crianças e não discriminando os menos aptos (LAZZOLI *et al*., 1998).

Portanto, propor atividades físicas orientadas que sejam praticadas de forma agradável pelos alunos do Ensino Fundamental vão ao encontro do que se espera ser a Educação Física nessa fase de ensino. De acordo com os PCNs as competências e habilidades a ser desenvolvida na Educação Física pelos alunos são:

> • Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recursos para a melhoria de suas aptidões físicas;

> • Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
> • Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-la e reinterpreta-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
> • Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão;
> • Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão;
> • Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
> • Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista propostos em debates;
> • Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, áreas de grande interesse social e mercado de trabalho promissor;
> • Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. (BRASIL, 1998, p.164).

No entanto Guedes e Guedes (1997, p. 59) concluíram em sua pesquisa que analisou ao tipo das atividades e o nível de intensidade dos esforços físicos oferecidos aos escolares durante as aulas de Educação Física, que:

> [...] os programas de educação física escolar analisados apresentaram limitada relação com os objetivos educacionais voltados à atividade física como meio de promoção da saúde. No que se refere aos aspectos didáticos, além de um aproveitamento inadequado do tempo dedicado às aulas, as atividades propostas aos escolares parecem não ser as mais indicadas para o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à aquisição de hábitos de prática da atividade física que possa persistir ao longo de toda a vida.

As atividades físicas são importantes para escolares do Ensino Fundamental, público que está na fase da adolescência, o que compreende, segundo Gallahue e Ozmun (2003), idades entre 13 e 18 anos. Cabe ressaltar que os alunos ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental na faixa etária de 11 anos.

No período da adolescência, ocorre a aquisição de um sentido de identidade versus confusão de papéis, com rápido crescimento corporal e maturação sexual. Esportes organizados os auxiliam a adquirir senso de identidade, já experiências fracassadas contribuem para um sentimento de confusão de papéis. Os principais aspectos da preocupação dos adolescentes, conforme Fierro (1995, p. 297): “referem-se à própria eficiência física, ou então ao atrativo corporal. Esses dois elementos vão constituir uma das partes mais importantes do autoconceito e, consequentemente também da autoestima, na adolescência”.

Nesse sentido, é necessário um planejamento que considere as características do aluno, construindo um currículo de atividades em conjunto com os alunos, com vistas à participação de todos, mesmo que não em todas as atividades, mas apresentar tarefas variadas para que o aluno pratique a modalidade que se identifique com o seu perfil físico e sociocultural.

Podem compor as atividades as modalidades esportivas como futsal, voleibol, handebol, basquetebol, ginástica rítmica, artística, acrobática ou geral, danças e lutas, alongamentos e exercícios resistidos. Não sendo necessário haver um rigor tanto de regras como de evolução técnica, mas priorizando a participação em função da autorrealização e da obtenção de êxito nas tarefas. Sempre envolvendo exercícios preparatórios que visam o aquecimento corporal e o desenvolvimento da flexibilidade. Ainda, como forma de proporcionar a autonomia para a prática segura, são necessárias explicações durante os movimentos ou em momentos de desaquecimento, que forneçam subsídios para a continuidade da prática em momento extracurricular, visando a saúde e o bem-estar.

Guedes e Guedes (1997) observaram 144 aulas de Educação Física e concluíram que foram oferecidas aos escolares poucas oportunidades de participar em atividades voltadas ao desenvolvimento e ao aprimoramento da aptidão física. Eles perceberam que os escolares se ocuparam por um tempo excessivamente longo com tarefas de organização e transição das atividades ministradas. E uma criança ou jovem deveria praticar atividade física cerca de 60 minutos com atividades moderadas pelo menos cinco vezes por semana, sendo que estas tem que ser oferecidas de forma divertida, contendo variedade de movimentos (De ROSE JR, 2009). A Educação Física compreende períodos de 40 a 50 minutos e somente três vezes por semana, o que pode não ser suficiente para o desenvolvimento da aptidão física somente através das aulas. Não obstante, se a Educação Física não for suficiente para melhorar a aptidão física durante as aulas, ela ainda assim pode contribuir com o incentivo ao gosto pela prática, e com o conhecimento de aspectos que poderão garantir a autonomia para se exercitar futuramente.

## METODOLOGIA DA PESQUISA DESENVOLVIDA

O método pode ser descrito como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 65). O método utilizado nesse estudo foi

escolhido de acordo com os objetivos do mesmo, ocorrendo assim a facilitação da aquisição do conhecimento desejado**,** visando a produção de novos conhecimentos.

Este estudo tem uma abordagem quantitativa, que se centraliza na análise dos dados coletados (THOMAS; NELSON e SILVERMAN, 2005) e qualitativa em que "os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado" (p. 323). As técnicas utilizadas serão bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos, (2010) abrange a bibliografia já publicada em relação ao tema de estudo. Essa pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Serão pesquisadas diversas fontes, como livros, estudos científicos e periódicos. E a pesquisa de campo que "consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los" (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.169).

O estudo foi realizado com alunos do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica 14 de maio de Vicente Dutra-RS, que foi escolhida de maneira intencional. Participaram do estudo alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos totalizando 58 participantes. Foram escolhidos alunos de anos diferentes para enriquecer o trabalho com suas opiniões, que podem ser diferentes, conforme o ano em que se encontram. Foram incluídos os alunos matriculados na escola em que foi realizada a pesquisa e que trouxeram assinado pelos pais ou responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De agosto a dezembro de 2015, o aluno bolsista do PIBIC realizou pesquisas em livros e sites científicos. O período de investigação a campo foi no mês de março de 2016. Foi aplicado um questionário com perguntas fechadas ou de alternativas simples. Questionário "é um instrumento da coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador" (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 184). Antes da aplicação do questionário, foi explicado o objetivo da pesquisa, bem como da preservação da identidade dos participantes. Os questionários foram enumerados a partir de 001, sendo que não constou o nome dos participantes.

Participaram do estudo 58 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e após a coleta de dados, a análise dos dados teve início em abril de 2016. O tratamento dos dados foi feito por procedimentos quantitativos, com a elaboração de gráficos.

O presente projeto passou pela aprovação do Comitê de Ética da URI-FW e todas as informações coletadas foram armazenadas e utilizadas para fins acadêmicos e científicos aos cuidados da pesquisadora responsável e após cinco anos serão incinerados.

Os benefícios da pesquisa foram o incentivo a participação dos escolares em práticas saudáveis por meio de exercícios físicos e a produção do conhecimento através da pesquisa. A pesquisa não apresentou riscos e foram tomadas medidas éticas com relação ao sigilo das respostas e a individualidade dos sujeitos.

O presente estudo visou buscar conhecimento, incentivando a pesquisa e o espírito investigativo, ampliando o conhecimento sobre o tema a ser investigado que são atividades físicas diferenciadas e motivadoras à prática constante e autônoma, com vistas à manutenção da saúde e combate ao sedentarismo.

## RESULTADOS

Os alunos que participaram da pesquisa estudam 21% no sexto ano, 33% no sétimo ano, 24% no oitavo ano e 22% no nono ano.

Ao perguntar se participam regulamente das aulas de Educação Física, responderam que 95% participam, 3% não participam e 2% não responderam.

A questão seguinte respondida pelos alunos investiga se com o conhecimento teórico e prático obtido nas aulas de Educação Física, o aluno poderá continuar a praticar atividades físicas voltadas para a sua saúde e qualidade de vida. Nessa questão 98% respondeu que tem conhecimento para dar continuidade a prática, em ambiente extracurricular e 2% responderam que não.

Ao perguntar para os alunos se as atividades de Educação Física são satisfatórias, 98% responderam não e 2% responderam que não.

Por conseguinte quando questionados se gostariam de praticar modalidades diferentes, 95% dos alunos responderam que sim, gostariam e 5% responderam que não gostariam.

Para finalizar o questionário, investigou-se que modalidades gostariam de praticar nas aulas de Educação Física. Desse modo foram destacadas as seguintes modalidades que os alunos gostariam que fossem trabalhadas nas aulas de Educação Física: Caminhadas e corridas, 5%, Ginástica esportiva, 5% Futsal 17%, Atletismo 8%, Dança 6%, Voleibol 10%, Basquetebol 8%, Handebol 11%, Lutas 11%, Alongamentos 4%, Gincanas 8%, Caminhadas e corridas 5% e Ginástica de academia 7%.

## CONCLUSÕES

Este estudo trouxe benefícios como o reconhecimento da importância da atividade física para a preservação da saúde e melhor qualidade de vida. Possibilitaram subsídios para a prática saudável, consciente e responsável de atividades que promovam o bem-estar e a integração social, fatores que complementam a saúde. Os impactos deste trabalho convergem na busca e no aumento do conhecimento científico, no incentivo a pesquisa, integração entre a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI-FW e comunidade escolar da região, na capacitação profissional e na oportunidade de aplicação de metodologias próprias para alcançar os objetivos do trabalho. Bem como os dados gerados pelo estudo garantiram o surgimento de uma política adotada nas aulas de Educação Física, voltada para a prevenção de doenças e melhor qualidade de vida.

Pode-se destacar que os alunos possuem consciência sobre as diferentes possibilidades para a adoção de estilo de vida saudável, uma vez que percebem que a Educação Física Escolar pode influenciar diretamente nesse aspecto quando traz atividades diferenciadas para as aulas.

A adoção de hábitos saudáveis reduz a incidência de doenças crônicas não transmissíveis promovendo a diminuição dos custos de tratamentos das mesmas, da infância à velhice.

Ao concluir essa pesquisa verifica-se que os alunos do Ensino Fundamental, em sua maioria, praticam regularmente aulas de Educação Física, bem como relatam ter conhecimento para praticar atividades físicas em ambiente extraescolar, de maneira saudável. Mas sugerem a inserção de atividades diferenciadas na escola.

Sendo assim, é importante contextualizar os conteúdos transmitidos com as expectativas e necessidades dos alunos, diante de possibilidades da saúde e da condição física, bucando a aquisição e manutenção de hábitos de vida saudáveis.

## REFERÊNCIAS

AAHPERD. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. **Physical Best**. Reston: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1988.

BARROS, Aidil Jesus S; LEHFELD, Neide Aparecida S. **Fundamentos da Metodologia** científica.3 ed.São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. LDB. Lei **de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5 ed, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em 03 dez. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Ciro J; SILVA, Eliane F; OLIVEIRA, Marco A; MENDES, Edmar L; JUVÊNCIO, José F; MARINS, João, CB. **Níveis de aptidão física relacionadas à saúde em escolares pelos padrões da American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance**. Disponível em: <http//www.cbce.org.br/cd/resumos/017/pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2011.

DE ROSE JR, Dante . **Esporte e atividade física na infância e na adolescência:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CASPERSEN, CJ. Physical activity, exercise and physical fitnes: definitions and distinctions for health-related research. Publ health Rep, n. 100, p. 126-31, 1985.

FERREIRA, Marcos S. Aptidão física e saúde na Educação Física escolar: ampliando o enfoque. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FIERRO, A. **Relação social do adolescente**. Desenvolvimento psicológico educação: psicologia evolutiva. Cesar Coll (Org). Porto alegre: Artes Médias, 1995.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: Bebês, crianças, adolescentes e Adultos. (Tradução Maria A. S. P. Araújo). São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GUEDES, Joana Elisabete R. B; GUEDES, Dartagnan Pinto. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 11, n.1, p. 49-62, 1997.

LAZZOLI, José; NÓBREGA, Antonio CL; CARVALHO, Tales de; LEITÃO, Marcelo B; OLIVEIRA, Marcos AB; TEIXEIRA, José AC; LEITE, Neiva; MEYER, Flavia; DRUMMOND, Félix A; PESSOA, Marcelo SV; REZENDE, L; DE ROSE, Eduardo H; BARBOSA, Sergio T; MAGNI, João RT; NAHAS, RM; MICHELS, Glaycon; MATSUDO, Victor. Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Rev Bras Med Esporte**, v. 4, n. 4, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SCHONARDIE, Leopoldo F. **Educação Física na 1ª série do Ensino Médio**: uma prática por compromisso. Ijuí: Unijuí, 2001.

THOMAS, Jerry R; NELSON, Jack K; SILVERMAN, Stephen J. **Research methods in physical activity.** (5 th Ed). Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.

# O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NO "MUNDO DA VIDA", "MUNDO COMUM" E "MUNDO COMPARTILHADO": COMPREENSÕES CONCEITUAIS E EDUCAÇÃO NO HORIZONTE DA SOLIDARIEDADE[1]

**Claudionei Vicente Cassol**[2]
**Sidinei Pithan da Silva**[3]

**Resumo**: A tematização desenvolvida no presente texto, ocupa-se de um esforço, ainda que breve, no conceituar as compreensões de mundo da vida, mundo comum e mundo compartilhado, buscando em cada tradição filosófica, os sentidos com que laboram. Estabelecidas algumas compreensões, o exercício de reflexão consiste em verificar, hermeneuticamente, as possibilidades de aproximação e de que forma a educação baumaniana pode se apresentar no horizonte desse diálogo entre as compreensões conceituais, o pensamento baumaniano e a educação no interior do paradigma da ambivalência.

**Palavras-chave**: Mundo da Vida; Mundo Comum; Mundo Compartilhado; Educação; Solidariedade.

Tematizar os conceitos, caros para a tradição filosófica, de "Mundo da Vida", "Mundo Comum" e "Mundo Compartilhado", cumpre uma ação do pensar que labora no sentido da valorização da teoria, do debate filosófico e da filosofia da linguagem que aposta na mensagem/sentidos/entendimentos plurais brotando das subjetividades para instituir-se em compreensões. Compreensões também relativas e cientes da provisoriedade do conhecimento, contudo, do necessário empreender esforços na satisfação da condição humana pela busca do conhecimento. Nessa perspectiva, a proposta de estudo conceitual, em desenvolvimento nesse texto, tem a intencionalidade de realizar uma primeira incursão hermenêutica pelos conceitos de "mundo da vida", "mundo comum" e "mundo compartilhado" e tecer uma aproximação com a educação seguindo pelas sendas baumanianas. Dessa forma, desenvolve-se o estudo, por entre as compreensões em uso na atualidade e, de alguma forma, visitam-se as vertentes

[1] Texto desenvolvido na linha de pesquisa 2 - Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação, PPGEC – Unijuí. Debate ampliado a partir da tematização iniciada no Salão do Conhecimento/Unijuí, edição de 2017.

[2] Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Unijuí, bolsista PROSUP/CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação, PPGEC-Unijuí; Grupo de Pesquisa em Filosofia e Núcleo de Estudos Filosóficos - URI-FW. cassol@uri.edu.br.

[3] Professor do Depto de Humanidades e Educação e do PPGEC (UNIJUÍ). Dr em Educação pela UFPR; Ms em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Lic. em Educação Física e Bacharel em Farmácia pela UFSM; Lic. em História pela UNIJUÍ. sidinei.pithan@unijui.edu.br.

filosófica que as alimentam; ainda que brevemente, a partir da compreensão husserliana, com apreensões colhidas da obra *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Para esta ocasião, sabe-se, *a priori*, a insuficiência da tematização, contudo, vê-se a necessidade de dispender um esforço ante a relevância dessa categoria filosófica e a amplitude que assume com a "reviravolta linguístico-pragmática", na linguagem de Manfredo Araújo de Oliveira (2006). A terminologia, Mundo da Vida, ligada à tradição hermenêutica, se apresenta relevante para debate à medida que seus significados, pelo uso comum, confundem-se com conceituações apressadas e vinculam-nos com a dimensão do concreto. Contudo, mesmo em seus sentidos aproximados com construções teóricas de outras tradições de pensamento, que não a fenomenológica, ao longo da história filosófica contemporânea ressalta-se a necessidade de seu estudo no campo do debate filosófico e educacional.

Fazem-se movimentos simples de compreensão a partir da categoria filosófica eleita para essa tematização e assegura-se a característica não doutrinária, por isso de metodologia hermenêutica, dos campos analisados e das conclusões, sempre provisórias, que pautam esse esforço. Parte-se de um conceito abrangente da categoria "mundo", apresentada por Manfredo Oliveira (2006, p. 236) para, na sequência, desenvolver breve visita ao significado de Mundo da Vida. Dessa forma, busca-se situar, de alguma forma, as correntes de pensamento que sustentam o conceito e dizer hermeneuticamente, ainda que na consciência da provisoriedade e elementaridade da tematização, um pouco dos seus sentidos, assumindo o risco da superficialização; não o da dogmatização. Para o princípio da pesquisa, tomamos o conceito de Oliveira (2006, p. 236), para quem "Mundo", em chave hermenêutica, é "contexto de sentido a partir de onde tudo recebe significação". Uma espécie de totalidade não totalizada, dinâmica, em movimento e estabelecendo-se a partir das consensualidades que os indivíduos, nas suas relações, instituem ou significam, como compreende Oliveira (2006, p. 239) ao escrever que "O mundo é a totalidade à qual se relaciona nossa experiência linguisticamente esquematizada". Nesse sentido, "O mundo é [...] chão comum, reconhecido por todos, que liga todos os que falam uns aos outros" (OLIVEIRA, 2006, p. 238). Desse significado de "mundo" como o espaço e o sentido comum, estabelecidos pelos indivíduos, a partir de suas historicidades e compreensões[4], empreende-se o esforço de desenvolver as primeiras incursões na direção de compreender o conceito eleito para essa tematização: "mundo da

[4] O sentido posto nesse momento é aquele indicado por Gadamer em *Elogio da Teoria* (2001, p. 40): "Não pode ser uma consciência formada pela ciência e para a ciência – tem de ser apenas uma consciência humanamente formada, que aprendeu a implicar no seu pensamento os pontos de vista do outro e a buscar o consenso sobre o que é comum e por ambos significado".

vida" e de que forma a educação, na tematização baumaniana, aparece na relação com esse conceito.

## MUNDO DA VIDA EM EDMUND HUSSERL

Mundo da Vida (em alemão: *Lebenswelt*; em inglês: *Lifeworld*) é uma terminologia filosófica relacionada, primeiramente, à Fenomenologia[5] de Edmund Husserl (1859-1938), visto que "a expressão não ocorre antes de Husserl" (GADAMER, 2001, p. 56). O próprio Husserl busca uma definição para a categoria[6] em sua obra *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*, escrevendo que "O mundo da vida é o terreno a partir do qual as abstrações" da ciência "derivam. É o campo próprio da intuição, o universo do que é intuitível, ou ainda, um reino de evidências originárias, para o qual o cientista deveria voltar-se para verificar a validade de suas idealizações, de suas teorias, posto que, a ciência interpreta e explica o que é dado imediatamente no mundo-da-vida". A terminologia "Mundo da Vida", também está ligada à interpretação sociológica de Jürgen Habermas, como sendo a esfera privada na qual os sujeitos chegam a um entendimento sobre as outras esferas do sistema social através do processo comunicativo (SILVA, 2017; GUIMARÃES, 2017).

> a prefiguração da ideia de mundo vida - notadamente na constante preocupação com a necessidade de retorno "às coisas mesmas" – é no conjunto de ensaios dedicados à Crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental que podemos identificar um Husserl mergulhado na vivência da crise da cultura ocidental que permeou a primeira metade do século XX, acentuadamente as décadas de vinte e trinta marcadas pelo sentimento de Guerra Mundial, não somente o pós – Guerra (1914-1918) mas, fundamentalmente, o clima que levaria à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (GUIMARÃES, 2017, p. 29).

O conceito de Mundo da Vida parece pôr-se como crítica ao modo como o psicologismo compreende a vida e as relações na Europa nos princípios do século passado. Então Husserl, desenvolve uma "crítica ao psicologismo" em voga no período, compreendido como "a absolutização do fato psicológico. Tudo decorre da vida psíquica. Psique é a chave da decifração de todos os mistérios que envolvem a existência humana" (GUIMARÃES, 2017, p. 30). Da declaração de ingenuidade do naturalismo e do psicologismo, elaborada por

[5] Colhemos de Nicola Abagnano, o sentido de husserliano de fenomenologia, como sendo algo aproximado de "ciência das essências e não de dados e fatos buscando, pela redução *eidética*, explicações rigorosas na transformação dos fenômenos em essências" (ABBAGNANO, 1970, p. 416).

[6] Dessa forma trataremos o conceito de Mundo da Vida, central no texto, devido a complexidade simbólica que o compõe.

Husserl, a partir da pretensão daquelas filosofias de estabelecer o fundamento nos fatos[7], a fenomenologia husserliana propõe a "primordialidade ao 'vivido'[...]. Importa conhecer o "mundo vivido", o mundo que percebemos tal qual se manifesta à consciência". Entra aí o papel fundamental da percepção. "O mundo será sempre mundo percebido, cuja totalidade não é totalidade dos seus objetos, mas totalidade de horizontes alcançados pela percepção" (GUIMARÃES, 2017, p. 31-2). Nesse sentido, "Husserl identificou", para Bauman (1977, p. 80), "a tarefa de assentar o conhecimento humano em alicerces sólidos e altamente resistentes, com a missão de purificar a experiência nuclear dos detritos estranhos e inadmissíveis". Dessas missões também se envolveram ao longo da história da filosofia, a seus modos, Platão (427/8-347aC) e Cartesius (1596-1650). "O primeiro elemento a ser separado e banido", na busca de um conhecimento humano mais confiável, "foi precisamente o pressuposto tácito da existência" (BAUMAN, 1977, p. 80).

O Mundo da Vida é, pois, "o lugar da *doxa*, da opinião, da formação das mais variadas ideias a partir do sentimento primitivo" (GUIMARÃES, 2017, p. 34). Então,

> Posso, livremente, ter opinião sobre todas as coisas do mundo da vida. Mas a doxa, a opinião, nasce na evidência primitiva do mundo. Temos, à nossa frente, a experiência originária do mundo. Todas as evidências me são mostradas pela intuição imediata dos objetos. E é a partir daí que tem início toda a atividade no campo da *episteme* do conhecimento (GUIMARÃES, 2017, p. 34).

Não é no concreto que se encontra o Mundo da Vida. Ele se dispõe como possibilidade da linguagem, como reflexão, como fenômeno. Portanto, é possibilidade de reflexão, se tomarmos a formulação husserliana. Não é o mundo objetivo, mas o mundo como intuído pelo indivíduo. O Mundo da Vida relaciona-se com a apreensão do indivíduo da manifestação do mundo circundante, como compreendiam os gregos (HUSSERL, 2006). Não há uma compreensão total dos fenômenos, mas manifestações desse fenômeno que são apreendidas pelo indivíduo a partir de suas possibilidades. Essas apreensões constituem os elementos, ainda que de forma básica, para que o indivíduo continue seu percurso, se movimente e situe-se no mundo. As apreensões constituem aquilo que o indivíduo conhece, conseguiu captar do mundo. De certa forma, essa apreensão, é o mundo para o indivíduo. Para essa apreensão, o indivíduo realiza quatro movimentos, apresentados por Bauman (1977, p. 85s), a partir de Husserl: 1) a subjetividade adquire *status* de "único objeto válido do conhecimento"; 2) a subjetividade age intencionalmente e nessa processualidade gera significados; 3) "o

[7] "Ver os objetos como fatos", diz Guimarães (2017, p. 32) "é papel das ciências positivas. Ver os objetos como coisas do mundo da vida é papel da fenomenologia".

significado é simultaneamente a única fonte e o único sentido" do modo de ser[8], e 4) o significado não está "unicamente na mente de cada indivíduo empírico, mas é algo transcendental a cada consciência individual e, portanto, acessível a todos"[9]. Aqui se esboçam os limites da filosofia da consciência e da noção de mundo da vida tal como foi cunhada por Husserl. O pensamento de Zygmunt Bauman mostra a importância desse modo de relacionar-se com o mundo; mas sinaliza para outra concepção acerca do conhecimento. Trata-se de apontar os limites da filosofia da consciência no âmbito de seu esquecimento ou isolamento do sujeito com o mundo social e histórico.

Nessa chave analítica, a compreensão fenomenológica difere da noção de mundo humano que pode ser, o mundo do humano, a realidade onde o homem e a mulher se encontram e o que dele conseguem perceber e com ele conseguem fazer/desenvolver. É o espaço da vida/existência e, da mesma forma, da linguagem/do simbólico, do trabalho, das relações, onde se constitui a historicidade. "O mundo está aí para o homem, e esse "estar aí" é constituído linguisticamente" (OLIVEIRA, 2006, p. 236). O mundo humano refere-se também a compreensões, sentidos, significados e, dessa forma, transcende a compreensão de meio/de ambiente ou, como é dito comumente, meio ambiente.

## O MUNDO COMUM DE HANNAH ARENDT

Na mesma perspectiva da virada linguística ou na tradição filosófica da hermenêutica, Arendt (1906-1975) desenvolve relevante categoria conceitual, por ela denominada Mundo Comum. Pode-se compreender essa dimensão, a do Mundo Comum, segundo Zuchi e Fensterseifer (2016, p. 02), como o espaço da possibilidade do encontro e do desenvolvimento das ações e atitudes. Então, é o "mundo" onde os indivíduos podem se encontrar "com outras pessoas em palavras e ações". É nesse espaço que as pessoas podem relacionar-se e produzir o próprio mundo e, a partir dele, instituir compreensões, desenvolver intencionalidades e constituir a historicidade. "Neste lugar comum é que se delibera sobre os temas que afetam a todos" (ZUCHI; FENSTERSEIFER, 2016, p. 01s).

[8] Traduzimos livremente "Bewusstsein" (BAUMAN, 1977, p. 83s) por modo de ser. Nesse terceiro momento, para Bauman (1977, p. 85-6), "o tratamento que Husserl dá ao significado fornece os meios para emprestar consistência e coesão aos princípios metodológicos da hermenêutica".

[9] Na compreensão baumaniana, Husserl, com a noção de significado transcendental à consciência individual, acaba instituindo a "subjetividade transcendental", prenúncio da "inter-subjetividade" (BAUMAN, 1977, p. 87-9).

Enquanto o Mundo da Vida, na compreensão apreendida de Husserl, encontra-se na dimensão do simbólico como uma espécie de síntese entre o real/o concreto e o significado/o sentido, para Habermas, o Mundo da Vida assume sentido sociológico, portanto, inserido no contexto da existência humana/das relações cotidianas/sócio-políticas. Bauman (2017), em aproximação ao sentido habermasiano, desenvolve o conceito de Mundo Compartilhado e o identifica, também, num intermédio com o Mundo Comum de Arendt. Nessa perspectiva encontra-se, em Arendt (2014, p. 68), um sentido para o Mundo Comum: "A realização da liberdade exige a ação política, no espaço comum, onde acontece o encontro entre as pessoas que se comprometem com esse mundo. Neste campo, entra a responsabilidade dos sujeitos, do compromisso ético de quem cuida do mundo comum". Tem-se, então, que

> O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso que temos em comum não só com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós (ARENDT, 2014, p. 68).

É esse o Mundo Compartilhado com todas as suas diferenças/ tensionamentos/implicações e ambivalências. Justamente nele os humanos necessitam de instituições dos sentidos, construções individuais e coletivas de significados que permitem a continuidade das relações, da existência humana. Nesse ambiente, também simbiótico no sentido de que as vivências/experiências são expressões do simbólico/imaginário, em que a linguagem se apresenta mediadora e, através dela, instituem-se os mundos, o ser humano desenvolve sua condicionalidade e qualifica as possibilidades. Seguindo o pensamento gadameriano, "É o perguntar que admite a nossa condicionalidade finita, a limitação do nosso conhecer, da nossa interpretação e previsão, em suma, a situação do homem no mundo" (GADAMER, 2001, p. 18-9).

Gadamer parece também estabelecer uma espécie de síntese entre o Mundo da Vida husserliano e o Mundo da Vida habermasiano que, nessa hermenêutica, aproxima-se do Mundo Compartilhado de Bauman e do Mundo Comum de Hannah Arendt. É também com Gadamer (2001) que se pode visualizar a educação no seu agir entre os humanos como possibilidade na instituição dos mundos. Especialmente, ao escrever em Elogia da Teoria que

> Não temos a escolha de ser deuses ou homens – e, como homens, não estamos como o divino sempre despertos, mas somos seres naturais de carne e osso. Como homens, existimos também sempre como homens entre homens, como seres sociais, e somente a partir da práxis desta condição humana pode alguém – de tempos a

> tempos e por um momento – dedicar-se ao puro conhecimento (GADAMER, 2001, p. 39).

No Mundo Compartilhado apresentam-se possibilidades, tanto de intensificação nas relações inter-humanas quanto, também, do distanciamento/isolamento ou processos de individualização ou vivências das individualidades em situações/condições mais pessoais. Mesmo nas escolhas múltiplas que se apresentam ou são instituídas, a existência/vivência se dá em um mundo compartilhado, num mundo comum. Desse modo, tanto as escolhas dos modos de vida/existência quanto as instituições, decorrem dos sentidos incorporados e/ou desenvolvidos, a partir das apreensões dos significados em estudo/elaboração na consciência dos indivíduos. A própria educação transita por essas sendas, pois é instituição de sentidos/de compreensões e externalização, na práxis, dessas apreensões. O Mundo da Vida husserliano e o Mundo Compartilhado, de Bauman, nessa hermenêutica, não decorrem um do outro como privilégio ou sobreposição, mas acontecem na simultaneidade porque as apreensões se dão a partir dos fenômenos, do real, e os sentidos decorrentes/desenvolvidos/instituídos a partir das significações dos fenômenos como se apresentam à mente, significam/embasam/orientam as ações no mundo da práxis.

O mundo comum parece constituir-se, na hermenêutica arendtiana, o espaço do diálogo, do entendimento, das possibilidades e viabilidades de compreender e agir, ou seja, da formulação/instituição de sentidos a partir das pluralidades de compreensões e ação/práxis, portanto, da prática, da atividade política. Nesse espaço do mundo comum, espaço da possibilidade de instituição de mundos e sentidos, em chave ambivalente, o diálogo e, com ele, a solidariedade, assumem condições destitutivas ou questionadoras da "idolatria do saber e do poder", especialmente, porque através dessas vias/alternativas apresentam-se condições para os indivíduos "não se curvarem incondicionalmente à resposta da realidade" ou das investigações. Assim, abre-se o caminho indispensável da socialização (GADAMER, 2001, p. 67) que é também, de alguma forma, dialético e hermenêutico, conflito e diálogo sem ser, unilateralmente, anátema ou consentimento.

**MUNDO COMPARTILHADO, EM ZYGMUNT BAUMAN, NO ESTÁGIO DENOMINADO MUNDO LÍQUIDO-MODERNO**[10]

Apoiado na terminologia *Cosmopolitan Vision*, de Ulrich Beck, Bauman (2017, p. 66), Bauman debate o conceito, parecendo indicar uma categoria relevante e, ao mesmo tempo, nascente em seu pensamento, o Mundo Compartilhado[11]. Escreve, então, que "já estamos vivendo, gostando ou não, num planeta 'cosmopolitizado', com fronteiras porosas e altamente difusas e uma interdependência universal. O que nos falta é uma 'consciência cosmopolita' que se harmonize com nossa condição também cosmopolita. E, acrescentaria eu: também nos faltam as instituições políticas capazes de concretizá-lo" (BAUMAN, 2017, p. 66). Desse modo, ilumina a imagem do mundo que os humanos compartilham e o faz a partir de Kwaeme Anthony Appiah ao indicar o "mundo que compartilhamos", como o mundo das "opções que todos nós – gostemos ou não – enfrentamos, e entre as quais teremos de fazer nossas escolhas" (BAUMAN, 2017, p. 114). Especialmente nesse momento da história humana metaforizada por Bauman (2010) de Mundo Líquido Moderno[12].

Há um espaço com indivíduos portando compreensões plurais, particulares, e circunstâncias que interferem direta e indiretamente na construção das compreensões e das elaborações desses indivíduos. Um mundo, ao mesmo tempo, conhecido e estranho, próximo e distante, controlado e amplamente rebelde/inusitado/aleatório, como talvez dissesse Morin (2015). É nesse mundo que

> Nós somos responsáveis pelo outro, estando atentos a isto ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida de

[10] "No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem" (BAUMAN, 2010a, p. 41-2).

[11] Pensamos que – na afirmação seguinte – Bauman, apesar de não estar conceituando Mundo Compartilhado e, tampouco, Mundo da Vida, fornece elementos nessa direção: "[...]os principais conceitos que enquadram e mapeiam a *Lebenswelt*, o mundo em que vivem e sobrevivem os jovens, o mundo experimentado pessoalmente, têm sido transplantadas do mundo off-line de modo gradual, mas incessante, para o mundo on-line. Entre eles, destacam-se conceitos como "contatos", "encontros", "reuniões", "comunicar", "comunidade" ou "amizade" – todos referentes às relações interpessoais e aos laços sociais" (BAUMAN, 2010a, p. 70). A compreensão sociológica de Mundo Compartilhado emerge do discurso e associa-se com a compreensão de Mundo da Vida, em Bauman, distando do conceito husserliano.

[12] No sentido de "líquido"/"volátil", da liquidez comunicada por Bauman, pode-se visitar, entre outras, as seguintes obras: Modernidade Líquida (2000), Amor Líquido (2003), Vida Líquida (2005), Tempos Líquidos (2007), Medo Líquido (2008). O ano de publicação refere-se à edição brasileira.

> todo mundo e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossas vidas (BAUMAN, 2010a, p. 75-6).

Quando diz que "Loucos são apenas os significados não compartilhados. A loucura não é loucura quando compartilhada" Bauman (2008, p. 8) está apresentando a ideia de responsabilidade/co-responsabilidade, possíveis e inteligíveis no Mundo Compartilhado. Mundo Compartilhado começa, parecer ser possível de se dizer, a aparecer como "as visões de mundo e os comportamentos" (BAUMAN, 2010a, p. 72), o espaço da criação/imaginário e do pragmático, de onde o Mundo da Vida é assumido como instituição humana e, dessa forma, também nas dimensões de sua condição, a condição humana, responsabilidade dos humanos acerca das decisões tomadas. Essas decisões constituem a historicidade do mundo compartilhado e a própria responsabilidade é compartilhada (BAUMAN, 1977, p. 185). A exigência da dialogicidade no âmbito da instituição se compreende fundamental ante a responsabilidade pelas decisões. No mundo comum, as decisões precisam ser comuns para que o mundo se assuma como compartilhado, mesmo que as decisões ocorram no âmbito da incerteza e também no horizonte da liberdade.

Ao compreender a sociedade/as relações sociais que se estabelecem no mundo compartilhado em chave ambivalente paradigmática, aparece a educação para a condição humana no mundo compartilhado como possibilidade que se constrói na complexidade sofrendo a interferência do elemento aleatório/inusitado. O diálogo assume centralidade e caracteriza-se pela dinamização da solidariedade, manifesta tanto na escolha, enquanto ato de liberdade humana, porém não mais pessoal/particular/individualista, quanto na co-responsabilidade pelas direções assumidas/eleitas. Contudo, qualquer possibilidade de Mundo Compartilhado, se desenvolve no Mundo Líquido-Moderno, o mundo que a humanidade compartilha no seu atual estágio de "desenvolvimento". É nessa realidade em que

> A capacidade de durar não joga mais a favor das coisas. Dos objetos e dos laços, exige-se apenas que sirvam durante algum tempo e que possam ser destruídos ou descartados de alguma forma quando se tornarem obsoletos - o que acontecerá forçosamente. Assim, é preciso evitar a posse de bens, em particular daqueles que duram muito e que não são descartáveis com facilidade (BAUMAN, 2010a, p. 42).

Aí também a educação encontra terreno hostil, especialmente em se assegurando nas concepções oriundas da "modernidade sólida" na qual a preocupação volta-se mais enfaticamente para o desenvolvimento de projetos, planejamentos, observação de normas reguladoras e processos submetidos a análises e viabilizações do interior da ideia de segurança ou, então, da causa e consequência. Nessa concepção, as certezas povoam a práxis

educacional, enquanto, a liberdade ocupa o horizonte da educação nos tempos líquidos e sua crise acompanha a evolução do estágio capitalista da sua fase industrial para a financeira, de produção para a consumista, da taylorista-fordista para a toyotista, da fase *hard*/pesada/controladora para a flexível/volátil, no debate assumido por Pithan da Silva (2016, p. 230s).

## A EDUCAÇÃO COMO EMERGÊNCIA DA INTERSUBJETIVIDADE

Bem mais aproximado do Habermas da racionalidade comunicativa para quem o Mundo da Vida é acontecimento necessário para que haja entendimento entre os indivíduos, Bauman (1977) se atém ao quarto movimento do significado husserliano como conhecimento, de onde os sentidos transcendem a subjetividade e atingem a intersubjetividade. Nesse momento do conhecimento, da apropriação comunitária dos sentidos, abre-se a possibilidade dialógica entre os indivíduos, que também pode ser momento da comunicação. O sentido de comunidade se desenvolve aí como, em linguagem husserliana, um momento de *epoché* no qual os indivíduos colocam em suspensão os sentidos apreendidos. Esse movimento os aproxima e cria comunidades de sentido. Os indivíduos transcendem suas subjetividades e ao perceber o Outro, conseguem desenvolver a "experiência de comunhão" (BAUMAN, 1977, p. 90).

Na epifania da intersubjetividade, trilhando pelo pensamento baumaniano, descortinam-se as possibilidades de negociar os sentidos/os significados, restabelecer compreensões e, inclusive, valida-se o universo das controvérsias. Nessa dimensão, o *Lebenswelt* se desvela como o mundo das experiências, em crítica baumaniana à argumentação husserliana, porque os conteúdos da subjetividade e da intersubjetividade são os conteúdos empíricos. De qualquer modo, o movimento, nesse ponto do texto, é perceber em Husserl, via análise baumaniana, o espaço da educação como evento possível no encontro com o Outro. É no Mundo Compartilhado – o Mundo da Vida na sua percepção sociológica – que se instituem as comunidades de conhecimento e, também, as possibilidades dialógicas. Não aquelas de pensamento único; mas possibilidades realistas, à "qual o conceito de 'inter' pertence" e as "céticas do qual a 'subjetividade' faz parte" (BAUMAN, 1977, p. 91), portanto, da educação enquanto acontecimento sócio-cultural e científico[13]. Nesse sentido, a educação é

[13] Em nossa intuição, a educação baumaniana se apresenta distante da fragmentação e da instrumentalização e, desse modo, não acontecimento unicamente para fora, objetivação do indivíduo; mas, primeiro, instituição interior. Uma espécie de auto-instituição com historicidade, continuidade. Por isso, em entrevista, ensina que

acontecimento do mundo da vida/mundo humano/mundo compartilhado com possibilidades de promover/indicar/ o diálogo entre as gerações e a diversidade de sentidos apreendidos no cotidiano das experiências e reflexões e apresentar significados para a dinâmica das relações instituintes.

Na apropriação dos sentidos suscitados no mundo da vida husserliano e em desenvolvimento no mundo comum e mundo da vida habermasiano, organiza-se e institui-se o mundo compartilhado onde a humanidade acontece e também onde pode ensinar e aprender. O educar e o comunicar, nesse horizonte, podem ser também, diálogo que reivindica e acolhe a solidariedade. "Comunicação", diz Gadamer (2001, p. 14), "que bela palavra! A ela se deve o fato de que aquilo que partilhamos uns com os outros não diminui, mas talvez cresça", porque ela é "um passo real para o acolhimento daquela troca entre eu e tu, que transcende a muda troca de olhares", o que pode significar a superação do momento da imagem para a imersão no ser, na relação antropológica-ontológica. E aí constituir mundos, mundos de significados, de sentidos. Na iluminação dessa mediação entre os mundos, as subjetividades, o conhecimento e as vivências/experiências, aparece o diálogo na compreensão gadameriana e ele [o diálogo] parece exigir uma co-participação e, na mesma intensidade, também uma reciprocidade de verdade devido a sua não presunção de abarcamento da verdade pois compreende que a verdade dele emerge e reconhece, na mesma medida, não ser a única via/fonte da verdade (GADAMER, 2001, p. 57).

A educação parece estar, na compreensão paradigmática da ambivalência, no sentido oposto da privatização da vida. Ela se desenvolve numa relação de solidariedade, ou seja, compromisso de uma geração que vive e experiencia[14] a existência, institui a historicidade, e detém alguma condição e pensar essas relações todas e suas complexidades e legar algum conteúdo para as novas gerações. Não no nível único da instrumentalização ou apenas prático, mas na produção de elementos/conteúdos/relações/conceitos/compreensões que vitalizam a práxis e, nessa dinâmica, produzir o conhecimento, as validações sociais. Na dimensão do paradigma da ambivalência, a educação sabe-se intrinsecamente envolvida na complexidade antropológica do "poder de homens sobre homens" (GADAMER, 2001, p. 65) e, desse lugar,

"educação e imediatismo são termos contraditórios [...]. Ou se tem uma educação de qualidade ou se tem o imediatismo. Não dá para ter os dois ao mesmo tempo" (BAUMAN, 2016). Talvez seja nessa direção que Almeida e Bracht (2009, p. 57) veem em Bauman, uma educação pautada pelo horizonte da universalidade. Desse horizonte, então, talvez seja possível "cultivar um aprendizado que fomente a capacidade de viver em paz com a incerteza" (ALMEIDA; BRACHT, 2009, p. 71).

[14] A terminologia é utilizada neste texto com outro sentido que não o de substantivo feminino, mas como verbo pronominal e verbo transitivo direto. Assume, dessa forma, sinonímias como experimentar, executar, testar e, nesse caso específico, tem a possibilidade de experienciar.

pode desenvolve solidariedade como imaginário e como práxis. Hegel, citado por Gadamer, permite pensar nessa direção ao indicar que “a cultura não é privilégio de determinadas classes” ou de talentos exclusivo, mas “é capacidade de poder pensar também os pontos de vista de outrem” (GADAMER, 2001, p. 66).

A educação em Bauman parece significar o que Gadamer diz da razão ou, pelo menos, que a educação pode contribuir com os humanos - os jovens, as crianças; as novas gerações, especialmente - no sentido da crítica ao óbvio: "razão é, pois, saber a limitação do conhecimento próprio e ser, por isso mesmo, capaz de um discernimento melhor, venha ele donde vier". (GADAMER, 2001, p. 51). É por isso que "A razão consiste sempre em não existir às cegas naquilo que se tem por verdadeiro, em exercer nele a crítica" (p.51). Em compreensão plural, a partir da hermenêutica pluralizadora/sociológica de Bauman (1998, 2010) e da ambivalência baumaniana, desnuda-se um diálogo possível entre os mundos, objetos do debate no presente texto, apontando para a necessidade do esforço de pensar as manifestações de sentido, as apropriações particulares, as objetivações como recurso possível no transcender da imanência. Pode-se visualizar essa possibilidade como uma ação educacional que enfrenta os ditames de uma razão absolutizada e age nos específicos dos mundos/dos conceitos/das tradições de pensamento por compreender sentidos da tradição, na compreensão arendtiana, e instituir sentidos com mais propriedade que decorram tanto da hermenêutica, da perspectiva da linguagem/imaginário, quanto da análise sócio-histórica, da práxis, portanto, das metodologias dialéticas.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo : Mestre Jou, 1970. [Tradução de Alfredo Bosi, a partir do Dizionário di Filosofia, 1968].OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 3.ed. São Paulo : Loyola, 2006.

ALMEIDA; Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. **Bauman & Educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2009.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 12.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014 [Tradução de Roberto Raposo...].

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [Tradução autorizada de José Gradel a partir da primeira edição inglesa, publicada em 2001 por Polity Press, de Cambridge, Inglaterra].

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010a [Tradução autorizada de Eliana Aguiar, a partir da primeira edição italiana original Capitalismo parassitario, publicada em 2009 por Editori Laterza, de Roma, Itália].

BAUMAN, Zygmunt. **Estamos num estado de interregno. Vivemos na modernidade líquida**. Entrevista concedida ao jornalista Marcelo Lins no programa Milênio da Globo News, veiculado em 1º de janeiro de 2016. Disponível no endereço: http://www.conjur.com.br/2016-jan-01/zygmunt-bauman-neste-seculo-estamos-num-estado-interregno, capturado em 04/01/2016, às 17:39.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta.** Rio de Janeiro : Zahar, 2017. [Tradução autorizada de Carlos Alberto Medeiros a partir da edição inglesa *Strangers at Our Door* publicada em 2016 por Polity Press, de Cambridge, Inglaterra].

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro : Zahar, 2010. [Tradução de Renato Aguiar – Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-modernity and Intellectuals, 1987. Edição inglesa].

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1999. [Tradução de Marcus Penchel. Original Modernity and Ambivalence (1991)].

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma Sociologia Crítica: um ensaio sobre Senso Comum e Emancipação**. Rio de Janeiro : Zahar, 1977. [Tradução de Antônio Amaro Cirurgião, da edição inglesa de 1976 – Towards a Critical Sociology – An essay on commonsense and emancipation].

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 1998. [Postmodernity and its Discontents – 1997, Cambridge, Inglaterra – Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama, verificação de Luís Carlos Fridman].

COELHO, André. **O que é Mundo da Vida em Habermas?** Disponível no endereço: http://aquitemfilosofiasim.blogspot.com.br/2012/10/o-que-e-mundo-da-vida-em-habermas.html. Acesso em 09/05/2017.

DEPRAZ, Nathalie. **La crise de l'humanité européenne et la philosophie.** Edition numérique : Pierre Hidalgo, La Gaya Scienza, mars 2012. Disponível no endereço: http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/file/husserl_depraz.pdf. Acesso em 08/05/2017.

GUIMARRÃES. Aquiles Côrtes. **O conceito de Mundo da Vida**. http://www.sfjp.ifcs.ufrj.br/revista/downloads/o_conceito_de_mundo_da_vida.pdf. Acesso em 09/05/2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Elogio da teoria**. Lisboa : Edições 70, 2001 [Tradução de João Tiago Proença, a partir da edição original Lob der Theorie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1983].

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro : Zahar, 1982 [Tradução autorizada de José N. Heck, a partir da segunda edição alemã, Erkenntnis und Interesse, publicada em 1973 por Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Alemanha Ocidental].

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Covilhã : LusoFia, 2008. [Tradução de Pedro M. S. Alves a partir do texto A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia, publicado em Lisboa : Universidade da Beira Interior, 2006].

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre : Sulina, 2015. [Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Maria Perassi Bosco, a partir da edição francesa Enseigner à vivre. Manifest pour changer l'Éducation, Actes Sud Play Bac, 2014].

PITHAN DA SILVA. Sidinei. **Pós-modernidade, capitalismo e educação: a universidade na crise do projeto social moderno.** Curitiba : Appris, 2016.

SILVA, Bartolomeu Leite. **Lebenswelt: o mundo-da-vida, solo intuitivo originário das significações**. Disponível no endereço: https://geifenomenologia.wordpress.com/fenomenologia-2/temas-diretores/mundo-da-vida/. Acesso em 08/05/2017.

ZUCHI, Claudir; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Aproximações entre liberdade e ética em Hannah Arendt**. Disponível no endereço: https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7004/5770. Acesso em 16/06/2017.

# CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS VOLTADAS AOS DOCENTES

**Claudir Miguel Zuchi**[1]
**Sidinei Pithan da Silva**[2]

**RESUMO:** A presente pesquisa se propõe a refletir acerca de alguns aspectos, propositadamente eleitos, sobre o "contexto contemporâneo da educação epolíticas voltadas aos docentes". Para o desenvolvimento deste esforço, delimita-se o contexto educacional na atualidade na perspectiva de debater as incertezas e a crise educacional que vivemos em nosso país. Para auxiliar nesta reflexão busca-se contribuições nos escritos de Hannah Arendt e outros pensadores tais como Bernardete Angelina Gatti, Jacques Delors, Ronaldo Callegaro, José Sérgio Fonseca de Carvalho, entre outros. Com esta base teórica eleita, decorrente da pesquisa bibliográfica, buscar compreender o contexto e a perspectiva conceitual da temática em questão.

**Palavras-chave:** Contexto; Educação; Contemporaneidade; Docentes.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a refletir acerca de alguns aspectos, propositadamente eleitos, sobre o "contexto contemporâneo da educação e políticas voltadas aos docentes[3]". Para o desenvolvimento deste esforço, delimita-se o contexto educacional na atualidade como

[1] Acadêmico no Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* – Educação nas Ciências – Unijuí. Integrante da Linha de Pesquisa Teorias Pedagógicas e dimensões Ética e Políticas da Educação. Bolsista PROSUP/CAPES. Orientado pelo professor Dr. Sidinei Pithan da Silva. Membro do Grupo de Pesquisas em Filosofia e Núcleo de Estudos Filosóficos da URI – Câmpos de Frederico Westphalen (Linhas de Pesquisas: Epistemologia e Educação; Sociedade, Cultura e Educação; Teologia, Bioética e Filosofia Latino-Americana). Professor da URI-FW. E-mail: zuchi@uri.edu.br.

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Licenciado em Educação Física e Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em História (UNIJUÍ). Professor do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Membro do Grupo de Pesquisa em Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação (UNIJUÍ).

[3] Aspectos descritosnorelatório de Jacques Delors (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Brasil, 1997) para o Ensino Fundamental. São dez volumes dos PCNs, mas é utilizado somente o volume I – Introdução -, pois é este que relata como se chegou ao documento final, explicita suas finalidades e trata de seus princípios e fundamentos. São dois documentos (o relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI – relatório de Jacques Delors e os PCNs) considerados relevantes para o fortalecimento da política de educação para todos. É relevante também neste contexto considerar e refletir sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Sobre essa temática, encontramos também no livro "Políticas Docentes no Brasil: um estado de arte" de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. Brasília, setembro de 2011. Site: www.unesco.org/brasilia (representação no Brasil) e pelo Ministério da Educação, Site: http://www.mec.gov.br/.

desafio para pensar a problemática. Muitas questões educacionais são colocadas em xeque, dizendo que numa era tecnológica como a nossa há necessidade de avançar. Surgem muitas propostas de personagens que prometem sanar os problemas educacionais a partir das mudanças econômicas ligadas ao mundo globalizado[4]. Outros personagens mais ligados ao ensino rebatem certas propostas por pensarem que estão ligadas ao mundo do mercado econômico, cujo enfoque é neoliberal[5]. E assim temos muitos impasses, incertezas frente a educação escolar. A quantidade de problemas, e de informações que são colocadas e recebidas no que tange ao campo educacional nos faz interagir ou pelo menos se perguntar: qual é mesmo o lugar da escola para a educação das crianças e dos jovens na atualidade? Qual o sentido da escola para a sociedade?

## DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA

O contexto educacional contemporâneo é uma realidade complexa. Apresenta-nos muitos desafios e incertezas nesta realidade. Essas incertezas nos fazem pensar em possíveis

[4] Neste contexto lemos várias opiniões em revistas, jornais, etc sobre a situação educacional e como poderia ser. Essas opiniões são de educadores, de profissionais liberais, etc. Cito três tiradas de artigos do Zero Hora: a) "Não há dúvida de que o crescimento e o desenvolvimento econômico são capazes de gerar, por si só, um efeito pedagógico inerente ao aumento da renda. [...] Enquanto não houver efetiva prioridade à educação fundamental e de base, concentrada principalmente nos primeiros anos de estudos, jamais atingiremos um patamar sustentável de crescimento. Não atrairemos, também, capital externo nos segmentos econômicos de maior atratividade e valor agregado, como ciência, tecnologia e serviços. [...] E isso só pode ser obtido com investimento em educação básica, em ensino fundamental e na garantia do valor do mérito e do trabalho. [...]É urgente a mudança na gestão da educação pública" (Felipe Quintana da Rosa, Advogado e membro honorário do Instituto de Estudos Empresariais – IEE, escrevendo sobre "mudança necessária" no que se refere a educação. ZH, 08 de setembro de 2012, p. 13).B) artigo se referindo as "competências para a escola do século 21", afirma: "[...]Cada individuo aprende de forma diferente, entre crises, tropeços e iluminações. A escola para ser consistente no presente, precisa se abrir para as novas tecnologias e metodologias voltadas para a construção de um indivíduo integral: que pensa, sente, brinca e cria. A escola não deve ser tão séria" (Flávia Leal Alves – Coordenadora de projetos sociais da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. ZH,29 de maio de 2015, p. 33). C) artigo com o título "mais uma da pátria educadora" referindo-se a diminuição das vagas do Pronatec pelo governo Federal, [...] "O investimento em educação deve ser um projeto para o país, uma política de Estado, uma questão de soberania nacional. É só através do investimento e não de cortes na educação que faremos do Brasil um país melhor" (Bruno Eizerik – Presidente do Sindicato do Ensino Privado do RS – Sinepe/RS. ZH, 04 de junho de 2015, p. 19). São ideias que aparecem em pequenos artigos que comentam e propõem possibilidades para a educação. É apenas de um exemplo que cito, mas a nível de Brasil temos uma infinidade de escritos neste sentido. Porém, demandam, daqueles que, como nós, se ocupam da educação, uma discussão consistente e que leve em conta a qualidade educacional, a escola enquanto instituição pública, os profissionais da educação e as condições oferecidas pelo Estado enquanto poder público.

[5] O neoliberalismo "pretende ser um projeto de vida pessoal e social elaborado com base em certos valores atraentes, mas discutíveis, que condicionam a própria vida de nossa sociedade: preocupação excessiva com o lucro, consumismo, individualismo, dependência, alienação.[...] O neo liberalismo é filho natural e legítimo do liberalismo do século XIX. Ninguém pode negar sua marca de origem. O neoliberalismo é um liberalismo em que as conotações que lhe dá o prefixo 'neo' são mínimas e, em grande parte, circunstanciais" (IRIARTE, 1995, p. 5; 33). Entendemos que o neoliberalismo não tem como preocupação resolver os problemas sociais do país, nem da educação pública.

mudanças que precisam ocorrer no enfrentamento, com debate e com reflexão acerca da realidade educacional. Mudanças que contemplam o mundo das relações na sociedade atual: da família, do trabalho, do avanço tecnológico, e dos desafios na escola[6]. Métodos pensados para outros contextos espaço-temporais, ou propostas milagrosas, não ajudam a avançar na educação. "Vive-se em um contexto de novas percepções do mundo e das relações sociais e afetivas" (MARTINS e NOMA, 2017, p. 1). A escola como instituição não consegue acompanhar a velocidade das mudanças, os desafios e as novidades que surgem[7].

A respeito dessa situação educacional, locada nos desafios que a concepção das mudanças rápidas provocadas pela evolução tecnológicas afeta a organização das empresas, da relação desta com os trabalhadores e da relação entre os trabalhadores. Essas mudanças, regadas pela ideologia neoliberal, neste contexto, traz consequências em muitos setores da sociedade, entre eles em relação ao trabalho e a educação. A respeito das alterações profundas da realidade do trabalhador em relação a "automoção e informação", "a flexibilização do trabalho", a introdução "das máquinas robotizadas", Aranha afirma que: [...] Essas alterações exigem um trabalhador polivalente, com capacidade de iniciativa e adaptação rápida às mudanças. Pelo mesmo motivo da automação, aumentou o desemprego e em alguns setores ouve ampliação do tempo livre (ARANHA, 2006, p.358).

Além dessas mudanças, Aranha cita outras consequências causadas por elas, tais como: "comunicação eletrônica" [...], "época que privilegia a imagem, e os meios audiovisuais nos bombardeiam o tempo todo com figuras atraentes e fragmentárias [...]," a explosão democrática e a crescente urbanização" [...] (2006, p. 358). Frente a tal desafio, exige-se uma atitude de enfrentamento da realidade em que se encontra a educação e, ao mesmo tempo, a capacidade de intervir no processo educativo. Saber acolher o novo nessa mudança, a participação dos jovens na busca do conhecimento. Neste sentido, Aranha compreende que

> [...] Reconhecer a mudança é também descobrir as maneiras de intervenção saudável no comportamento dos jovens. O acolhimento do novo depende da construção de nova(s) maneira(s) de conhecimento e de poder, de uma subjetividade emancipada e de outra sociabilidade. Portanto, é preciso lembrar que a educação exige

[6] Ao descrever a crise da educação escolar, Brayner afirma:"[...] na medida em que todas as nossas relações se tornaram também 'pedagógicas', a perda do privilégio também acarreta a perda da importância: a escola não é mais o único lugar onde podemos aprender, talvez nem mesmo o mais adequado, talvez até o menos aconselhado (!), o que explicaria as mudanças fundamentais que vêm ocorrendo no espaço, no tempo, nas atividades, nas relações, nas finalidades escolares contemporâneas..., mas que não são acompanhadas por uma formação correspondente do professor!" (2015, p.91).

[7] Reconhecer isso não significa que a escola deva fazê-lo, ou fazê-lo a "qualquer preço".

> intencionalidade e recusa o espontaneísmo na ação. Mas que também se beneficia de um espírito desarmado, disposto a reconstruir e abrir caminhos à forçada imaginação (ARANHA, 2006, p. 361-362).

A realidade descrita não significa que a educação tem de resolver todos os problemas que a sociedade apresenta. Trata-se de pensar a realidade educacional neste contexto. Autores que pensam a educação deverão nos auxiliar no entendimento de tal contexto e buscar "saídas" educacionais mesmo no enfrentamento com a ideologia neoliberal.

O pensamento neoliberal tem a sua explicação da realidade, de compreensão de ser humano e visão de sociedade. O neoliberalismo promove uma leitura da realidade conforme sua ideologia. Seu objetivo é a produção de capital humano e/ou a busca de uma instrução individualizada. Nesta ótica a educação passa a tecer uma formação mais voltada para o individual, para o privado perdendo o sentido público. Carvalho assim escreve: "[...] a educação se transforma em um valor privado, que, como outro valor qualquer, não passa de um valor de troca"[8] (CARVALHO, 2007, p. 17).

Nesta concepção a educação não passa de uma mercadoria, perdendo seu sentido público. O espaço comum, "espaço público é ocupado de um modo a-político" (CORREIA, 2014, p. XXIX). Segundo Brayner, "a escola era, em larga medida, o lugar que nos permitia chegar ali aonde 'deveríamos' chegar, através de um esforço pessoal de autoformação (*Bildung*) ou através da orientação de um adulto que me introduzia no mundo (individualização e socialização)" (2015, p. 95-96). Hoje, abriu-se esse caminho para outras "possibilidades", mergulhada no viés mercadológico[9].

Essa compreensão da realidade educacional é mais desafiante ainda, pois o mercado passa a ter a prioridade sobre "a condição humana e sua formação". A ideia é de que o mercado deve ser o que vai conduzir e negociar salários e capitais. Para que isto seja otimizado na compreensão neoliberal é necessário reestruturar o Estado, priorizando privatizações em massa, amenizando impostos e tributos sobre o capital, ou seja, diminuindo esses em prol do privado. Assim, se assiste de certa forma, o desmanche do chamado estado de bem estar social.

[8] Escrito adaptado a partir do texto "A Crise na Cultura": Sua Importância Social e Política, publicado no livro Entre o Passado e o Futuro da Hannah Arendt.

[9] Para Brayner, "(...) hoje, podemos adquirir identidades e autenticidades múltiplas, negociáveis e efêmeras (que podem ser mudadas e renegociadas tantas vezes quanto quisermos), submissos a uma forma de administração da subjetividade pelo consumo de mercadorias, para o que a escola – a meu ver – não sabe exatamente o que fazer nem o que dizer. E assim, a relação entre escola e cultura inclusiva entra em curto-circuito, aumentando ainda mais nosso sentimento de desorientação e impotência (2015, p. 96).

No relatório de Jacques Delors, "Educação: um tesouro a descobrir" (1998) o estudioso descreve a identidade dos fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual "o Estado deve ser o grande responsável pela direção a ser dada à educação do povo" (MARTINS e NOMA, 2017, p. 4). Isto significa que não é só no sentido de financiar a educação, mas de garantir formação educacional que lhe possibilite o "desenvolvimento de potencialidades para ser bem sucedido na vida" (p. 5). Tal preocupação está marcada no relatório, aonde o aprender a aprender seja o princípio básico voltado para o estudo de "temas como a ética, o convívio social, o meio ambiente, a educação sexual, a educação continuada" (p.5). Temas estes que na formação, descreve o relatório, voltam-se para as questões sociais e os objetivos educacionais, assegurando coesão social para o cidadão.

A educação tem um papel importante neste contexto. Não como proposta salvadora, nem como a que vai resolver conflitos sociais. Via educação pode-se potencializar a capacidade para conhecer e conviver. O conhecimento qualifica o indivíduo na medida em que lhe são oferecidas condições para aprofundá-lo, desenvolvendo suas potencialidades, bem como auxilia o sujeito para um convívio social com seus semelhantes. A educação pode proporcionar, preparar o sujeito na direção apontada pela UNESCO sob a orientação dos princípios fundamentais que norteiam a prática educativa. Os princípios são conhecidos como os quatro pilares que fundamentam a educação segundo a UNESCO. Com essa concepção, segundo o relatório Delors, é necessário desenvolver o aprender do início da vida até o fim da mesma. Referindo-se aos quatro pilares entendidos como aprendizagens fundamentais que orientam o processo educativo, apontam, em termos, o seguinte percurso de compreensão:

> Aprender a conhecer no sentido de adquirir os instrumentos da compreensão para entender o mundo que o rodeia. Tece neste pilar uma cultura geral e abertura aos outros conhecimentos. Aprender a fazer na busca de uma qualificação profissional de uma maneira mais ampla, possibilitando para que a pessoa tenha competências aptas de enfrentar as numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. Hoje esta aprendizagem representa um dos maiores desafios da educação. A realidade atual nos apresenta: a violência, conflitos e uma tendência a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. E o aprender a ser, cuja contribuição da educação volta-se ao desenvolvimento total, integral da pessoa (grifo do autor).

Conforme o relatório, no ensino formal, geralmente orienta-se "para o aprender a conhecer e, em menor proporção, para o aprender a fazer. As outras duas aprendizagens dependem, na maior parte das vezes" (DELORS, 1998, p. 90), dos dois primeiros, que podem ser praticamente um prolongamento natural destes. É uma compreensão mais alargada de educação, na qual todos possam "descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo –

revelar o tesouro escondido em cada um de nós" (p.90). Isto significa que se deve ultrapassar uma visão puramente instrumental, com fins de reprodução e resultados mercadológicos e que se possa tecer uma educação que tenha como finalidade a realização da pessoa em sua totalidade. Aprender a ser.

Nesta perspectiva, a educação "tem a missão de criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tem sua origem em referências comuns" (DELORS, 1998, p.51). Assim, a formação educativa que tem como objetivo o desenvolvimento humano como um todo no sentido de comungar com a dimensão social como forma de enfrentar os desafios das exclusões sociais, o desmantelamento do tecido social. Para isto é preciso garantir condições de ensino para as crianças e os jovens com o objetivo de preparar para a compreensão do mundo em que vivem e enfrentar com autonomia as mudanças em seu tempo.

Para Arendt, a tarefa educacional é intrínseca ao contexto da 'condição humana' por estar simultaneamente protegendo as crianças e, os jovens das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, próprio dos recém-chegados (ARENDT, 2013). Na interpretação de Aguiar ao descrever sobre "a condição humana" e o *ethos* que permeia a vida humana[10], afirma:

> Quando Arendt menciona a categoria condição humana, está se referindo às condições da existência humana, tais como: 'a vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra'(CH, p. 19), entendidas como uma espécie de lugar, ambiente onde os seres humanos realizam-se e executam suas atividades. Segundo Arendt, a condição humana não condiciona e nem explica quem somos. Desse modo, a condição humana é o campo no qual os humanos decidem os seus destinos e, por não estar determinada uma vez por todas, não pertence à esfera dos assuntos eternos e, sendo atravessada pela deliberação e pela contingência, o que aí acontece poderia não acontecer (2008, p.34).

Em Arendt, a condição humana se refere às atividades humanas, uma espécie de lugar, o momento histórico, o ambiente no qual os seres humanos realizam suas atividades e a si próprios. A condição humana não significa dizer que é a mesma coisa que natureza humana. Se refere então às formas de vida que a pessoa humana impõe a si mesmo para sobreviver. Em certo sentido, são as condições que suprem a existência humana. Existência esta, podemos dizer, que não fabricam o conteúdo ou, a pessoa humana, mas viabilizam ou obstruem o

[10] Algumas ideias na sequência foram apresentadas por mim no evento "Salão do Conhecimento" na Unijui em setembro de 2016 com o título "aproximaxões entre liberdade e ética em Hannah Arendt".

aparecimento do ser-próprio: sua humanidade. Trata-se de valorizar o mundo plural[11] e singular entre os homens e a condição de pertencimento ao mundo. É um olhar prospectivo que Arendt faz a partir da crítica ao mundo contemporâneo que coloca o trabalho e a fabricação no lugar da ação, desvalorizando o político. No entender de Callegaro,

> Arendt enfatiza que a modernidade teria não apenas afastado o homem da vida política, mas transformado o espaço público em privado. Isto é notável no equacionamento da ação – conceito terminantemente político – com trabalho e labor. É como se a república se transformasse em grande lar doméstico, onde o exercício da vida pública consistisse em gerenciar trabalho e labor (2009, p. 98).

A ação humana é a "atividade que se exerce diretamente entre os homens e corresponde à condição humana da pluralidade, pelo fato de que os homens (no plural) vivem na terra e habitam um mundo comum" (CALLEGARO, p. 91). Na compreensão de Arendt, esta pluralidade, é especificamente a condição de toda vida política.

> A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o homem, vivem na terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sinequa non, mas a conditio per quam* – de toda vida política (ARENDT, 2014, p. 09).

No mesmo sentido, prossegue Arendt, "a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá" (ARENDT, 2014, p. 10).

Arendt está consciente da educação e sua relação com a condição humana, importante para o florescimento humano e o "desenvolvimento das capacidades *poiéticas*, teóricas e práticas. Sem trabalho, *agon*, educação, *Polis* e arte, o homem reduz-se a mero ser vivente (*zoé*)" (AGUIAR, 2008, p. 29). Isto significa afirmar que "a condição humana funciona como uma espécie de *habitat* fundamental ao desabrochamento e revelação dos seres humanos (*bios*) (p.29). E a "tendência de romper com essa condição prevalece no experimentalismo científico, na técnica, na economia, na política e nas demais instituições surgidas na modernidade" (p.29). Referindo-se a essa tendência e a esse paradoxo da crise encontramos no totalitarismo, cuja situação impera a *hybris* do domínio total, a proibição a qualquer

[11] "A pluralidade – condição da ação e do discurso – contém a dupla dimensão da igualdade e da diferença. Porque iguais os homens podem compreender-se entre si e aos seus ancestrais, fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras; porque diferentes, precisam do discurso e da ação para se fazerem entender[...]" (GARCIA, 2007, p.156).

emulação[12]. Compreensão que rejeita uma visão política por outra, cuja concepção fabrica um tipo exclusivo de homem e, assim, na rejeição da condição humana da pluralidade: "o fato de não o homem, mas dos homens habitarem a terra" (P.29). Experiência totalitária que se objetificou nos campos de concentração, no qual se conjugaram, de maneira brutal, mortal, crime governamental e tecnologia.

Afeta assim a condição humana e insere a tentativa que privilegia "o progresso tecnológico, especialmente a automação, o divórcio entre o conhecimento e pensamento, a compreensão da linguagem apenas como signo lógico-matemático, *mathesis universalis*, entre outros" (AGUIAR, 2008, p.30). Para Arendt,

> [...] Se for comprovado o divórcio entre o conhecimento (no sentido moderno de conhecimento técnico [know-how]) e o pensamento, então passaríamos a ser, sem dúvida, escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso conhecimento técnico, criaturas desprovidas de pensamento à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja (2014, p.4).

Neste contexto da era moderna Arendt mostra o seu entendimento na detecção dos males que hoje afligem a crise, entre elas, as relações entre pais e filhos, professores e alunos: em ambas, o que se observa é a perda de responsabilidade pelo mundo, tanto no sentido da perda das garantias de sua conservação, quanto no sentido da perda das condições para sua efetiva transformação política. Tal responsabilidade dos adultos e do Estado é indispensável para a formação das crianças e dos jovens.

Isto evidencia que a educação tem a responsabilidade de preparar a criança, o adolescente, e o jovem para as mudanças que ocorrem na sociedade: trabalho, evolução tecnológica, família e os desafios da sociedade. Preparar no sentido de dar qualificação e lhe possibilitando a compreensão e a criatividade diante dos mecanismos das mudanças e das transformações tecnológicas. Isto evidencia uma atenção profunda e permanente na educação para dimensionar uma reflexão e acompanhamento as mudanças na sociedade nesta era

[12] A palavra *hybris* do homem moderno, cujo sentido está presente em toda obra de Arendt, aparece pela primeira vez no artigo "O que é a filosofia da *Existenz*?" publicado originalmente em Partisan Review em 1946. Neste artigo faz elogio a Jaspers em detrimento do pensamento de Heidegger, no qual o Eu, na linha das modernas filosofias da consciência, vem concebido como "Senhor do Ser", situado no lugar de Deus. Esse escrito encontramos na obra "A Dignidade da Política" (1993), mais precisamente nas páginas 15 a 37). Para Aguiar, "trata-se da disseminação da discórdia (*Éris*) entre os amigos, geradora das 'duas lutas': a destruição e a emulação. Aquiles é vítima da ação de *Éris* tanto pela *hybris* que provoca o seu isolamento e a sua crueldade para com Heitor morto – atraindo, assim, a ira dos deuses – quanto pela sustentação do *agon*, campo de batalha, pela destreza, pelo talento, pela palavra e pela força. A intenção formadora de Homero é profundamente agonísta: trata-se da palavra e da força submetidas ao *agon*, à luta como o lugar do correto desaguar das energias provenientes de *Éris.* Homero, assim, simboliza, paradigmaticamente, a associação entre a condição humana e emulação" (2008, p. 25). Quer dizer, essa relação entre condição humana e emulação, significa competição pela excelência (Areté) – entre viver e lutar.

tecnológica. A respeito desta realidade há necessidade de formação permanente do profissional. Aranha descreve: ter [...] "*educação permanente*, exigência de continuidade dos estudos e, portanto, de acesso às informações, mediante uma autoformação controlada" (2006, p.363).

Acompanhar as transformações da tecnologia não apenas como informação de sua evolução, mas com acompanhamento crítico indagando sobre as situações da vida humana, dos novos problemas que vão surgindo. Para Delors se faz necessário acompanhar com responsabilidade essa evolução. Acompanhar toda essa realidade que invadem os espaços públicos e privados e as levem a se orientarem para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos (DELORS, 1998). Cabe à educação fornecer, por um lado, o mapa do mundo agitado e complexo em que vivemos e, ao mesmo tempo, ser a bússola, o caminho que permite navegar, se orientar através do viés de um projeto educativo em permanente atualização. Pergunta-se: o que compete à responsabilidade para a escola? Para a educação e também para a sociedade?

A responsabilidade é de todos, mas cabe aos adultos, e ao Estado oferecer condições sociais e oportunidades para a criança ter acesso à escola. E para que a escola possa ter condições de assumir sua responsabilidade como instituição educadora. Afirma o relatório Delors, a escola precisa ter "os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar, plenamente, num contexto de sociedades democráticas" (1998, p.52). Essa é tarefa não só da escola, mas da educação como um todo no processo da aprendizagem com crianças e jovens na perspectiva da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas. Segundo Arendt, o "Estado, isto é, o mundo público" (2013, p.238) tem responsabilidade em relação à criança e sua formação na escola, no sentido do Estado garantir as condições para que as crianças tenham acesso à escola e possam estudar. "E em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato" (p. 238-239). Nessa etapa da educação, sem dúvida, "os adultos assumem mais uma vez a responsabilidade pela criança" (p.239). E na medida em que a mesma não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele.

Gatti (2011, p.29), referindo-se às políticas docentes no Brasil, descreve que ao oferecer uma melhor qualificação profissional nas escolas públicas pode-se gerir uma melhor atenção às crianças e aos jovens. No entanto, a eficácia disto depende de como essas iniciativas são postas em ação com objetivo de continuidade e de redirecionamentos como política social e educacional.

O relatório Delors, aponta que a aprendizagem é a que mais estritamente está ligada a formação humana e a formação profissional: "como ensinar o aluno a pôr em prática para os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será sua evolução?" (1998, p.93) e, neste contexto da sociedade atual, a aprendizagem é um dos maiores desafios. Mas compete à educação enfrentar esse desafio de proporcionar uma formação integral do alunos possibilitando que os mesmos tenham espírito crítico e ter autonomia em sua ideias. "[...] Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (DELORS,1998, p.99).

Essa formação deverá fornecer as condições e a formação intelectual para compreender a sociedade em que vivem as crianças e os jovens. Igualmente subsídios que lhe permitam compreender o mundo que os rodeia e para que eles possam crescer no conhecimento como atores responsáveis e justos. É papel importante da educação, mas a escola não pode ser a única responsável por esta formação. A família e o Estado devem oferecer não só as condições para esse desenvolvimento como também a possibilidade da participação ativa na sociedade.

A escola estar sempre atenta às mudanças na sociedade. O aprender hoje tem muitas outras possibilidades que também são oferecidas pela sociedade. São elementos exteriores à escola. Essas possibilidades multiplicam-se nos mais diferentes domínios sociais, enquanto, muitas vezes a noção de qualificação na educação fica "presa" a noção de educação tradicional na qual a evolução do conhecimento acontece via adaptação dos alunos a realidade vigente. Possibilitar o debate, a reflexão sobre as mudanças, os problemas vividos na sociedade, no contexto da educação, da escola. Uma reflexão mais alargada sobre a realidade que nos envolve cotidianamente tanto na vida como na escola.

## CONCLUSÕES

Nossa aposta é de que a educação escolar possa auxiliar no pensar crítico fornecendo critérios para que diante da sociedade, da realidade vivida, atentos às mudanças, às transformações sociais, os educandos possam, criativamente, elaborar e, traçar seu próprio caminho, participando do processo formativo. A contribuição da escola é formar pessoas que interajam com os mecanismos da comunicação e que sejam críticos e participativos. Saibam

dialogar com as novas tecnologias, que a cada dia nos apresentam informações diferentes. Serem capazes de perceber as fragmentações da aprendizagem, as manobras do capitalismo, do modelo econômico e buscar uma visão de conjunto como cidadão inserido na sociedade através da atividade que exerce em sua vida, principalmente em relação às questões públicas.

Para fazer tal leitura da realidade, é necessário saber as causas da crise da educação escolar contemporânea que não estão somente no método, nas estratégias educacionais, nas mudanças na educação, mas nas questões da política, da desagregação social, das condições de trabalho, da situação das famílias brasileiras. Conforme descreve Gatti, "nas duas últimas décadas no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo no seu horizonte os desafios postos pelas demandas e pelas necessidades que emergiram na sociedade brasileira: necessidade de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos" (2011, p.27). Apesar de algumas iniciativas com apoio de universidades, de movimentos civis, de sindicatos, de investimentos na infraestrutura, nos currículos da educação básica, de algumas ações políticas, da formação continuada e da própria UNESCO buscando atingir a todos, em prol de alcançar os objetivos de qualidade da educação no Brasil, o país ainda precisa crescer muito em qualidade educacional como opção de uma escola pública de ensino às crianças, aos jovens e, entre esses "a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho" (GATTI, 2011, p.27).

Os desafios desta realidade da educação escolar continuam grandes. A falta de investimentos e a qualidade da educação pública estão muito aquém do que deveria ser o ideal.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Alves. Condição Humana e Educação. **Revista Educação e filosofia**, v.22, n. 44, jul/dez. 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução: Mauro W. Barbosa. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **A condição humana.** Tradução: Roberto Raposo 12.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A dignidade da política:** ensaios e conferências. ABRANCHES, Antônio (Org.). Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BRAYNER, Flávio. **Fundamentos da educação:** crise e reconstrução. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015.

CALLEGARO, Ronaldo. **Reflexões sobre educação no pensamento de Hannah Arendt.**Vol.2, n.2, 2009. www.marilia.unesp.br/filogenese/Ronaldo_Calegaro(88-100).pdf. Acesso no dia 09 de junho de 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **O declínio do sentido público da educação.** http://www2.fe.usp.br/~cpedh/O%20declinio%20do%20sentido%20publ%20da%20educacao.pdf – Acesso no dia 09 de junho de 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação.**n.4, edição especial, São Paulo: Editora Segmento, 2007. p.16-25.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf.

CORREIA, Adriano. **Pensar o que estamos fazendo.** In: Arendt, Hannah. A Condição Humana. Tradução Roberto Raposo. 12.ed. rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GARCIA, Claudio Boeira. Acontecimento e Compreensão. In: POMMER,Arnildo; FRAGA, Paulo Denisar; SCHEIDER, Paulo Rudi (Org.). **Filosofia e crítica:** Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijuí. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p.51-164.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**/ Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá. Barretto e Marli Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/21.pdf.

MARTINS, Mara Lucia; NOMA, Amélia Kimico. **Educação e neoliberalismo:** diálogo com o relatório Jacques Delors e os PCNS. http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Trabalho/01_46_46_t885.pdf. Acesso em 15 de junho de 2017.

IRIARTE, Gregório. **Neoliberalismo sim ou não?:** manual destinado a comunidades, grupos e organizações populares. Tradução João Paixão Neto. – São Paulo: Paulinas, 1995. (novo tempo).

# O ESTÁGIO COMO PROPULSOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA AS APRENDIZAGENS - PLANEJAMENTO, TEORIA/PRÁTICA E COOPERAÇÃO[1]

**Daiana Melz Link**[2]
**Graciely Kuhn**[3]
**Daiana Raquel Paschoali**[4]
**Alexandra Raffaelli Raffaelli**[5]
**Ubiridiana Patrícia Dal Soto**[6]

**RESUMO:** O artigo tem por finalidade considerar as aprendizagens construídas durante o Estágio Supervisionado III – Gestão e Docência no Ensino Médio, realizado no ano de 2016. O mesmo permite refletir, sobre a importância do respeito tanto entre professores como entre alunos, bem como, sobre o papel de cada um no ambiente escolar. A base teórica da pesquisa foi organizada através de constantes diálogos com Perrenoud (2000), Tardif (2008), Pimenta (2005), Morin (2004) e Young (2007). O objetivo do estágio foi trabalhar a cooperação e interação entre os estudantes de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio Inovador de uma instituição de Ensino Médio do estado de Santa Catarina, com o intuito de estimular a convivência harmoniosa. Importante destacar, que o estágio desenvolveu-se através de observação e diálogo com o professor titular da turma, supervisora pedagógica, estudantes do ensino médio e professor universitário. Após reflexão em torno da realidade vivenciada, planejou-se uma oficina pedagógica, que tematizou o se-movimentar humano e a psicomotricidade. Consideramos que a oficina proporcionou vivências e aprendizagens significativas, relacionadas com o planejamento, articulação entre teoria e prática, e, cooperação. Além disso, adquiriu-se um vasto conhecimento sobre a relevância do se-movimentar e da psicomotricidade no nosso cotidiano.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Planejamento; Cooperação; Psicomotricidade.

**ABSTRACT**: The purpose of this article is to consider the lessons learned during the Supervised Internship III - Management and Teaching in Secondary Education, held in 2016. It allows reflecting on the importance of respect among teachers, among students, as well as the function each one in the school space. It is important to highlight that the internship process was marked by observation and dialogue with the class teacher, teacher supervisor, high school students and university teacher. After reflecting on the lived reality, we focused our attention on the planning of the workshop, which thematized the human movement and psychomotor. After the approval of the learning plans, we developed the internship in two days with two different classes, developing the learning, with the care of relating theory and

[1] Artigo produzido na disciplina de Estágio Supervisionado III: Gestão e Docência no Ensino Médio

[2] Acadêmica do curso de Pedagogia da FAI Faculdades de Itapiranga. E-mail: daianalink2008@hotmail.com

[3] Acadêmica do curso de Pedagogia da FAI Faculdades de Itapiranga. E-mail: gracielyk@outlook.com

[4] Professora do curso de Pedagogia da FAI Faculdades de Itapiranga. E-mail: daiapaschoali@hotmail.com

[5] Professora do curso de Pedagogia da FAI Faculdades de Itapiranga. E-mail: aleraffaelli@yahoo.com.br

[6] Professora do curso de Medicina Veterinária da FAI Faculdades de Itapiranga. E-mail: ubiridiana@yahoo.com.br

practice. Because they are two different classes, one of the main objectives of the internship was to work on cooperation and interaction between students who did not always live together, in order to stimulate harmonious coexistence. To enrich and ground writing, we support ideas in authors such as Perrenoud (2000), Tardif (2008), Pimenta (2005), Morin (2004) e Young (2007).

**Keywords**: Supervised Internship; Planning; Cooperation; Psychomotricity.

## INTRODUÇÃO

O artigo refere-se a análise e reflexão da prática docente, desenvolvida durante a realização do Estágio Supervisionado III: Gestão e Docência no Ensino Médio. O mesmo foi realizado com as turmas do 1º ano do Ensino Médio Inovador da escola (A) [7], que localiza-se na região centro-oeste de Santa Catarina – SC.

O desenvolvimento do estágio foi realizado em torno da temática "O se-movimentar[8] humano e a psicomotricidade", e teve como intuito proporcionar atividades psicopedagógicas, que estimulam o movimento e a formação do ser humano. Buscou-se aprimorar conhecimentos e aprendizagens com adolescentes, na perspectiva de estimular e proporcionar experiências corporais do movimento consciente.

No decorrer da escrita apresenta-se a análise e avaliação da prática docente, direcionada principalmente para a importância do planejamento, do estágio como formação docente, da articulação entre teoria e prática, interação e cooperação. Estas reflexões estão relacionadas com a percepção da educação, visão da escola, relação professor/aluno e contribuição da oficina para a formação do estudante do ensino médio.

Diante disto, o artigo em questão é um olhar reflexivo e atento, direcionado para o estágio e para as inúmeras possibilidades e aprendizagens que o mesmo proporciona. Estágio é: reflexão, mediação, aprendizagem, conhecimento, busca, pesquisa, superação, desafio, responsabilidade, oportunidade, enfim é significativo.

## PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO

A educação é um processo em construção, e jamais será algo pronto, concluído. Para compreendermos, basta olharmos para a historicidade da educação, pois a educação de hoje é o resultado do passado. Passado este, em que muitas vezes a educação precisou errar e se

[7] Usaremos a letra (A) para indicar a escola, preservando sua identidade.

[8] Nesse sentido o 'se-movimentar', traz as reflexões de Kunz (2004), em que o 'se' do 'se-movimentar' para o autor refere-se a 'próprio', ou seja, refere-se ao sujeito do movimento.

iludir, para aprender que precisava mudar e se adequar. “Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do Homo sapiens. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. ” (MORIN, 2004, p. 19). Desta forma, o erro e a ilusão, fazem parte do processo, e contribuem para as devidas modificações.

É importante mencionar, que a educação continua relacionando-se com alguns paradigmas educacionais e sociais. Reforçamos que “O paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o [...].” (MORIN, 2004, p. 26). E por este fato, a educação ainda persiste em alguns erros e ilusões.

As mudanças que acontecem e aconteceram, permitem que a educação com o passar dos anos, tenha bases mais fundamentadas, novos olhares e pilares, permitindo o desenvolvimento e a formação do ser. Entretanto, ainda assim continua enfrentando desafios, e necessita melhorar em muitos quesitos, pois como nos coloca Assmann, (1998, p.23) “Precisamos de muitas frentes de luta pela melhoria da educação”.

Melhorar a educação é um desafio que precisa estar embasado em alguns pressupostos, nesse sentido, trazer a reflexão dos pilares da educação faz-se necessário: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver com os outros e aprender a ser. Esses são de fato, aliados a tecnologia, essenciais para contribuir no processo de ensino aprendizagem. (ANTUNES, 2001).

Os quatro pilares contribuem efetivamente na educação, sendo assim, as escolas, os docentes, as direções, o ambiente escolar como um todo, precisa ir em busca da compreensão dos mesmos. Compreender é o ponto de partida. É o essencial, uma vez que, em consonância com Morin (2004, p. 93), “O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. ”

Aprender a conhecer refere-se à competência de compreensão. Assim como, quem aprende a conhecer, aprende a aprender. Deve-se buscar habilidades para se construir conhecimentos, pensamentos, atenção e memória. Trazendo questões de acordo com a realidade que se vive. (ANTUNES, 2001).

A compreensão passa a ser algo básico para podermos avançar e de fato aprender. Com base no descrito, relaciona-se os pilares com um dos sete saberes necessários mencionados por Morin. Este saber refere-se justamente a ensinar a compreensão, momento

em que o autor ressalta a importância do mesmo para a sociedade, assim como para o processo educativo. (MORIN, 2004).

Além disso, o primeiro pilar, também reforça, quão importante é levar questões reais para sala de aula. Isso sem dúvida, facilita a compreensão e o conhecimento dos alunos, e ao mesmo tempo, proporciona um olhar para o conhecer, e consequentemente aprender. O segundo pilar, menciona o aprender a fazer. Segundo Antunes (2001) o mesmo:

> [...] enfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho. Que não se entenda aqui que o tema possa se referir ao Ensino Técnico ou algo similar, mas sim que a escola, desde a educação infantil, ressalte a importância de se pôr em prática os conhecimentos significativos ao trabalho futuro. Aprender a fazer, portanto, não pode continuar significando "preparar alguém para uma tarefa determinada", mas sim despertar e estimular a criatividade para que se descubra o valor construtivo do trabalho [...]. (ANTUNES, 2001, p. 14).

Em consonância, podemos perceber a necessidade de interpretar o aprender a fazer, despertando no aluno a criatividade para o trabalho. Ideia esta que vem de encontro, ao artigo primeiro das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Com isso, percebemos a devida importância da vivência desse pilar na educação.

Já o terceiro pilar, cita o aprender a viver juntos, a viver com os outros. Parafraseando com Antunes (2001), o mesmo relata que para isso acontecer é necessário mudar a ideia da escola como quartel (tradicional), e acabar com as competições. Passando a estimular projetos solidários e cooperativos que permitam o autoconhecimento do aluno e sua emancipação.

É fundamental aprender a viver com o próximo, respeitando as diferenças e as individualidades nos diferentes contextos sociais. Isso é essencial para sociedade, assim como, para o próprio ambiente escolar, para que assim, possamos construir e viver em um mundo mais harmonioso e, principalmente, tornando-o um lugar melhor para viver.

Por último, mas não menos importante, aprender a ser. "Aprender a ser retoma a ideia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade – para elaborar pensamentos autônomos e críticos [...]" (ANTUNES, 2001, p.15).

Nas colocações de Antunes, percebe-se a importância desse pilar para a formação do ser integral, para o desenvolvimento humano. É dever da escola proporcionar essa visão, estimulando a construção de alunos autônomos, críticos, e capazes de decidir aquilo que lhe convém.

Em síntese, é saliente ressaltar que as informações e principalmente os pilares até aqui descritos, estão relacionados com a percepção da educação do século XXI. Ou seja, é o entendimento da educação atual. E para que isso ocorra efetivamente, precisamos compreender os princípios (pilares) do processo educativo. A educação atualmente está justamente, em uma constante busca para promover os pilares da educação nas escolas, percebendo, compreendendo, conhecendo os mesmos. Esse é o movimento que poderá permitir evolução na educação.

**Visão da Escola**

Escola é uma oportunidade, é direito de todos, é informação, é conhecimento, assim como é interação. A escola proporciona um mundo de possibilidades, que acrescenta na vida dos educandos. Não deve estar apenas voltada para formação de conhecimentos relacionados a conteúdos, mas sim, para a formação e desenvolvimento humano, principalmente quando mencionamos o Ensino Médio, fase em que os alunos devem aprender a dialogar e a conviver.

Ensinar não é uma tarefa fácil. É preciso saber qual definitivamente é o papel das escolas, e, segundo Young (2007, p. 8) "[...] elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho." Nesse sentido, a escola tem o papel de ensinar aos seus alunos conhecimentos que os mesmos não possuem acesso em casa ou na comunidade. Perrenoud (2000), por exemplo, afirma que:

> A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, "muitas coisas", questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes. (PERRENOUD, 2000, p. 28).

O desafio do educador nesse momento é instiga-lo a ir além, buscar através das diferentes concepções a construção da aprendizagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNs (2013), retratam que o papel da escola vai além da formação profissional, pois visa principalmente a construção de cidadania e da autonomia intelectual, objetivando expandir os horizontes dos jovens para que os mesmos possam aprender através do conhecimento histórico e consequentemente produzirem juntos novos conhecimentos, aprendendo novas culturas e desenvolvendo o exercício dos direitos sociais.

Desta maneira, o professor precisa estabelecer diálogos em sala de aula, tornando as aprendizagens significativas. Planejar a partir do contexto do aluno e aproximá-los dos conhecimentos científicos, priorizando sempre o diálogo para que haja um equilíbrio na aprendizagem sendo possível reorganizá-las se necessário (PERRENOUD, 2000). É preciso estimular para que possam ser agentes transformadores da sociedade, desenvolvendo sua capacidade de pensar, de questionar e de se expressar.

Contudo, referimo-nos a aquilo que não aprendemos fora do ambiente escolar e isto baseia-se, nas disciplinas específicas presentes no currículo. Deste modo, professores devem cumprir cada vez mais exigências e garantir uma aprendizagem efetiva dos alunos. Young (2007, p. 5) afirma que pelo fato das escolas serem controladas " [...] por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam- se desgastados e apáticos". Percebe-se que não basta ensinar de forma diferenciada, mas, construir conhecimentos com o objetivo de alcançar os objetivos de cada componente curricular, buscando que estes dialoguem entre si.

Os professores precisam ainda mediar os conteúdos específicos, mas não podem fazê-lo de qualquer maneira. Precisam respeitar as individualidades de cada aluno para que todos possam aprender e desenvolver seus conhecimentos. No entanto, Young (2007) afirma que:

> [...] alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. (YOUNG, 2007, p. 8).

Surge aí mais uma problematização já que, há conhecimentos que para serem construídos dependem do contexto e outros não. Segundo Young (2007, p. 10) aquele que depende do contexto "[...] diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. " Ou seja, está voltado ao conhecimento prático, adquirido em casa.

Em contrapartida, o conhecimento que não depende do contexto: "É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. " (YOUNG, 2007, p. 10). Percebe-se então que este último, relaciona-se ao conhecimento teórico que por sua vez é papel da escola.

Assim sendo, a escola tem o papel de ensinar conteúdos que os alunos não construíram em casa objetivando a aprendizagem. Mas, acima de tudo, o papel da escola é de ensinar a

condição humana, fazendo os alunos aprenderem a conviver em sociedade e a terem autonomia.

**Contribuição da oficina para a formação do estudante do Ensino Médio**

Planejar uma aula é pensar em cada detalhe, em cada momento, despertando sempre o interesse dos alunos. As aulas devem ser prazerosas e ao mesmo tempo repletas de conhecimento. No Estágio Supervisionado III, fomos desafiadas a fazer uma oficina com os alunos do Ensino Médio em suas aulas de futsal – um esporte coletivo de grande aceitação por eles. O planejamento envolveu teoria e prática e a temática escolhida trouxe a importância do se-movimentar e a psicomotricidade.

Para Kunz; Trebels (2006) o "Se movimentar" orienta-se pela qualidade do movimento, que está intimamente relacionada às vivências, às emoções e à sensibilidade das ações experimentadas. Ou seja, o se-movimentar refere-se ao movimento consciente, no qual, para nos movimentarmos precisamos pensar. Por exemplo: Quando alguém nos diz algo que não nos interessa, levantamos os ombros como sinal de indiferença. Isto é um movimento consciente.

Desta forma, não há como separar corpo e mente as aprendizagens não acontecem apenas pelo ato de "pensar", para aprender, o corpo e suas infinitas possibilidades devem ser considerados. Nesse sentido Raffaelli (2013, p. 50) afirma que o professor deixaria de ser um mediador de movimentos mecânicos, estereotipados, e passaria a ocupar um lugar de potencializador de experiências de movimentos.

A psicomotricidade aliada a esta forma de pensar pode auxiliar no planejamento de ações que emancipem o se-movimentar do aluno, uma vez que é "[...] uma ciência que estuda o indivíduo por meio do seu movimento que exprime, em sua realização, aspectos motores, afetivos e cognitivos, resultados da relação do sujeito com seu meio social. " (GONÇALVES, 2009, p.21). Assim como "Psicomotricidade: é a educação do homem pelo movimento" (MÜTSCHELE, 1988, p. 32). Ou seja, uma relação de diálogo do homem com o mundo.

## ANÁLISE E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICADAS

Os docentes que buscam o êxito em sua tarefa de ensinar têm algo em comum: o planejamento. Este é um processo que exige pesquisa, organização, conhecimento, assim

como, um olhar atento para os estudantes. Durante a formação docente, o planejamento se faz presente, principalmente ao que se refere aos Estágios Supervisionados. Estes por sua vez, exigem dos acadêmicos constante busca de conhecimentos para que de fato os estudantes possam aprender, e assim atingir os interesses e objetivos de ambas as partes. De acordo com Metz (2011, p. 125)

> O trabalho docente é uma atividade intencional, sistematizado e consciente, que exige do professor a organização e o direcionamento pré-elaborado. Essa ação de planejar na educação não se reduz ao preenchimento de documentos administrativos, mas diz respeito a uma previsão da ação docente, fundamentada na teoria e na reflexão acerca da realidade.

Considera-se que planejar é uma ação docente que necessita reflexão sob a realidade. Desta maneira, o professor deve elaborar sua aula antecipadamente respeitando principalmente a realidade e o contexto escolar, pois, cada turma é composta por diferentes estudantes. Os mesmos, possuem cultura, realidade e individualidade distintas, explicando assim a importância de um olhar atento para o planejamento.

> Planejar é uma ação racional, portanto, somente os humanos a realizam, procurando melhorar o que já existe ou, ainda, criar novas possibilidades. Vai muito além do simples ato de escrever, exige reflexão de cada passo a ser seguido. Um planejamento pouco elaborado pode comprometer o resultado final da ação. (PIENTA; METZ, 2011, p. 230)

Ao considerarmos o exposto, reforçamos que o planejamento é essencial no processo educativo, sendo uma base para todos os profissionais da educação. Para nós enquanto acadêmicas não foi diferente, uma vez que, para concluirmos o estágio com eficiência, exigiu-se muito planejamento para trabalhar com a realidade das turmas em questão.

Nosso planejamento da prática envolveu o movimento e a psicomotricidade, uma vez que nosso campo de atuação, foi as aulas de Educação Física. É relevante mencionar que existem muitos autores que escrevem sobre a psicomotricidade, por este fato, optamos por nos basearmos na obra de Fátima Gonçalves: “Do andar ao escrever – um caminho psicomotor” que relata brevemente sobre a psicomotricidade, mas, lembramos que, a psicomotricidade é muito ampla, muito além daquilo que iremos mediar durante nossa prática.

Gonçalves (2009), baseia-se nas ideias de Luria – psicólogo russo, seguidor das ideias de Vygotsky e aborda as Bases Psicomotoras divididas em: primeira, segunda e terceira unidades funcionais. Para a autora, a primeira unidade é composta pela Tonicidade e

Equilibração. É responsável pela aquisição da persistência motora, ou seja, unidade de alerta e de atenção.

Ao considerar a primeira unidade funcional escolhemos as atividades práticas que envolvessem o equilíbrio motor. A turma foi dividida em dois grupos, foram colocados dois bancos em cada lado. Todos os componentes do grupo deveriam subir no mesmo e após o comando, o primeiro aluno da direita para esquerda teria que passar para o outro lado do banco sem descer do mesmo, contando com a ajuda dos colegas. Esta atividade, foi nomeada como "Equilibrando-se no banco".

Durante o desenvolvimento desta atividade, observou-se grande dificuldade, principalmente pelo fato dos alunos precisarem da ajuda do colega para conseguir finalizar a mesma. Nesta atividade repleta de desafios, os alunos realizaram com êxito, e principalmente, conseguiram compreender a essência desta atividade. Isto é, perceberam a importância do trabalho em equipe, da cooperação e da ajuda mútua. Os alunos, se entregaram por inteiro e se envolveram efetivamente. Desta forma, proporcionou uma aprendizagem significativa, e além disso, foi um momento divertido para os envolvidos. Promover esta vivência para com os alunos, foi muito prazeroso, e percebeu-se a importância de desenvolvermos um olhar para com atividades simples que, no entanto, são diferenciadas, e, por conseguinte, interferem positivamente nas aprendizagens e conhecimentos dos nossos educandos.

A segunda unidade funcional de acordo com Gonçalves (2009) é composta pela noção de corpo, lateralização e estruturação espaçotemporal, por isso, é a unidade de recepção, de integração, de codificação e de processamento sensorial. Nesse sentido, uma das atividades propostas foi a divisão da turma em dois grupos, os mesmo se organizaram em uma fila, cada grupo recebeu uma bola que teria de passar para o colega que estava atrás conforme as orientações das estagiárias (direita, esquerda, por baixo ou por cima), quando chegar ao último da fila, o mesmo teria que correr até o início e continuar passando a bola.

Observou-se durante a atividade, que a mesma estimula e desenvolve a lateralidade, a noção de corpo, a visão e a audição, ou seja, proporcionar um momento como este, é justamente valorizar estas questões. Neste contexto, durante a atividade "Passando a bola" os educandos também conseguiram trabalhar em equipe. Toda vez que uma das estagiárias abordava a direção da bola, os alunos repetiam em voz alta para ajudar seus colegas, pois muitas vezes, não era possível o mesmo ouvir. A partir disso, notamos que a cooperação entre os grupos começou a se desenvolver e melhorar. Esta atividade também foi demarcada por uma participação e envolvimento muito grande. Além disso, a competição entre os dois

grupos, começou a ficar visível, mesmo que, em vários momentos ressaltamos que as propostas práticas não tinham um cunho competitivo.

A terceira e última unidade apresentada por Gonçalves (2009) é composta pela praxias global e distal, sendo que os mesmos referem-se à capacidade de relacionar as ações globais mais refinadas. Ou seja, é unidade de execução motora, planificação e auto-regulação. Para esta unidade uma das atividades propostas foi a de reutilização de jornais. Foi entregue para os alunos, uma folha de jornal, em seguida, iniciou-se uma música e os alunos teriam que transformar o jornal, em algum objeto, que constava na letra da música. Essa atividade, necessita uma maior atenção, assim como, estimula e possibilita a praxia global e principalmente distal, que é o movimento refinado das mãos por exemplo.

Ao refletir sobre esta vivência, notou-se que os alunos de início, não haviam dado importância e muito menos, atenção a letra da música. Isso aconteceu pelo fato de que estavam agitados e desta forma, demorou alguns minutos para que os mesmos se acalmassem e refletissem sobre o proposto. Após alguns minutos, todos silenciaram-se e ouviram com muita atenção a letra da música. A partir disso, começaram a desenvolver a criatividade, e criar com uma simples folha de jornal objetos, prevalecendo o cuidado e um olhar atento para com os detalhes. Os resultados foram impressionantes, e demonstraram que tem habilidade com os movimentos refinados das mãos.

Em diferentes momentos trouxemos citações que embasaram as discussões e reflexões entre os alunos como exemplo a citação a seguir, "[...] uma ciência que estuda o indivíduo por meio do seu movimento que exprime, em sua realização, aspectos motores, afetivos e cognitivos, resultados da relação do sujeito com seu meio social. " (GONÇALVES, 2009, p.21). De acordo com o citado, a psicomotricidade estuda o ser humano em sua totalidade, ou seja, corpo, sujeito e afetividade, e sua relação com mundo interno (você mesmo) e externo (influências recebidas de outros).

Desta forma, a prática de ensino proporcionou vivências simples, como por exemplo, o ato de levantar e caminhar. Muitos executam esse movimento de forma automática e inconsciente, nossa proposta era estimular para que houvesse pensamento na ação. Desta forma, não há como separar o corpo e mente como se acreditava pois, muitos diziam que as aprendizagens aconteciam apenas pelo ato de "pensar", mas atualmente se defende que para aprender definitivamente, o corpo também deve ser considerado, uma vez que, não há como separar corpo e mente. Sendo que, está reflexão, permeou-se durante todas as atividades desenvolvidas, e citadas já anteriormente.

## APRENDIZAGEM PRAZEROSA: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

No decorrer do processo formativo, várias são as disciplinas que retratam a importância de relacionar teoria e a prática. O estágio supervisionado, é uma das disciplinas nas quais mais vivenciamos com intensidade esta articulação. É o estágio que nos oportuniza conhecer, observar, problematizar, investigar, analisar, intervir e refletir, sendo assim importante espaço de pesquisa que resulta em inúmeras aprendizagens. (PIENTA; METZ, 2011). Ou seja, o mesmo é de suma importância no processo de formação docente, por possibilitar múltiplas ações.

Como já mencionamos, o estágio engloba a teoria e a prática que devem ter um relacionamento harmonioso, tornando a aprendizagem prazerosa.

> No estágio, a teoria e a prática se complementam, não podendo ser consideradas como processos independentes e distintos. O estágio é parte integrante de um ato educativo porque evidencia como o processo ensino-aprendizagem se desenvolve e auxilia o futuro professor a construir sua práxis pedagógica (PIENTA; METZ, 2011, p. 191)

Ao considerarmos a importância de relacionar a teoria com a prática como possibilidade de estágio, partimos deste contexto para planejarmos, ministrarmos e mediarmos a oficina pedagógica. Pelo fato de termos de administrar uma oficina com um assunto complexo, que relacionava-se a Educação Física, mais especificamente o futsal, além da teoria levamos a prática para a sala de aula, o que resultou em aprendizado concreto.

A fala da aluna (B)[9] nos permite observar o quanto o diálogo das atividades é importante, segundo a mesma relata que "Foi muito legal, pois depois de explicarem o assunto, vocês faziam uma atividade sobre ele, e assim entendíamos melhor o que vocês queriam dizer". É a articulação entre teoria e a prática que permite a aprendizagem. Observa-se na fala de (C) que realmente o diálogo entre teoria e prática torna aprendizagem efetiva, "Pelas atividades que vocês fizeram, deu para perceber que a educação física não é só jogar, mas que tem várias outras atividades divertidas que podem ser feitas para que a gente aprenda, e por trás disso, tem a teoria".

Percebe-se então que, "Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra. " (PIMENTA, 2005, p. 99). Sendo justamente isto

[9] Optou-se em usar a letra B, em sequência C e D referindo-se aos alunos envolvidos na prática, como forma de preservar sua identidade.

que possibilitamos para os estudantes durante a prática de estágio, o que proporcionou que participassem ativamente das atividades.

Desta forma, podemos relacionar a teoria e a prática com o saber e o saber-fazer como afirma Tardif (2008, p. 236): "É preciso saber, porém, que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. " Ou seja, você deve dominar a teoria (saber), contudo também deve considerar a possibilidade de aplicar a mesma (saber-fazer), mediando às situações e conceitos, para que a aprendizagem aconteça.

## APRENDENDO ATRAVÉS DA INTERAÇÃO E DA COOPERAÇÃO

Com o intuito de promover maior interação das turmas, as atividades realizadas ao longo do estágio foram todas direcionadas a cooperação instigando os alunos a perceberem os seus movimentos e terem o entendimento da importância dos mesmos para o grupo. Durante a observação percebeu-se que o contato entre os alunos era restrito. Buscamos então, desenvolver está problemática, uma vez que para Raffaelli (2013) é preciso buscar elementos para que se possa pensar a Educação Física hoje e constatar como ela poderia ocupar o campo de conhecimento e assumir um lugar onde os conteúdos sejam vivenciados e sentidos pelos alunos, e não apenas reproduzidos de forma a imitar movimentos.

Fundamentado nesta situação, promovemos diversas vivências e interações, já que somos seres sociais, e é impossível vivermos sem interação.

> Os seres humanos são essencialmente seres sociais, instintivamente motivados por uma necessidade de se relacionar. Foram criados para viver juntos, para encontrar um significado e um propósito, interagindo uns com os outros. É nessa interação que descobrem suas próprias capacidades e as exercitam. (CARVALHO, 2015, p. 72)

Segundo a autora, não basta apenas interagir, é preciso cooperar. A cooperação pressupõe uma postura de tolerância e de respeito mútuo. Desta maneira, as atividades realizadas em grupo, exigiram dos educandos o respeito e tolerância ao próximo, bem como buscou-se o diálogo com o mundo de possibilidades das atividades por meio de movimentos, sendo a "única forma que nos faz sujeitos vivos e perceptivos" (HERMANN, 2005, p. 34).

Percebemos a cooperação e interação dos estudantes durante todas as atividades inclusive nas que exigiram um trabalho em equipe. Sempre que desafiados, os alunos conseguiam desenvolver suas tarefas com sucesso, pois ao longo do estágio perceberam que

na cooperação: "Não há funções mais ou menos importantes dentro da equipe, e o resultado do trabalho é compartilhado entre todos". (HAETINGER, s.a, p. 19).

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio permitiram que os alunos interpretassem melhor o trabalho em equipe, bem como tiveram melhor entendimento dos seus movimentos. Os próprios alunos compreenderam o quão importante é enfatizar estas questões no âmbito escolar, tanto que a aluna (D) ressaltou que: "Deveríamos sempre nos ajudar, não apenas quando o professor pede, mas sempre que tivermos a oportunidade. É tão bom nos aproximarmos mais dos colegas e trabalharmos todos juntos". Essa fala permite observar a intencionalidade da pesquisa, pois retrata que o movimento humano se faz através do diálogo com o outro, mesmo cada um estando dentro de sua singularidade.

Em consonância, Fernandes (2010, p. 14) afirma que: "[...] a cooperação enriquece e valoriza a opinião do outro, trabalha com a diversidade de opiniões, reconhece diferenças de vivências e mostra novas direções na construção do conhecimento". A cooperação leva em consideração a opinião de todos os envolvidos, bem como, valoriza a diversidade, que carrega as individualidades e particularidades de cada ser. Além disso, a mesma é direcionada para uma construção coletiva do conhecimento.

Todas as atividades que envolveram cooperação foram significativas, no entanto, ressaltamos algumas que nos proporcionaram reflexões acerca da noção de tempo e espaço, tema no qual o aluno se localiza no mundo. Na atividade que pontuamos significativa, os alunos tiveram que caminhar em um espaço e um tempo determinado. Nesta, percebemos que os estudantes tiveram inicialmente dificuldade em relação ao tempo, principalmente referente aos segundos, uma vez que, eles tinham a percepção que o mesmo passava muito rapidamente, e que consequentemente, para fazer algo em alguns segundos, precisavam fazer em sua máxima velocidade. Isso deixou os estudantes pensativos. E como aprendizagem, começaram a perceber e ficar mais atentos sobre o passar do tempo.

É importante considerarmos ainda, que realizamos um momento de automassagem e relaxamento. Este, não foi como esperávamos. Os alunos participaram, entretanto, alguns estavam muito desatentos, e assim, não se envolviam intensamente na atividade. Neste momento observamos que é preciso estar consciente nas ações, envolvidos no movimento, pois, "o corpo que sente, que vive, que tem um lugar na contemporaneidade, é um corpo que na sua experiência de movimento consegue sentir-se corpo" (RAFFAELLI, 2013, p. 37).

Como trabalhamos com duas turmas, percebemos na prática como é diferente o mediar e o desenvolver da oficina de uma turma para a outra. Cada uma com sua singularidade,

identidade esta que precisa ser levada em consideração durante a prática. Em uma das turmas por exemplo, não conseguimos fazer todas as atividades que havíamos planejado, em compensação, na outra turma, faltou atividade e tivemos que improvisar. Com isso visualizamos e refletimos que o conteúdo pode ser o mesmo, entretanto é preciso considerar as vivências e a aprendizagem que mudam totalmente, e assim, constata-se que depende mesmo, dos estudantes, das individualidades, contextos dos mesmos e das turmas em questão.

Em síntese, podemos observar que os estudantes perceberam a importância de trabalharem juntos, tendo entendimento das suas possibilidades de movimento. Para Raffaelli (2013, p. 57) "Não há conhecimento efetivo sem o comparecimento do aluno, que é o autor, e sem o seu engajamento entre ação e mediação do seu fazer com o professor, do qual deriva uma perspectiva própria". Um ambiente de respeito e interação garante um aprendizado mais prazeroso e concreto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que tanto a base teórica da pesquisa como a prática desenvolvida com o Ensino Médio nos possibilitaram a compreensão de que o planejamento é o alicerce da prática docente. É uma forma de pensar, refletir, para posteriormente, agir. E como futuras pedagogas, o estágio nos possibilitou compreender que planejar é extremamente importante no processo educativo, e é uma das bases que irão sustentar a prática docente.

As vivências também permitiram, que entendêssemos que para a aprendizagem ser prazerosa, é necessário ter uma articulação entre a teoria e prática, uma vez que, isso proporciona mais aprendizagens significativas tanto para o estudante, bem como, para o docente. Teoria e prática não possuem o mesmo valor quando ambas estão separadas, por este fato, articule-as.

Compreendemos que na escola também podemos cooperar. Cooperação também é aprendizagem, e é um dos itens que falta na educação atual. Cooperar é considerar o próximo, é valorizar o objetivo em comum, e consequentemente, enriquecer através da união. E desta forma, a cooperação é um dos itens que levaremos sempre na nossa mediação.

Ao relatar as várias aprendizagens, podemos citar ainda, o entendimento do se-movimentar, as experiências propostas nesta pesquisa para uma educação que envolva o corpo de forma integral. Nesse sentido, explorando as inúmeras possibilidades do componente curricular Educação Física que vai muito além dos jogos coletivos. A psicomotricidade nesse sentido ganhou destaque e percebeu-se que, por ser uma turma de Ensino Médio, aconteceu

no decorrer de suas aprendizagens, defasagens que envolvem o tema, uma vez que é visível a falta de noções motoras básicas, como lateralidade, equilíbrio, noção de imagem corporal e estruturação espaçotemporal.

Em consonância com o descrito, deve-se afirmar que o estágio possibilitou inúmeras aprendizagens, que contribuíram significativamente para a formação docente. Desta forma, o estágio supervisionado é a base, a sustentação e o apoio para os futuros professores. E, sentimo-nos no desafio de dar continuidade a este tema que envolve de forma significativa nossa área de atuação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver a competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves, et al. **Ontologia do movimento humano: teoria do "se-movimentar" humano.** Pensar a Prática. Goiânia, v.13, n.3, p. 1-12, set./dez. 2010.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em 10 de set. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif de. **Relacionamento interpessoal:** como preservar o sujeito coletivo. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FERNANDES, Ione. **Cooperação e respeito mútuo:** aprendendo com o outro na sala de aula. Porto AlegrE: 2010.

GONÇALVES, Fátima. **Do Andar ao Escrever – Um Caminho Psicomotor**. Cajamar (SP): Editora cultura. 2009.

HAETINGER, Daniela. Módulo III: **Cooperação e cidadania nas relações interpessoais**.

KUNZ, Eleonor. **Práticas didáticas para um "conhecimento de si" de crianças e jovens na educação física.** In: _____. (org.). Didática da Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 15-52.

HERMANN, Nadja. Ética e estética: relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____; TREBELS, Andreas H. **Educação Física crítico-emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Educação Física).

METZ, Maristela Cristina. **Estágio supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental.** In: FACULDADE, Educacional da Lapa (Org.). **Estágio supervisionado**: da docência à gestão na educação básica. Curitiba: Editora Fael, 2011.

METZ, Maristela Cristina; PIENTA, Ana Cristina Gipiela. Estágio Supervisionado: gestão escolar. In: FACULDADE, Educacional da Lapa (Org.). **Estágio supervisionado: da docência à gestão na educação básica**. Curitiba: Editora Fael, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MÜTSCHELE, Marly Santos. **Como desenvolver a psicomotricidade?** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAFFAELLI, Alexandra Franchini. **Educação Física e Estética: Um olhar sensível para o se-movimentar humano.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br >Acesso em 17 de out. 2016.

# TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

**Daiane da Silva Oliveira**[1]
**Marcia Dalla Nora**[2]

**RESUMO:** Pretende-se neste artigo abordar aspectos teóricos que norteiam o ensino e a aprendizagem de matemática, através das tecnologias digitais como recurso no ensino, possibilitando ao aluno construir, manipular, avaliar e identificar proposições, compreendendo melhor os conceitos que envolvem o estudo da disciplina. Neste contexto, a tecnologia surge como um meio de auxiliar na aprendizagem, com o intuito de promover um ensino dinâmico e interativo, estimulando o pensamento e a assimilação visual, sanando as dificuldades encontradas pelos discentes no conteúdo. Através desta proposta, temos como objetivo despertar um maior interesse e curiosidade por parte dos alunos, devido à facilidade e rapidez dos alunos com os recursos tecnológicos, além de estimular a aprendizagem e de conhecer este novo espaço, o qual é pouco utilizado pelos professores.

**Palavras-chave**: Tecnologias Digitais; Aprendizagem de matemática; Processo e ensino de aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

O avanço e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sociedade são significativos e o seu contínuo desenvolvimento se dá numa velocidade sem precedentes. Ao longo do tempo, a capacidade de mudar o comportamento das pessoas, pode gerar um descompasso entre as gerações de quem ensina e quem aprende. "Tal processo causa, inevitavelmente, consequências e questões a serem pensadas na Educação [...]" (GARCIA et al., 2015).

Afirma Borba: "No momento em que os computadores, enquanto artefato cultural e enquanto técnica, ficam cada vez mais presentes em todos os domínios da atividade humana, é fundamental que eles também estejam presentes nas atividades escolares" (2003, p. 87).

Diante disso, vivencia-se uma enorme demanda de educadores capacitados e com formação, que possam oferecer conhecimentos sobre, uma vez que a escola atual se encontra em constantes mudanças. Estas inovações se envolvem na educação dos discentes que hoje buscam estar conectados às tecnologias.

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. daia_sidinei@hotmai.com

[2] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. marcia@uri.edu.br

Com isso é essencial que o professor se aproprie das diferentes tecnologias da informação e da comunicação, compete ao educador adequar-se às tecnologias, uma vez que a sociedade demanda por um novo perfil de profissional docente, este necessita estar continuamente inovando, logo na década 80 e 90 aconteceram significativas transformações no intuito de uma revolução tecnológica.

> Com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico a partir dos anos 80, a tecnologia educacional passou a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem e sua inserção crítica no mundo em que vive, apontando que não basta utilizar tecnologia, é necessário inovar em termos de prática pedagógica. A tecnologia educacional, portanto, ampliou seu significado constituindo-se, então, no "estudo teórico-prático da utilização das tecnologias, objetivado o conhecimento, a análise e a utilização crítica destas tecnologias, ela serve de instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade". (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 25).

As ações do governo de implementação da tecnologia nas escolas em nível nacional iniciaram na década de 80, com a realização do I Seminário Nacional de Informática Educativa, reuniram-se educadores e pesquisadores do Brasil, após este encontro surgiram os programas de incentivo ao uso das tecnologias nos ambientes educacionais, Educom, Formar e Proninfe.

O Educom, com o objetivo de desenvolver estudos do uso dos computadores na educação, foi lançado pelo MEC e pela Secretaria Especial de Informática em 1983. Logo após, por iniciativa do Educom, surge então o Formar, que traz a proposta de oferecer especializações na área da informática e assim desenvolver e atuar em suas regiões. O Proninfe vem logo depois, em 1989, uma continuidade dos programas anteriores.

Com base nos programas precedentes o governo Brasileiro lançou em abril/97 o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cuja finalidade deste programa é "estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação e fomentar a mudança de cultura no sistema público de ensino de 1º e 2º graus, de forma a torná-lo apto a preparar cidadãos capazes de interagir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente desenvolvida" (MEC, 1997, p.3).

Em meio à vivência de uma era tecnológica, buscar adequar-se a essa realidade consisti em uma das alternativas para o ensino contemporâneo. Inserir o computador em sala

de aula pode proporcionar aos alunos uma aula repleta de significados, possibilitando aos discentes analisar e interpretar os conteúdos abordados.

> [...] pode contribuir para auxiliar os professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levando sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem, abrindo possibilidades de novas relações entre os alunos, que estão inseridos numa sociedade diferente da dos seus pais. (MERCADO. 2002, p. 131).

Mercado (2002) destaca que o uso da informática, pode contribuir, já que muitos educadores ainda não estão satisfeitos com os recursos da área. Talvez por apresentarem receio em trabalhar com as ferramentas disponíveis ou também por muitas vezes não terem recebido nenhuma instrução sobre a utilização desses recursos, medos que podem estar envolvidos com a formação ou com o simples fato de sair da zona de conforto e descobrir novos horizontes.

> Dessa forma, é preciso que, além do equipamento, os programas do governo incentivem e fiscalizem a infraestrutura oferecida pelas escolas. Se a atividade com informática não é reconhecida, valorizada e sustentada pela direção da escola, todos os esforços serão pulverizados sem provocar qualquer impacto na sala de aula. Mas essa valorização e esse reconhecimento dependem do diretor. Porém, a organização e esse gerenciamento do uso dos equipamentos informáticos são algo novo na profissão de muitos deles e, para que possam agir com competência, precisam de formação e orientação sobre como atuar nessa área. (BORBA, PENTEADO, 2012, p.25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) destacam a obrigação de expor as tecnologias na educação. "[...] a tecnologia deve ser utilizada para gerar situações de aprendizagem com maior qualidade – criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e autonomia sejam privilegiadas" (BRASIL, 1998, p. 140).

Enfrentando esses desafios tecnológicos que a sociedade escolar apresenta, os professores estarão abrindo caminhos para os discentes, preparando a interação de professor com aluno ou vice e versa para a compreensão da modificação do plano de ensino e a valorização pelos professores. No ensino da matemática, que apresenta certo receio com relação a aprendizagem, envolver a tecnologia no processo de ensino é uma das alternativas para alcançar o objetivo da aprendizagem.

**MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS, UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?**

Os maus desempenhos dos discentes apresentados nos sistemas de avaliação na disciplina de matemática têm levado vários pesquisadores como Demo (2004), Mill (2013), Moraes (2002), Pais (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 2001), e Scheffer (2002) a buscar alternativas e promover debates acerca da formação inicial e continuada de docentes. Nesta perspectiva é imprescindível que, o professor busque empregar novas metodologias diferenciadas de ensino, bem como, faça uso dos mais diversos recursos disponíveis que tragam certo desacomodamento por parte dos alunos, fazendo com que os mesmos sintam interesse em aprender para qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

"A sua aversão, a forma como ela vem sendo trabalhada, as reprovações e as desistências têm levado ao fracasso escolar e a médias baixíssimas nos processos avaliativos" (COCCO e SUDBRACK, 2014, p. 17).

A Matemática, por se tratar de uma disciplina de caráter mais abstrato, sempre esteve relacionada a muitas dificuldades de aprendizagem. Diante disso, têm-se alunos cada vez mais desmotivados e que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem. Isso exige que o educador esteja em constante avaliação de seus métodos de ensino, a fim de proporcionar aulas diferenciadas e dinâmicas para os discentes, como advoga:

> Nesse sentido, é preciso, a cada dia, procurar novas possibilidades para tornar a Matemática uma disciplina mais significativa, mais interessante, que o aluno acredite na sua capacidade de reinventar aquilo que já está criado e que também crie algo novo, que ele saiba interpretar, opinar, argumentar, ser sujeito da sua própria história. (COCCO e SUDBRACK, 2014, p. 17-18).

Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos educadores na área da matemática, em demanda das novas tecnologias que norteiam o ensino. No entanto, é essencial que o docente se adapte a essas tecnologias da informação e da comunicação, apresentado conhecimento amplo e não somente focado na sua especialidade, é de extrema importância para uma melhor aprendizagem. A tecnologia é uma ferramenta extremamente importante e indispensável, auxilia no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos discentes, bem como em uma melhor associação do conhecimento.

A Matemática é uma disciplina complexa que trabalhada com auxílios tecnológicos pode proporcionar aos discentes mais interesse pelas aulas, possibilitando uma aprendizagem mais ampla. Nesta disciplina o uso de recursos tecnológicos possibilita aos docentes a mudança nos seus métodos pedagógicos. Conforme Pais (2005, p.29):

> A inserção dos recursos tecnológicos da informática na educação escolar pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições. Além disso, torna-se possível trabalhar com softwares específicos para cada disciplina. [...]. No plano didático, o uso da informática traz também desafios de diferentes ordens, envolvendo a necessidade de rever princípios, conteúdos, metodologias e práticas compatíveis com a potência dos instrumentos digitais. [...]

Com o avanço da tecnologia, a escola e os professores carecem de preparação para o uso correto de ferramentas que proporcionam suporte dentro da sala de aula, com isso os discentes obtêm um conhecimento mais amplo do conteúdo passado pelos educadores.

> O computador permite a nossa conexão com o mundo através da internet. Com ela podemos ter acesso a diversas fontes de informação, além de podermos nos comunicar com outras pessoas, usando e-mail, *chat*, videoconferência e listas de discussão. Devemos tirar proveito desses recursos e utilizá-los na educação pela pesquisa. (MORAES, 2002, p.100).

A utilização das Tecnologias como um recurso em sala de aula se tornou muito viável, pois ao mesmo tempo em que o professor está passando conceitos de um determinado conteúdo, o aluno, por sua vez, está aprendendo e descontraindo com o ambiente escolar. Além de diminuir bloqueios, contribui muito na criatividade e no desenvolvimento do aluno, fazendo com que seu desempenho se torne mais positivo.

O uso das tecnologias informáticas no ensino de Matemática pode trazer certas contribuições, devido aos diversos recursos oferecidos, bem como ferramentas educacionais.

> Ensinar matemática hoje exige do professor não só um conhecimento profundo dos conteúdos, mas como também de procedimentos de ensino mais eficazes para promover a aprendizagem de seus alunos, procedimentos estes que não se traduzem somente a quadro, giz e livros (*apud* SCHEFFER et al., 2012, p.11).

Destaca-se ainda a importância da formação continuada do professor, o mesmo deve se adequar com a situação em que vivemos atualmente, devendo trazer para sua sala de aula recursos que chamem a atenção de seus alunos. Conforme Mill (2013, p.20):

> [...] o uso adequado de tecnologias inovadoras na prática pedagógica se dá pela mudança de mentalidade sobre os quatro elementos constitutivos da educação: gestão, ensino, aprendizagem e tecnologias/materias didáticos. Ou seja, inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudança também na ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos educativos.

Muito se comenta sobre a inserção do computador, bem como a utilização de tecnologias no ensino da Matemática. A utilização de recursos tecnológicos é de grande importância tanto para o professor, quanto para o aluno, ocorrendo uma ampla relação ao processo de ensino e aprendizagem, os alunos de hoje não querem só teoria dentro da sala de aula, eles estão vivendo uma era da tecnologia, são ativos dinâmicos e costumam estar conectados as mudanças, sendo assim o docente necessita envolver tal tendência em sua sala de aula.

Os parâmetros curriculares apontam a forma desfragmentada com que são apresentados os conteúdos matemáticos, como um dos principais motivos para os problemas relacionados à aprendizagem, afirmando que:

> [...] não basta revermos a forma ou metodologia de ensino, se mantivermos o conhecimento matemático restrito a informação, com as definições e os exemplos, assim como a exercitação, ou seja, exercícios de aplicação ou fixação. Pois, se os conceitos são apresentados de forma fragmentada, mesmo que de forma completa e aprofundada, nada garante que o aluno estabeleça alguma significação para as ideias isoladas e desconectadas umas das outras [...]. (BRASIL, 1997, p. 255).

Nesta ótica, os parâmetros curriculares (BRASIL, 2001) citam a contextualização dos conhecimentos matemáticos e a interdisciplinaridade como elementos fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem de matemática. Ressaltam a importância da problematização de situações do cotidiano do educando como desencadeadoras de um processo de aprendizagem que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação do cidadão.

Perante esta concepção, os parâmetros curriculares apresentam ainda várias tendências e possibilidades metodológicas que podem favorecer o ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências, dentre elas o emprego das tecnologias. (BRASIL, 2001).

Demo (2004, p. 40) destaca que a pesquisa deve ser vista como um processo social que perpassa a vida acadêmica do professor e do aluno, já que "[...] pesquisar coincide com a vontade de viver de mudar, de transformar, de recomeçar."

O professor carece buscar formação, a qual está articulada com a realidade que confronta e vivência em sala aula, ou seja, a do aluno, tornando o espaço escolar um ambiente mais significativo, tanto para o crescimento do professor quando para o aluno, enfatizando a inserção das tecnologias no ambiente escolar.

## COMO A TECNOLOGIA CHEGA AO ESPAÇO ESCOLAR

O desenvolvimento acelerado dos recursos tecnológicos transformou o mundo atual, com isso os alunos de hoje são outros e trazem para a escola as demandas que a sociedade impõe. Isso exige do professor uma postura motivada, principalmente na busca de novos saberes para explorar as tecnologias modernas, o que dará uma grande dimensão ao seu uso na educação. Levy (2011, p. 23) destaca que:

> [...] com as novas tecnologias, novas formas de aprender e novas competências são exigidas para realizar o trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar nesse ambiente telemático em que a tecnologia será um mediador do processo ensino-aprendizagem.

Por mais que a tecnologia nunca tenha estado tão nas mãos do ser humano quanto agora, existem outros meios que auxiliam nestes aspectos de evolução de aprendizagem do professor, com a necessidade de o docente estar sempre preocupado e comprometido na sua formação continuada.

Segundo Moran (2009), "tudo que fizermos para inovar na educação nos tempos de hoje será pouco", o autor advoga que quanto mais tecnologias, mais precisará aumentar a competência dos profissionais docentes.

A contribuição dos recursos tecnológicos, além do domínio dos conteúdos que os professores devem adquirir, sucede uma ampla modificação em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Os alunos de hoje não aprendem somente com a teoria dentro da sala de aula, estão adequados à era da tecnologia, são ativos dinâmicos e costumam estar conectados as mudanças do mundo virtual.

Cerruti e Giraffa (2015) trazem que a tecnologia no âmbito escolar torna o educador agente facilitador, fornecendo apoio na aprendizagem de seus estudantes e motivando-os para ajudarem em sua sala, como articuladores de novos espaços de aprendizagem.

O desenvolvimento dos recursos tecnológicos faz com que os educadores de hoje se desafiem na busca de uma formação continuada, assim aperfeiçoando seus conhecimentos, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo aos discentes, contribuindo tanto para o professor, quanto para o aluno, a fim de colaborar no auxílio da evolução da aprendizagem dos discentes.

> Contudo, entendemos que a internet, além de substituir a transmissão do conhecimento, traz outros tipos de contribuições para a pesquisa em sala de aula,

> pois através dela os estudantes e professores podem facilmente explorar várias fontes de conhecimento, levantar questões, procurar respostas, solucionar problemas propostos, e interagir uns com os outros. (MORAES, 2002, p. 89).

As transformações tecnológicas atuais, no entanto, impuseram novos ritmos, novas percepções e racionalidades múltiplas, de maneira que surgiram novos comportamentos de aprendizagem. Se antes a tarefa de ensino e aprendizagem era exclusiva da escola, hoje são múltiplas as agências que possibilitam informações e conhecimentos. (KENSKI *apud* GARCIA et al., 2015).

## USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Em meio aos avanços tecnológicos os discentes estão acompanhando, em quase totalidade, as inovações e adquirindo novas informações. No entanto, alguns professores não se encontram preparados para trabalhar utilizando essas novas metodologias de ensino e estão aquém das evoluções tecnológicas. Segundo Lucena (2013, p. 244):

> A sociedade contemporânea exige um cidadão ativo capaz de interagir com os meios eletrônicos, buscando informações, comunicando-se realizando construções coletivas e construindo seu próprio conhecimento. Mas não é este indivíduo que as escolas estão formando. Informatizar escolas para reproduzir velha educação, tradicional, linear, centrada no falar/ditar do professor e utilizando as tecnologias a informação e comunicação não torna a educação atualizada.

Diante deste contexto citado pelo autor observa-se a importância de preparar as novas gerações para as exigências tecnológicas impostas pela sociedade, diversos meios podem auxiliar nestes aspectos de atualização do professor. Segundo Garcia, o docente carece de estar sempre preocupado e comprometido na sua formação.

> A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...]. Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal desenvolvimento humano global que é preciso ter em contra face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p.21-22)

Diante disso, o docente deve se desafiar e buscar novas metodologias de ensino, o método tradicional não deve ser deixado de lado, mas sim incorporado a novos recursos,

como o uso das tecnologias informáticas que podem proporcionar diferentes possibilidades de ensino.

É possível perceber no cotidiano pedagógico certa expectativa por parte de professores, quanto à vontade de utilizar os novos recursos da informática na educação. Muitas vezes, essa expectativa até mesmo se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino (PAIS, 2005).

Todavia, o emprego exclusivo de metodologias centradas em aulas expositivas e na figura do professor não mais atendem as expectativas de alunos que convivem em um meio tecnológico e extremamente dinâmico. De acordo com Margarites; Esperotto (2011, p.13):

> As interações entre professor estudantes nos sites de redes sociais na internet favorecem o surgimento de outros modos de formar-se enquanto sujeito, professor, aluno, profissional. As redes abrem espaços para novas formas de colaboração e compartilhamento, favorecendo o aparecimento de diferentes referências e modos de vida.

O educador precisa encarar a tecnologia como sua aliada sem a ignorar, pois, ela está aí para auxiliar e não para se tornar uma oponente. O docente evolui no seu método de ensino com o auxílio favorável da informática, no entanto sem formação e planejamento não é possível envolver as tecnologias no ensino dos discentes.

## CONCLUSÃO

Nota-se que uma das maiores necessidades dos educadores é se tornar um "professor digital" que possibilita aos alunos habilidades no uso tecnológico, pois os alunos são totalmente ligados à era tecnológica e muitas vezes estes meios impossibilitam a aprendizagem, logo, o ensino na sala de aula acaba enfrentando dificuldades. Dificuldades estas que podem ser contornadas por meio de recursos e metodologias diferenciadas as quais os docentes podem adquirir por meio de uma formação que estabeleça mudanças do modo de pensar do docente.

Desta forma, concluindo este trabalho sobre tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de matemática, pensa-se que o exercício da prática pedagógica dos docentes pauta-se em buscar e desafiar-se, é possível contribuir para a melhoria das condições de acesso a informação, minimizar restrições relacionadas ao tempo e permitir agilidade na comunicação entre professores e alunos. Contudo, a eficácia destes recursos de ensino

depende, em grande parte, da utilização ou exploração didática realizada pelo docente e do contexto em que se desenvolve esta prática.

E para que estas mudanças aconteçam são necessárias inserções no ambiente escolar e a formação de professores relacionada às tecnologias é de suma importância para articular e mediar à passagem de conhecimento aos alunos, como também os programas criados com o propósito de inserir as tecnologias em sala de aula. Importante socializar que nos últimos anos, ou décadas, as Universidades vem oferecendo formação continuada na área dos TICs, seja em formato de especialização ou como oficinas/seminários como forma de familiarizar os professores a temática abordada.

Logo, os resultados encontrados apontam que os docentes precisam utilizar as tecnologias, principalmente as tecnologias digitais, para mudar a realidade da educação, acredita-se e espera-se que todos os envolvidos com a educação façam uso dos recursos de informática disponíveis e que tenham planejamento, pois somente a inserção dos recursos tecnológicos sozinhos não será suficiente, é necessário que o docente tenha projeto de desenvolvimento da aula com os devidos conteúdos, e que busque a formação e a inserção das tecnologias. E este desejo é em prol de um ensino com qualidade de todas as áreas do conhecimento, com fixações úteis à formação dos educandos.

## REFERÊNCIAS

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia. Maria Martins. **Concepção do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura**. Porto Alegre, 2014. Tese (Dourado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. **Políticas de avaliação em larga escala e OBMEP: ressignificações.** Políticas Educacionais: condicionantes e embates na educação básica. (Org.) Edite Maria Sudbrack. Frederico Westphalen, 2014.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2 ed. São Paulo: Atlas S. A. 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999

GARCIA, Carlos. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCIA, Marta Fernandes; RABELO, Dóris Firmino; SILVA, Dirceu da; et al. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas.** S.d. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108/8715>. Acesso em: 12 jun. 2016.

LÉVY, Pierre. A internet e a crise de sentido. In: PELLANDA, N. M.C; PELLANDA, E. (Org). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LUCENA, Simone. **A internet como espaço de construção do conhecimento.** 2013. Disponível em <http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/lucena.pdf>. Acesso em: 20 de mar 2017, p. 236-250.

MARGARITES, Ana Paula. F.; SPEROTTO, Rosária. Ilgenfritz **Subjetividade em rede**: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da internet. S.d. Disponível em: <WWW.anped.org.br>. Acesso em: xx maio 2016.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na Educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MERCADO, Luiz. Paulo. (org.). **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: editora, 2002.

MILL, Daniel. (Org.). **Escritos sobre educação:** desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. 2010. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em 18 de abr. 2017.

MORAES, Maria. Cândida. Novos desafios éticos em um mundo complexo, plural e digital. **Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento.** Campinas/SP: UNICAMP/NIED, v.1, n.1, nov. 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/integração.htm> Acesso em: 18 de mar 2017.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação:** novos desafios de chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

PAIS, Luiz. Carlos. **Educação escolar e as tendências da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** 4ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

SCHEFFER, N.F. **Corpo-Tecnologias-Matemática: uma interação possível no ensino fundamental**. Erechim/RS: EdiFapes, 2002.

# POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ATUAL QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

**Daiane Gassen Henrich**[1]
**Ana Paula Noro**[2]
**Jéssica Freitas Avrella**[3]
**Carine Toso**[4]

**RESUMO**: Este trabalho tem como objetivo, refletir sobre as definições para o termo Política Pública, Política Educacional, bem como ressaltar a importância de Políticas Públicas efetivas e principalmente eficazes para a Formação de Professores, tanto inicial, bem como, para a formação continuada do Profissional Docente no Brasil. Acredita-se, que resgatar, compreender e refletir as Políticas e Formação Docente, se tornam extremamente importantes, para a identidade profissional que busca, apesar das inúmeras dificuldades a qualidade e a melhoria da Educação. Diante disso, penso que a Educação deve estar em primeiro lugar nas Políticas Públicas do País, dos Estados, bem como de uma região, pois nada substitui um bom Professor.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

Entende-se, que o Professor deve estar em contínua formação, a fim de possibilitar ao sujeito, neste caso, ao aluno condições plenas de aprendizagem. Mais do que dominar conhecimentos sobre a disciplina e sobre os conteúdos, deve ter desenvolvido conhecimentos e deve ter oportunidade de "aprender a ensinar".

O mesmo não deve limitar-se ao reducionismo, à trabalhar com disciplinas fragmentadas, como se o saber, fosse guardado em gavetas. A formação do professor contemporâneo, deve dar condições, para que o mesmo atenda seus alunos de forma integral, total. Ao mesmo tempo em que ensina cálculos e regras deve tornar o Educando um ser crítico, curioso e pensante, além disso, deve ensiná-lo a ser humano e desenvolver competências para sobreviver num mundo capitalista, que exige cada vez mais.

[1] URI/FW - Brasil. Mestranda em Educação no Programa de Pós – Graduação da URI – Campus de Frederico Westphalen – RS, Mestrado em Educação.
[2] URI/FW - Brasil. Mestranda em Educação pela URI/FW. E-mail: anapaulanoro.g@gmail.com
[3] URI/FW - Brasil. Mestranda em Educação pela URI/FW. E-mail: jehavrella@hotmail.com
[4] URI/FW - Brasil. Mestranda em Educação pela URI/FW. E-mail: Carinetoso@hotmail.com

Diante deste contexto, percebemos a urgência e a magnitude da reflexão e análise, das Políticas Públicas para a Formação de Professores, visto que, em tempos de aguda desigualdade econômica e social, a formação de quem torna real os processos educativos se faz primordial, pois são os professores que possibilitam a formação intelectual, e pessoal dos alunos, zelando sempre pela igualdade de oportunidades, crescimento e evolução de todos, num todo.

Se podemos entender que Políticas Públicas, é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer pelo bem comum da população. Compreendemos, que Políticas Públicas Educacionais, é tudo aquilo que o governo ou o Estado faz ou deixa de fazer em prol da Educação.

Assim, se as Políticas Públicas Educacionais, são as que regulam e orientam as leis, os sistemas de ensino, bem como, o sistema de Educação Escolar, a construção de prédios, a formação docente, plano de carreira, valorização profissional, currículos, entre outras questões relacionadas a Educação, nota-se a necessidade de acompanhamento e avaliação permanente destas Políticas, a fim de perceber se elas realmente existem, e se funcionam de forma eficaz  pelo bem comum.

Ressalto, que no decorrer deste artigo, procuraremos analisar, refletir e pontuar questões relevantes sobre os conceitos de Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais, bem como, também procuraremos estudar o que o Novo Plano Nacional de Educação apresenta em prol da Formação de Professores, visto que, considera-se a Formação Docente, um dos grandes desafios da Educação Contemporânea.

## POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para iniciar meu texto, cito primeiramente, uma das mais significativas frases que já li, sobre a ideia e concepção Política. “A Política é a arte de unir os homens entre si para estabelecer visa social comum, cultivá-la e conservá-la.” (Althusius, 1603).

A partir das palavras de Althusius (1603), entendo, que o sentido da política, não é compreendido pela maioria da população, que muitas vezes não tem conhecimento, e pensa em política somente sendo partidária, o que nos trás a ideia de rivalidade, disputa e separação. Percebe-se, também que o significado real do termo Política, da mesma forma, não vem sendo muito bem interpretado por alguns gestores, ocupantes de importantes cargos políticos do

nosso país, onde a população vive na busca e na esperança, de melhores qualidades de sobrevivência.

Neste sentido, sempre será válido o resgate de conceitos, para estudo, análise e compreensão da Política, bem como das Políticas Educacionais e Política para a Formação de Professores. Visto que, entende – lá dentro do contexto profissional, é o primeiro passo para quem busca além da igualdade de oportunidades, melhorias e maior qualidade na Educação.

**Política Pública**

É importante sabermos, o que os autores Dias e Matos já tratam em seu texto "o conceito de política pública", que tanto a política como as políticas públicas tem ligação direta como poder social. Mas enquanto a política é um conceito complexo e mais amplo, relacionado ao poder de forma em geral, as políticas públicas se direcionam a casos específicos sobre assuntos públicos.

Na língua inglesa, *politics* refere-se ao um conjunto de interações, que tem por objetivo, melhorar rendimentos e alcançar certos objetivos, neste caso, podemos nos referir à uma política de uma empresa, clube ou carreira profissional de um político. Já o termo *policy* é entendido como ação do governo, garantindo segurança e atendendo as necessidades da sociedade específica.

Na língua Portuguesa existe *policy* por políticas públicas, para referir-se ao que diz respeito ao governo. E o termo que se refere especificamente à política, foi herdada dos Gregos, a *polis*, ou *Estado*. Diante disso, o Estado pode ser sujeito ou objeto da ação, mas é ele quem pode proibir algo, comandar, legislar normas etc.

Para os autores do texto, "O conceito de política Pública" DIAS E MATOS, apud SOUZA(2007), a política relacionada com o estudo das políticas públicas é "justamente a atividade que busca pela concentração institucional do poder, sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade, é o processo de construção de uma ordem", que permita a pacifica convivência entre pessoas diferentes, com interesses particulares e que buscam a felicidade para si, condição que lhes é assegurada , ou ao menos deveria ser, pela ação política do Estado.

No contexto das políticas públicas, a política deve ser entendida, como um conjunto que expressa relações de poder. O poder, é um elemento básico dentro das políticas, ele é o

meio de fazer com que as coisas sejam realizadas. Este, por sua vez tem o papel de orientar de forma pacífica, a resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos.

As políticas públicas foram adquirindo autonomia e status científico a partir de meados do século XX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, o estudo das políticas públicas, teve inicio apenas no final dos anos de 1980.

Dias e Matos, apud Bucci (2008) p.227, destacam sobre a expressão de Política Pública:

> A expressão Política Pública engloba vários ramos do pensamento humano, sendo interdisciplinar, pois sua descrição e definição abrangem diversas áreas do conhecimento como as ciências sociais aplicadas, a ciência pública a economia e a ciência da administração Pública, tendo como objetivo o estudo do problema central, ou seja, o processo decisório governamental. DIAS E MATOS (2012 apud Bucci, 2008, p.227).

As políticas públicas podem ter várias definições e podem ser de diferentes tipos: Por exemplo, pode ser política social e englobar (saúde, educação, habitação, previdência social), podem ser macroeconômica e atingir (o sistema fiscal, monetário, cambial, industrial), administrativa (democracia descentralização, participação social), e pode ser também política especifica  ou setorial, atendendo( o meio ambiente, cultura, agrária, direitos humanos , entre outros).

As mesmas podem ser ainda, distributivas, regulatórias, redistributivas, constitutivas ou estruturadoras, ou também podem ser compensatórias e sociais, no caso das políticas sociais stricto sensu.

Álvaro Chrispino (2016), em Políticas Públicas e Intencionalidade, nos trás a ideia de que as políticas públicas são propostas para possibilitar a população o bem estar e uma vida feliz. As políticas públicas podem ter objetivos variados no intuito de atender as necessidades apresentadas pela sociedade. Por conta disso, as políticas devem ser acompanhadas e avaliadas para que se tenha noção do cumprimento das mesmas, bem como, se são de fato eficazes.

Percebe-se que normalmente as políticas públicas surgem da necessidade momentânea de uma certa clientela, pensamos, que deveriam ser efetivas quando atendem a necessidade e proporcionam bem estar, felicidade e crescimento econômico à sociedade. Neste caso, dispor de recursos financeiros é imprescindível para se fazer política pública, pois entende-se que toda a vontade política, pede um preço para se concretizar na prática.

Pensasse que as dificuldades não são momentâneas, e nem possuem partidos para serem vistas como intencionalidade, a política pública como ato político pode ser considerada na verdade, como um jogo de cena, uma promessa política. Diante disso, se percebe a importância de conhecer e entender os propósitos e objetivos da expressão Política Pública, para não denominá-la a questões políticas.

Por fim, que se possa refletir e pensar o real significado do termo Política Pública, a partir da frase de Gaspari, também citada no texto Políticas Públicas e Intencionalidade, de Álvaro Chrispino.

"Durante quase 70 anos, o Brasil teve todo tipo de gente na política: liberais, comunistas, larápios, integralistas, guerrilheiros, trabalhistas, assassinos e até suicida. Todos tinham compromisso com o crescimento econômico."

**Política Educacional**

A **Política Educacional** engloba parte do grupo de **Políticas Públicas sociais** do país. A execução dos movimentos e referenciais educacionais se faz presente, através da Legislação Educacional.

Entende-se que esta Política é de responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, a mesma, estabelece um processo de tomada de decisões que derivam nas padronizações do país, ou seja, nossa Legislação.

As Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, dentro destas, está a Política Educacional que tem como objetivo garantir a Educação de forma universal e com qualidade à todos.

É importante ressaltar que as Políticas Públicas Educacionais, além de regularem e orientarem as leis e os sistemas de ensino elas atuam também , no planejamento e aprovação para a construção de prédios, influenciam na formação docente, no plano de carreira, na valorização profissional, nos currículos, enfim, em todas as questões que dizem respeito a Educação.

Segundo SAVIANI (2007), os primeiro passos para o planejamento Educacional no Brasil, surgiram com os pioneiros da Educação Nova, por conta do manifesto em1932, foi a partir daí que o país sentiu a necessidade de se preocupar com a Educação.

A Política Pública Educacional no Brasil, no decorrer dos anos foi definida de formas diferentes, por ser um elemento de regulamentação do Estado e por envolver interesses

políticos diversos, no entanto, a Política Educacional de um país deve ser regida pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum.

Compreende-se, que o exercício de construir uma Política, não se trata de um trabalho fácil de ser realizado, pois abrange uma nação, e com ela seus anseios, objetivos e valores, visto que, estes elementos não podem ser esquecidos por aqueles que assim fazem nascer o molde da educação de um povo.

Azevedo J. L. (1997), em seu texto a "Educação como Política Pública", levanta questões que nos fazem refletir sobre os fundamentos estatais dentre as quais as que se referem à Educação.

Na abordagem neoliberal às políticas educacionais, concentradas nas políticas sociais, são responsabilidade estatal. Contudo, a educação é pensada como um produto de mercado, ou seja, educar é investir, e desta Forman o neoliberalismo, o mercado deve obter o retorno do capital investido.

Já na teoria Liberal Moderna da Cidadania, as políticas Educacionais tem a mesma função do estado, mesmo tendo uma parcela deixada à iniciativa privada, a função de educar e fiscalizar a Educação é do Estado, por tratar-se de um direito do cidadão.

Na abordagem pluralista a política educacional é vista segundo Azevedo J. L. (1997) como unidade principal entre o conhecimento e a distribuição de poder na sociedade. Para os pluralistas, é necessário que exista um alto nível de coerência no que diz respeito às condições políticas e na busca de formação de políticas públicas que efetivamente busquem atender às demandas desiguais do meio social.

Salienta que como nem sempre os políticos possuem tal sensatez, é necessário que a educação cumpra o papel de trazer para tal pensamento aqueles ditos incapazes de entender e participar do processo político, neste sentido é que se entende, que a educação é um dos meios mais poderosos no sentido de influenciar questões sociais e políticas.

A abordagem social–democrata pensa nas políticas sociais como sendo complementares às instituições econômicas, e na abordagem marxista a educação é vista como fundamental apoio na luta contra a burguesia, nesse caso o Estado sempre leva em consideração os direitos sociais e as lutas das classes oprimidas em busca de melhores condições.

Azevedo J. L. (1997) entende por políticas públicas como sendo medidas tomadas pelo Estado, a partir de fatos ou movimentos de classe, diante disso, o Estado tem o dever de formular medidas que configurem e tornem real tais desejos e necessidades.

A pesquisadora ressalta ainda as seguintes colocações sobre Políticas Públicas de Educação:

> "Fazer políticas públicas de educação e dar-lhe dimensões dependem da apropriação que o Estado confere à tais políticas. Embora ao Estado não caiba somente decidir sem um instrumento de mediação entre sociedade e projeto nacional. As complexidades de tais imbricamentos constituem uma das portas para o entendimento das capacidades do Estado e de suas reais intencionalidades."(AZEVEDO,Janete. 1997)

O texto "A Educação como Política Pública", problematiza visões ideológicas e trás conceitos traçando as políticas públicas, principalmente as políticas Educacionais. A leitura nos remete a pensamentos de raiz histórica, bem como não ignora os acontecimentos dos últimos anos, onde somente se alteram paradigmas frente à Educação e a comunidade.

Desta maneira, percebemos que estudar e compreender sobre Política Pública Educacional, bem como, ter conhecimento da atual questão de formação de professores no Brasil, não só se faz importante, mas sim, necessário para todos os Educadores preocupados com a História Política da Educação Brasileira, e com a sua própria prática Pedagógica.

**A Atual Questão da Formação de Professores**

Como já citamos neste trabalho, o planejamento Educacional no Brasil surgiu com os Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a partir deste momento o país percebeu a importância de pensar na Educação.

Entre 1930 e 1945 o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, o mesmo atendendo às revoltas dos trabalhadores Paulistas de 1930, cria o Ministério dos negócios da Educação e da saúde pública. Em 1937, é reestruturado o Conselho Nacional de Educação, e o documento é denominado "código da Educação Brasileira".

Observa-se que no decorrer deste primeiro período, além dos problemas Educacionais existiam problemas econômicos, como dívidas externas altas para se pagar. O planejamento educacional foi reduzido e não se tinha permissão para criar planos Educacionais que alterassem de fato a realidade das instituições Brasileiras.

A ideia do Primeiro Plano Nacional de Educação, foi retomado em 1961. Mesmo com dificuldades de ações educacionais no país, o primeiro Plano Nacional de Educação (1962) foi elaborado pelos conselheiros do CFE, tendo a frente Anísio Teixeira. O período foi marcado por esvaziamento, crise financeira mascarada pelo governo militar, o Ministério da Educação

e Cultura perde sua influência sobre as instituições escolares em todo o território Nacional, bem como, nos anos de 1980 o período foi de crise no planejamento, levando os agentes da sociedade reivindicarem e descentralização do poder do Estado.

O Segundo Plano Nacional de Educação, surgiu na década de 1990, quando o cenário era de reformulação política. No campo do planejamento educacional, as coisas também não estavam bem, e a partir do Plano Diretor após o programa Nacional de Descentralização o presidente Fernando Henrique Cardoso "transferiu as responsabilidades do Estado para a sociedade civil" (VALENTE L. F., PEREIRA M. S., COSTA F. M., SANTOS F. H. ) apud FONSECA(2013. P.92).

A partir de movimentos sociais, e inúmeras manifestações de desconforto dos Educadores Brasileiros, uma nova lei buscaria sanar as necessidades básicas, como por exemplo o problema do analfabetismo. A criação do Plano Nacional de Educação passa a expressar –se pela LDB, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

De acordo com o texto "Nas Trilhas do Planejamento educacional e seus contornos nas políticas de Educação no Brasil", os autores Valente, Pereira, Costa e Santos, destacam, que os erros do segundo Plano Nacional de Educação, se resumem em impedimentos financeiros e a não preocupação política em resolver os problemas da criação do plano.

O Terceiro Plano Nacional de Educação, diferente do anterior que apresentava 295 metas, o atual apresentava-se com 20 metas e 170 estratégias, o plano foi reformulado com intuito de sanar a falta de foco do PNE anterior. É importante ressaltar que, no que dizia respeito ao Plano de Carreira Docente, a Gestão Democrática e ao financiamento da Educação, o plano não possuía apontadores para acompanhar seu cumprimento.

O Plano além de criar sistemas de avaliação, primava que as políticas públicas fossem colocadas em prática com qualidade e que assim todos tivessem acesso à uma Educação de qualidade.

A história do Planejamento Educacional no Brasil, nos mostra contradições e equívocos. O século XX iniciou esperançoso e finalizou com inúmeras intervenções do Estado desconsiderando a participação popular. Neste século XXI, vivenciamos batalhas ideológicas, que ainda não conseguimos superar. O que diferencia o plano atual do anterior, é a preocupação de criar formas de avaliação e acompanhamento, com objetivo de resolver problemas do nosso passado recente.

De acordo com dados extraídos em escritos de documentos do Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Planejando a

Próxima Década, Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação 2014- 2024, possui objetivos e metas quantitativas e prazos definidos, trás medidas e ações políticas Educacionais para serem adotadas ao longo da década, possibilita o acompanhamento e a avaliação pelos poderes públicos, bem como pela sociedade civil, além do mais demonstra importante papel para com as políticas públicas em Educação.

Diante deste contexto, no que diz respeito à Formação e Valorização do Profissional Docente, o Brasil até 2024, deve cumprir 20 metas propostas no Novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado ainda pela Presidente Dilma.

Entre as metas, algumas são destinadas à formação e à carreira dos professores, tanto da Educação Básica como da Educação Superior. Assim, para atingir os objetivos, o País necessita colocar em prática as estratégias estabelecidas no documento. Ponto central para garantir Educação de qualidade no país, os temas formação e carreira de professores estão contemplados nas metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18, sendo que, entre os desafios para os próximos anos, destacam-se a melhora na qualificação e na remuneração dos docentes, e a revisão dos planos de carreira.

A meta 13 tem como objetivo elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente e em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior. A meta 14, pretende elevar o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a elevar a titulação anual de Mestres e Doutores.

A meta 15, do Plano Nacional de Educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, assegura que todos os professores e as professoras da educação básica possam ter formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Na meta 16, pretende-se formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A meta 17, do documento, trata sobre a valorização docente, visto que, mesmo com formação em nível superior, os professores da Educação Básica ainda recebem pouco mais da metade dos rendimentos dos profissionais graduados de outras áreas.

Por fim a meta 18, vem assegurar aos Profissionais Docentes, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de

ensino e sendo que, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, a referência deve ser o piso salarial nacional, estabelecido em lei federal.

Ressaltamos que todas as metas citadas neste trabalho, que são destinadas à formação e à carreira dos professores, tem como fonte, pesquisa em notas do Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Planejando a Próxima Década, Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.

Percebe-se, que no Plano Nacional de Educação 2014 -2024, se evidencia um bloco importante no que se refere a Formação de Professores e valorização dos Profissionais da Educação no Brasil, acredita-se que somente atingindo tais metas de forma qualitativa, é que as outras metas possam da mesma forma se tornar possíveis, atendendo a demanda e as necessidades da sociedade.

Diante disso, tem-se percebido, a importância de ressaltar que a formação de Professores, não pode ser considerada uma "corrida" simbolizada pela busca de um diploma. Desta forma e Educação se torna essencialmente técnica, reducionista e capitalista, quase que se tornando um negócio. A formação do Profissional Docente é muito mais do que documentos e metas descritas em papel, a formação do Professor, requer conhecimento da ciência, da disciplina, do planejamento educacional, da escola, da comunidade, dos alunos enfim, acredita-se, que o Professor na contemporaneidade deve estar preparado e disposto a ensinar e a "aprender a ensinar", de forma crítica, reflexiva e além de tudo deve estar comprometido à ensinar para a vida, para a sociedade e para a humanidade. E acima de tudo deve ser valorizado.

Um bom professor é fundamental na vida do seu aluno. Portanto, se faz urgente que os olhares se voltem para e Educação do país, e para aquele que faz a Educação acontecer de fato. O insubstituível Profissional, Professor!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo, resgatar conceitos sobre os termos Política Pública, Política Educacional, bem como, procurou-se fazer uma análise de questões atuais sobre a Formação de Professores no Brasil.

Neste sentido percebe-se a importância de as Políticas Públicas atenderem a necessidade do povo, bem como, de as Políticas Educacionais atenderem as necessidades

apresentadas pela Educação, ambas buscando o progresso, a felicidade, melhor qualidade de vida e de Educação Brasileira.

No que diz respeito, mais especificamente as Políticas Educacionais em prol da Formação e Valorização Profissional do Professor, percebemos que o Novo Plano Nacional de Educação (2014- 2024), trás novas perspectivas no que diz respeito a valorização, a formação e as condições de trabalho Docente. Há expectativas boas quanto às formas de financiamento para a educação básica, como também expressa dúvidas quanto as formas de avaliação da Educação e as possíveis repercussões sobre o trabalho Docente.

Sabe-se, que em políticas não há garantias, mas conclui-se, que as políticas direcionadas a valorização da classe dos Professores, são de fato necessárias para que os mesmos tenham condições de trabalho e que este seja principalmente valorizado. No mesmo caminho, nos referimos as políticas de formação e de condições de trabalho Docente, que devem ser alvo de grandes investimentos, para que assim, a profissão seja atrativa, e que os sujeitos sejam impulsionados a buscar cada vez mais qualificação, na utopia da Educação que sonhamos.

O Plano Nacional de Educação, novamente é uma oportunidade, para pressões e esperanças, a fim de que tenhamos novos e importantes avanços na condição de Docentes. Diante disso, seguimos trabalhando na busca por uma Educação pública de qualidade, comum a todos e de reconhecimento profissional. Acreditamos que o papel do professor é determinante para o bom desempenho escolar dos alunos, por conta disso, investir em Políticas Educacionais de qualidade para Formação Docente é o primeiro passo, para um país que almeja Educação igualitária e de qualidade.

A Formação de Professores é vista como um grande desafio da Educação Contemporânea. Mas é preciso investir, e investir sem medidas. Novamente ao finalizar cito Nóvoa (2007), que a nosso ver, faz uma síntese a este trabalho, “podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor”.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete. M. Lins. **A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA.** 1997.

CHRISPINO, Álvaro. **POLÍTICAS PÚBLICAS E INTENCIONALIDADE**. 2016.

COSTA, Ferraz Moreira. PEREIRA, Maria Simone. SANTOS, Fernando Henrique. VALENTE, Lucia de Fátima. **NAS TRILHAS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E SEUS CONTORNOS NAS POLITICAS DE EDUCAÇÃO.** Disponível em: http : //seer.ufrgs.br/índex.php/rbpae/article/view/62683/37749.

DIAS, Reinaldo. MATOS, Fernanda. **O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **PLANEJANDOA PRÓXIMA DÉCADA Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.**2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em : 11/01/2017.

NÓVOA, Antonio.**DESAFIOSDO TRABALHO DE PROFESSOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.** Palestra- SINPRO.Porto Alegre: Janeiro de 2007.

SHIROMA, E.O. **POLITICA EDUCACIONAL**. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

# OS MARCOS LEGAIS E AS COMPETÊNCIAS MATEMÁTICA: O QUE FOI PESQUISADO?

**Daniela Jéssica Veroneze**[1]
**Arnaldo Nogaro**[2]

**Resumo:** Busca-se com uma futura pesquisa de dissertação, analisar as competências a serem desenvolvidas na formação inicial de professores que ensinam e aprendem matemática. Para isso, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de Estado do Conhecimento, de cunho bibliográfico e documental, o qual tem por objetivo elencar, conhecer e analisar os trabalhos de dissertação e tese, que tenham relação com o tema: competências para o ensino de matemática exigidas na formação inicial de professores, explicitadas a partir dos marcos legais vigentes. Para seu delineamento utilizou-se do Banco de Dissertações e Teses (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias (IBICT). Conclui-se até o momento, que o tema a ser pesquisado, possui caráter inédito.

**Palavras-chave**: Competências matemáticas; Marcos legais; Formação inicial de professores.

## INTRODUÇÃO

O termo competências na educação está ligado a diversas polêmicas e dicotomias. Ora se enaltece tal tema, ora ele é rechaçado e é considerado como o criador de incompreensões e reprodutor de um sistema capitalista e neoliberal, que vislumbra a alienação dos menos favorecidos para o trabalho desgastante e pouco valorizado, o que vem a contribuir para a assunção da acumulação de bens.

As confusões causadas pelas competências na educação pode ser entendida quando averígua-se sua história em outras áreas como administração, direito, saúde, entre outras. Na história da administração, por exemplo, o conceito de competências vem para desarticular a lógica taylorista/fordista, de posto de trabalho e retomar o modelo da profissão. Nada obstante, ela surge nesse campo entre as décadas de 70 e 80 quando também emerge uma crise econômica, desacelerando o sistema econômico mundial, requerendo capacidades inovadoras e de reinvenção.

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen, Brasil, dveroneze@hotmail.com

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen, Brasil, narnaldo@uricer.edu.br

Sob a luz do liberalismo, neoliberalismo, ascensão do capitalismo e emergentes crises econômicas, os entendimentos e conceitos das competências são convergidos ao individualismo, formação contínua dos empregados e responsabilização destes, pelas improcedências do mercado.

No campo educacional o termo e sua carga de significações entram pela porta duvidosa das avaliações. Ele vem para medir, por meio das avaliações em larga escala do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA, o qual é formulado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, as capacidades dos alunos em áreas consideradas básicas. Utilizando-se então destas avaliações, os governantes, cujo interesse maior é dar visibilidade para que as empresas internacionais se instalem no país, desenvolvendo a economia, desencadeiam discussões sobre as competências para ensinar e aprender. A partir dessas discussões, o conceito de competências vai sendo formulado, reformulado, aceito ou não e incorporado aos currículos nacionais.

Atualmente, o termo é mais aceito na educação, especialmente na profissional, porém com apreço a uma autonomia intelectual construída através de conceitos, atitudes e habilidades, as quais tornam o sujeito um ser emancipado e conhecedor da realidade. Todavia, o que se percebe ainda, é a grande polissemia existente de seu termo e, como consequência, notáveis incompreensões nos contextos em que ele existe.

Outro fator de grandes divergências no meio educacional se dá aos currículos que, segundo Silva (2015), dizem respeito à identidade a ser formada, tornando-se então, em uma visão pós-estruturalista, uma questão de poder.

Com vistas nisso, alinha-se o poder e os currículos tornando-os instrumentos autênticos da formação de conduta das sociedades. Promissoramente, os governos junto com grupos de professores e pesquisadores, confeccionam e deliberam a criação de documentos nacionais os quais visam orientar e até mesmo enquadrar a um modelo, os currículos de cada instituição educacional, seja ela de ensino básico ou superior. São exemplos desses documentos, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores e a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ambos documentos, tiveram suas primeiras mobilizações em conferencias e fóruns nacionais e, posteriormente, foram alterados, votados e aprovados[3] nos congressos legislativos do país e/ou Conselho Nacional de Educação.

[3] A BNCC é o único documento citado que, até o momento, não passou por tramitações nos congressos legislativos.

Com vista nisso, buscar-se-á investigar, em um trabalho final de mestrado, quais são as demandas requeridas pelos marcos legais vigentes (PNE (2014-2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores, correspondida pela Resolução nº 2, de julho de 2015 e BNCC), na perspectiva das competências para a formação inicial dos professores que ensinam matemática.

*A priori* a realização do trabalho final, fez-se necessário uma revisão na bibliografia existente, aqui em especial de dissertações e teses inseridas em um banco de dados nacional. Com essa proposição, este artigo caracteriza-se como Estado do Conhecimento, de caráter bibliográfico e documental, pois busca mapear e discutir certa produção acadêmica, destacando os aspectos e dimensões das pesquisas existentes. (Ferreira, 2002). O atual artigo, tem por objetivo elencar, conhecer e analisar as dissertações e teses, as quais relacionam-se com o tema da futura pesquisa, sendo estruturado da seguinte forma: Introdução; Metodologia; Análise dos dados; e Considerações Finais.

## METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho de caráter bibliográfico[4] e documental[5] visa mapear as dissertações e teses referentes ao tema "Competências para o ensino de matemática exigidas na formação inicial de professores, explicitadas a partir dos marcos legais vigentes". Para mapear tal tema, procurou-se trabalhos finais para obtenção de título de grau *stricto sensu*, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual está inserida na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Dessa forma, selecionou-se monografias, utilizando a busca avançada, sem restrições de termos e campos, as quais foram defendidas entre os anos de 2006 e 2016[6]. Legitima-se a utilização desta plataforma de pesquisa, tendo em vista que o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontrava-se desatualizado.

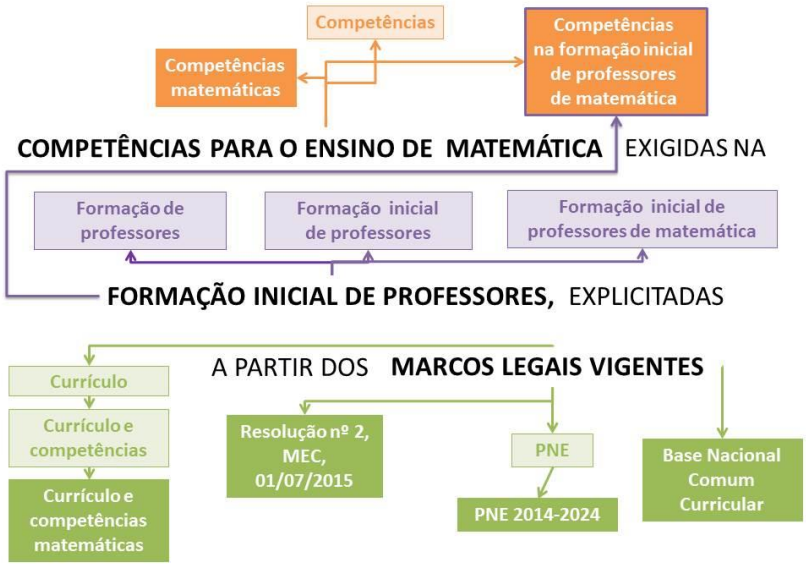
[4] Pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (1996), utiliza-se de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, propondo-se a analisar diferentes posições sobre um problema de pesquisa.

[5] A pesquisa documental, "[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 1996, p. 51). Neste trabalho, tratam-se como documentos, as teses e dissertações selecionadas na plataforma do IBICIT.

[6] Este período foi determinado visando que o conceito de competências está em discussão no campo educacional, desde 1970. Assim sendo, acredita-se que seja necessário no mínimo dez anos para analisar as pesquisas existentes nesta área. Esta seleção foi realizada nos dias 26 e 27 de maio do ano de 2016, isto que vem a justificar possíveis atualizações a partir da presente data.

Para ampliar os conhecimentos sobre o assunto de pesquisa, buscou-se na BDTD, alguns descritores os quais não estão presentes no tema, mas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Estes descritores podem ser observados na Figura 1.

Figura 1 – Tema da pesquisa e descritores relacionados.




Fonte: Os autores.

Ao todo, há 13 descritores relacionados com o tema, entretanto apenas seis estão ligados diretamente a ele – aqui chamados como "descritores aproximados" –, são eles: competências matemáticas, competências na formação inicial de professores de matemática, currículo e competências matemáticas, Resolução nº 2, MEC, 01 de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada), Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Base Nacional Comum Curricular. Estes descritores aproximados serão explorados na sessão seguinte.

Utilizou-se para análise das dissertações e teses dos descritores aproximados a metodologia de análise de conteúdo proposta por Franco (2012). Assim, para organizar os dados e analisa-los, antes das efetivas análises, fez-se uma **pré-análise**, consistindo em um primeiro contato com os documentos e sistematizando as primeiras inferências. Nesta fase, fez-se uma **leitura flutuante**, estabelecendo contatos com as teses e dissertações e conhecendo de forma geral e não aprofundada as pesquisas. Em seguida, **selecionou-se os documentos** correspondentes com o tema, descartando aqueles que não se enquadravam na pesquisa, configurando-se na regra da representatividade. Posterior as primeiras impressões,

criaram-se **hipóteses**, as quais algumas puderam ser confirmadas e outras desconsideradas pela análise mais detalhada dos conteúdos. (FRANCO, 2012).

Para unidade de análise, valeu-se da unidade de registro, com a tipologia de registro de tema, que segundo Franco (2012) corresponde a asserção de determinado assunto, podendo ser exprimido por uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo. Para isso categorizou-se de forma semântica que, de acordo com Bardin (1977), compreende a categoria temática. Um exemplo disso pode ser visto nesse trabalho, o que representa um tipo de competência, como competência crítica, foi elencada ao item "competências".

**Análise dos dados**

Por meio da análise de conteúdo, verificou-se que parte das dissertações e teses referenciavam temas em comum, assim como eram desenvolvidas em locais públicos e/ou privado, refletiam-se em pesquisas bibliográficas/documental ou de campo[7], além de se proporem investigar um determinado nível de escolaridade.

Após a primeira análise sobre o tema, selecionaram-se, durante a leitura das dissertações e teses, algumas pesquisas cujo enfoque enquadrava-se ao tema futuro. Essa seleção pode ser vistas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Número de dissertações encontradas e número de dissertações coerentes com o tema de pesquisa

| Descritores | Dissertações localizadas | Dissertações coerentes com a pesquisa |
|---|---|---|
| Competências matemáticas | 138 | 82 |
| Currículo e competências matemáticas | 13 | 5 |
| Competências na formação inicial do professor de matemática | 12 | 10 |
| Plano Nacional de Educação (2014-2024) | 23 | 4 |
| Resolução nº 2, 01 de julho de 2015 | - | - |
| Base Nacional Comum Curricular | - | - |
| Total | 186 | 101 |

Fonte: Os autores.

[7] Entende-se como pesquisa de campo, aquelas que, além de possuírem parte teórica (bibliográfica/documental) realizam pesquisas de cunho empírico (entrevistas, questionários, estudo de caso, etc.).

Tabela 2 – Número de teses encontradas e número de teses coerentes com o tema de pesquisa.

| Descritores | Teses localizadas | Teses coerentes com a pesquisa |
|---|---|---|
| Competências matemáticas | 38 | 23 |
| Competências na formação inicial do professor de matemática | 7 | 5 |
| Currículo e competências matemáticas | 6 | 4 |
| Plano Nacional de Educação (2014-2024) | 6 | 1 |
| Resolução nº 2, 01 de julho de 2015 | - | - |
| Base Nacional Comum Curricular | - | - |
| Total | 57 | 33 |

Fonte: Os autores.

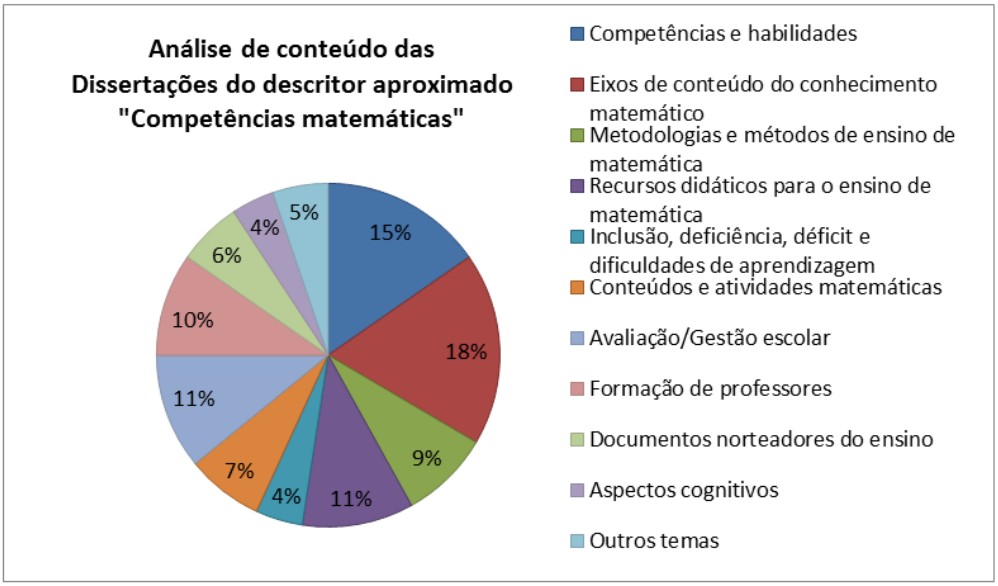
Das dissertações, cerca de 54,3% foram exploradas e, das teses, 57,9%. As pesquisas dos descritores aproximados "competências na formação inicial do professor de matemática" e "currículo e competências matemáticas" estavam contidas dentro dos trabalhos de "competências matemática", visto que este descritor concentra grande número de subtemas. Não se encontrou trabalhos referentes à Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015 e a BNCC, visto que ambos os documentos encontram-se em fase de implementação e, até a data de análise, não possuíam um ano de apresentação e discussão nacional.

Quanto ao descritor aproximado PNE (2014-2024), o qual apresentou maior decadência do número de trabalhos encontrados e analisados e, consequentemente, o descritor que abriu margem para a baixa no percentual total de pesquisas analisadas, entende-se que isso se deve ao fato da recente efetivação de tal plano, o qual tem um período inferior de pesquisas em relação aos demais descritores.

Analisado mais profundamente as teses e dissertações, buscou-se categorizá-las em temas complementares, os quais foram suscitados pela análise de conteúdo. Investigando o descritor aproximado "competência matemática" observa-se nessas análises que muitas das dissertações e/ou teses não tinham como foco principal o tema "competências", este termo era utilizado como sinônimo de conhecimento, saberes e/ou habilidades (saber fazer). Quando olhado de um panorama geral dos descritores aproximados, cerca de 59,4% das dissertações e 60,5% das teses, tratam realmente do desenvolvimento de competências matemáticas. Destas, mapeou-se algumas categorias, as quais podem ser observadas nos Gráficos 1[8] e 2.

[8] Serão analisados os temas que possuem 20, ou seja 8% ou mais dos indicadores das categorias.

Gráfico 1 – Análise de conteúdo das dissertações dos descritores aproximados “Competências matemáticas”




Fonte: Os autores.

Verificou-se que, neste descritor, a categoria mais desenvolvida sobre competências matemáticas voltou-se para o indicador “Eixos de conteúdo do conhecimento matemático”. Quando se analisa o número de trabalhos para cada eixo do conhecimento, identifica-se que os conteúdos mais trabalhados dizem respeito à álgebra e funções, o qual possui cerca de 28,9% das dissertações dessa categoria, seguido do eixo geometria, 22,2%, grandezas e medidas e, estatística e probabilidade, ambos com 17,8% e números e operações com 13,3% dos trabalhos. Acredita-se que o alto índice apresentado pelo eixo álgebra e funções e seus conteúdos subsequentes, justifica-se pelo fato deste eixo estar presente em demais áreas do conhecimento, bem como por se tratarem de conteúdos complexos, entendidos, muitas vezes, como os mais abstratos da disciplina. Todavia, quando se trata do eixo geometria, compreende-se que ele é um eixo de conteúdos facilitador para os demais conhecimentos, promovendo a visualização de conceitos e secundarizado nas práticas docentes.

O segundo indicador com maior número de dissertações, apresenta-se para a categoria “competências e habilidades”. As competências mais pesquisadas, referem-se as, competências científicas/conceituais/cognitivas/metacognitivas (21%), competências leitora/literacia/interpretativa (15,8%), competência reflexiva (13,1%), competência crítica (7,9%) e competências didático-pedagógica (5,2%). As pesquisas sobre competências científicas/conceituais/cognitivas/metacognitivas, referem-se à acomodação do conhecimento acadêmico e disciplinar específico, tanto do professor quanto do aluno. Outra preocupação das pesquisas mostraram-se as capacidades de interpretação, reflexão, criticidade e a

capacidade específica dos professores em traspor conhecimentos, habilidades e atitudes (competências didático-pedagógica), fundamentais para as ações sociais, para o trabalho individual e coletivo dentro e fora da sala de aula.

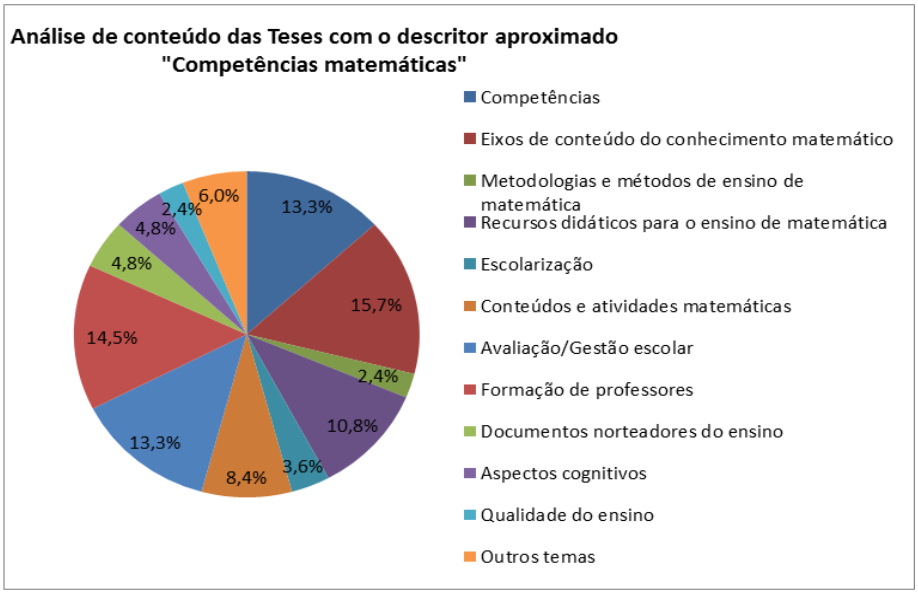
A terceira categoria de análise, com elevado número de indicadores apresenta-se para "avaliação e gestão escolar". Destas 59,3% estudaram as avaliações externas (PISA, ENEM, provas correspondentes ao IDEB, avaliação do sistema de São Paulo, ENADE, OBMEP, SAERS), além disso, cerca de 11,1%, investigaram a teoria de resposta ao item das provas internas e externas e o contexto escolar que esta teoria se insere. Apenas 7,4% da categoria relacionam-se as avaliações internas escolares e 3,7% falam propriamente da gestão escolar. Compreende-se que o alto percentual atribuído à avaliação externa, é resultado das variadas provas que são aplicadas ao ensino básico e superior, bem como das preocupações que às provas resultam no âmbito escolar e na sociedade, tratando-se de um dos demonstrativos de qualidades da educação e, consequentemente, de um indicador que pode justificar determinadas regulações e a inserção de algumas políticas públicas à Educação.

A quarta categoria mais incisiva, diz respeito aos "recursos didáticos para o ensino de matemática". Dentro dessa, quase a totalidade (92,3%) correspondem aos recursos tecnológicos de informação e comunicação (computador, *softwares*, ambientes virtuais de aprendizagem...), sendo que destes, 19,2% utilizam o *software* GeoGebra, seguido de 11,5% do ambiente virtual Moodle. Além das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), são objetos de estudo de dissertações, os jogos e os materiais concretos de aprendizagem de matemática. Compreende-se o alto percentual dessas categorias para as TIC, tendo em vista que, tais recursos são de grande valia para o ensino de matemática, uma vez que com eles, a matemática pode ser visualizada, demostrada e testada. Quanto ao uso do *software* GeoGebra, justifica-se seu percentual elevado, pelo fato deste *software* ser um dos mais completos para o ensino de matemática, possibilitando assim, o desenvolvimento dos diferentes eixos de conteúdo do conhecimento matemático, bem como por apresentar suas interfaces de forma dinâmica e clara.

Outra categoria de análise (quinta) procedeu-se a "formação de professores". Estuda-se nessa categoria tanto a formação inicial de professores, como a continuada, além das práticas pedagógicas exercidas pelo professor e o processo de ensino e a aprendizagem da disciplina, as quais devem priorizar não só os conhecimentos específicos da matemática, mas também sua didática.

A sexta categoria analisada volta-se as "metodologias e métodos de ensino de matemática". Desta, 47,6% compreendem a metodologia de resolução de problemas, 19% à modelagem matemática e 9,5% fazem referencias aos grupos colaborativos. Depreende-se que tais metodologias são importantes para o entendimento da matemática, contudo, ressalta-se a necessidade de variação dessas para que haja aprendizagens mais significativas.

Gráfico 2 – Análise de conteúdo das teses do descritor aproximado "Competências matemáticas".




Fonte: Os autores.

Como na análise de conteúdo feita das dissertações, observa-se quatro das seis categorias predominantes, sendo repetidas nas análises de conteúdo das teses, porém ordenadas de maneira diferentes. Quanto às análises detalhadas sobre a intensidade de cada indicador, estas não serão repetidas aqui, pois se entende que as conclusões sejam as mesmas.

Nas teses, bem como nas dissertações, a categoria com maior número de indicadores aponta para o "Eixos de conteúdos do conhecimento matemático". Diferentemente das dissertações, o eixo com maior número de trabalho pesquisado (38,5%), relaciona-se ao eixo números e operações, seguidos do eixo geometria e álgebra e funções com 23,1% cada. Conteúdos relacionados ao eixo números e operações apresentam-se com grande frequência em todos os temas matemáticos, como também é um dos principais conteúdos explorados desde a educação infantil até a pós-graduação, uma vez que a construção do conhecimento do eixo números e operação é subsidio para os demais conhecimentos matemáticos.

A categoria com segundo maior número de indicadores, foi atribuída a "formação de professores". Destas 50% correspondem a formação inicial e continuada dos docentes e as

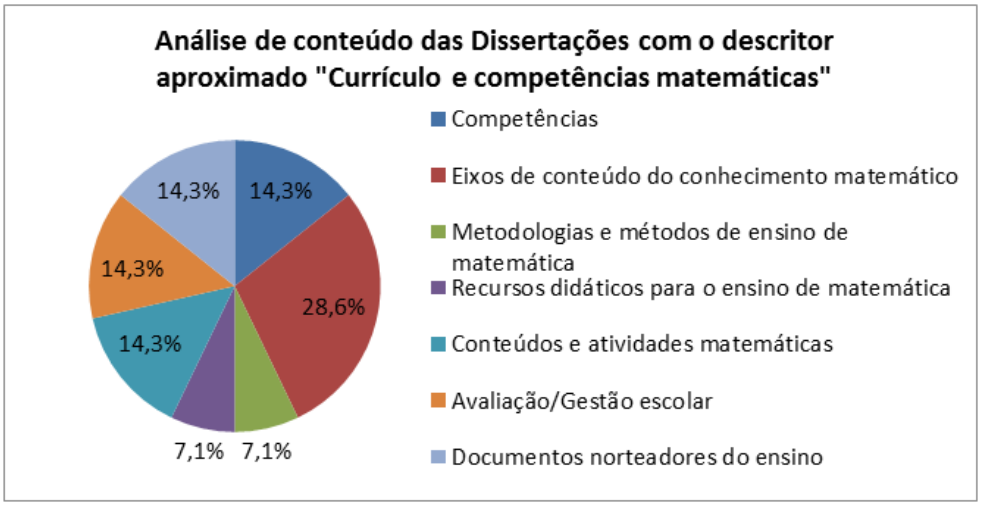
demais a intervenção psicológica/psicopedagógica/pedagógica, profissionalidade docente, práticas escolares, comparação entre a formação de professores brasileiros e franceses e conhecimento profissional. Estas pesquisas demonstram a necessidade de formação, tanto pedagógica quanto específica sobre a matemática, como também competências para o enfrentamento de situações adversas e inusitadas.

Em terceiro lugar, verifica-se uma igualdade entre os percentuais totais dos descritores "competências" e "avaliação/gestão". No que tange as "competências", 36,4% estudam as competências docentes, seguida das competências conceituais/cognitivas (27,3%) e das competências argumentativas (18,2%). Observa-se a relação existente entre a preocupação com a formação dos professores e suas competências docentes, conceituais/cognitivas e argumentativas, as quais fazem parte da boa relação entre conhecimento-professor-aluno. Ressalta-se aqui, que nenhuma tese tinha como tema principal, além das competências, as habilidades, isto porque se acredita que as habilidades fazem parte das competências. Como as "competências", 13,4% do total das teses, destinaram-se a estudar a "avaliação/gestão escolar". De acordo com isso, 36,4% condizem à avaliações externas e 27,3% remeteram-se as provas de proficiências. Quanto à gestão escolar, categorizaram-se apenas dois itens, a saber: "participação escolar" e "contexto matemático", concluindo que ela é importante para o desenvolvimento da matemática dentro da sala de aula.

Ainda, torna-se relevante destacar, o quarto maior percentual de indicadores, o qual é atribuído aos recursos para o ensino de matemática. Idêntico às dissertações, mais de um quarto das teses (77,8%), referem-se às TIC, confirmando o entendimento que tais recursos são importantes para a formação do aluno e do professor em matemática.

Tanto nas teses como nas dissertações com o descritor aproximado "competências matemáticas", os documentos norteadores (currículos, Projetos Políticos Pedagógicos, Parâmetros Curriculares Nacionais...), não foram os principais alvos de pesquisas, isso que vem a se tornar o tema a ser estudado – Competências para o ensino de matemática exigidas na formação inicial de professores, explicitadas a partir dos marcos legais vigentes – relevante. Uma das principais abordagens da competência requer mudança na estrutura curricular, seja ela empresarial ou escolar e, tendo em vista que os descritores "Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015" e o descritor aproximado "Base Nacional Comum Curricular", não possuem nenhuma monografia publicada, faz-se necessária a análise – Gráfico 3 e 4 – dos trabalhos já publicados com o descritor aproximado "currículo e competências matemáticas".

Gráfico 3 – Análise de conteúdo das dissertações do descritor aproximado “Currículo e competências matemáticas”.

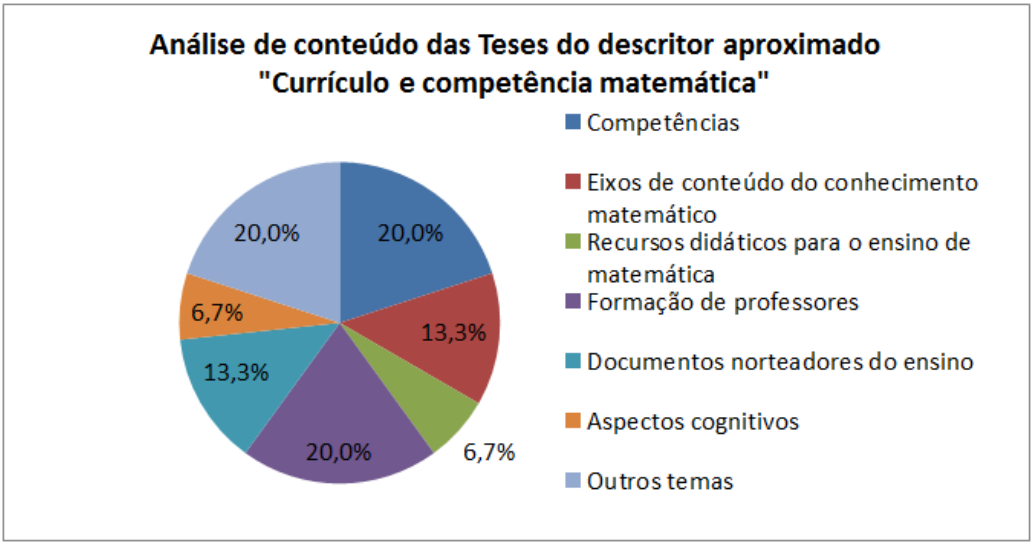



Fonte: Os autores.

Observa-se que, assim como nas demais análises, – pelo fato deste descritor estar correlacionado e em intercessão ao descritor aproximado “competências matemática” – o item com maior número de trabalhos atribui-se ao indicador “eixo de conteúdo do conhecimento matemático” e destas 50% vinculam-se aos trabalhos referentes aos conteúdos de álgebra e funções. Como explicitado anteriormente, entende-se que isso ocorre porque esse eixo expressa para os alunos grandes dificuldades por se tratar da parte mais abstrata da matemática, o que resulta maior número de pesquisas e intervenções.

Outras quatro categorias, tiveram cada uma, 14,3% do total e se referiam as “competências”, “conteúdos e atividades matemáticas”, “avaliação” e “documentos norteadores”. No que diz respeito às competências, estas correspondiam à parte cognitiva e conceitual do conhecimento matemático. Nos “conteúdos e atividades matemáticas”, observa-se que, as dissertações tinham como foco principal o conhecimento de mosaicos e a criação de narrativas matemáticas. Concernindo a categoria “avaliação” esta, tinha como alvo as avaliação externa, entretanto, neste descritor, focalizou-se apenas avaliações nacionais. Os documentos norteadores, âmago central desse descritor, apresentou baixo percentual de pesquisas, além de todas as dissertações relacionarem-se ao currículo de São Paulo, criado em 2008 e reeditado em 2011, servindo como base comum para o estado. Esse documento organiza-se entorno das competências e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas em nível básico de ensino. Legitima-se o elevado número de trabalho correspondendo a esse currículo, pelo fato do estado de São Paulo, ter um dos maiores números de pós-graduação *Stricto Sensu* do país.

Gráfico 4 – Análise de conteúdo das teses do descritor aproximado “Currículo e competência matemática”.




Fonte: Os autores.

“Competências” e “formação de professores” apresentam-se como principais temas das teses do descritor “currículo e competências matemática”. Além dessas, sobressai nesse à categoria “outros temas” contendo indicadores aleatórios.

As competências estudadas nesse descritor fazem alusão às competências conceituais/cognitivas, crítica e didático-pedagógica/docente. Articulado a isso, encontra-se as pesquisas sobre formação de professores, as quais investigam a formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas e a intervenção psicopedagógica na escola.

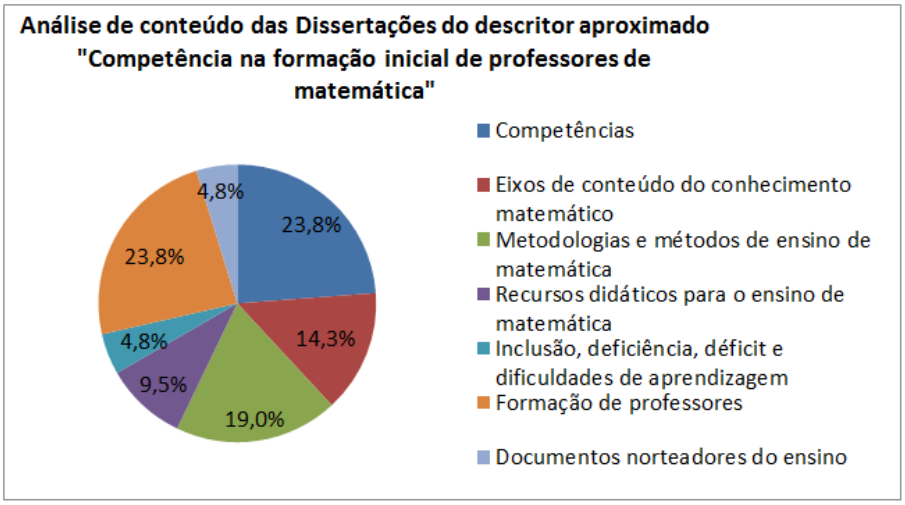
Observa-se na categoria “outros temas”, que 66,7% desta, é representada pelos conhecimentos dos currículos escolares e seus conteúdos, o restante, consiste da participação na tomada de decisões curriculares.

Os dois “Eixos de conteúdo do conhecimento matemático” que apresentaram maior número de pesquisas são: números e operações e álgebra e funções. No que tange aos “documentos norteadores do ensino”, as pesquisas tinham como objeto central de estudo, o currículo comum do estado de São Paulo e o currículo europeu. O currículo europeu, bem como o de São Paulo, é uma base comum, formulada a partir de conteúdos e competências e visa maior equidade do conhecimento para as escolas de educação básica pertencente à união europeia.

Como foco da dissertação são as competências dos professores de matemática, especialmente os da primeira formação superior, buscou-se dessa forma, por meio do descritor aproximado “competências na formação inicial de professores de matemática”

encontrar trabalhos que pudessem dar subsídios à futura pesquisa. Por conseguinte, utilizou-se da análise de conteúdo para mapear as dissertações e teses desse descritor, as quais podem ser vistas nos Gráficos 5 e 6.

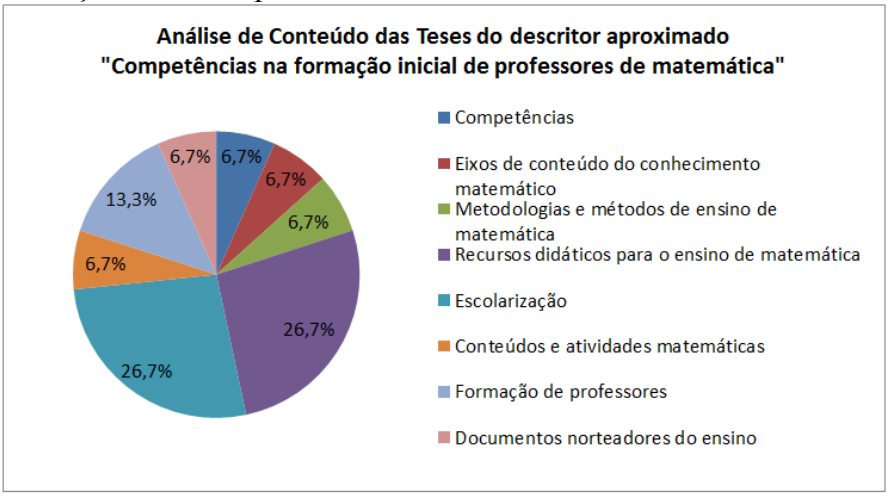
Gráfico 5 – Análise de conteúdo das dissertações do descritor aproximado "Competência na formação inicial de professores de matemática"




Fonte: Os autores.

"Competências" e "formação de professores", novamente foram às categorias com maior número de trabalhos publicados. No que concerne as "competências", estas voltaram-se as conceituais/cognitivas, atitudinais, reflexivas, de literacia/leitora/interpretativa e didático-pedagógica. Vinculado às competências, está à categoria formação de professores, cujo foco de estudo deu-se para a sua formação inicial e continuada, a profissionalidade docente e as práticas pedagógicas, qualidades importantes para o desenvolvimento das competências tanto dos alunos quanto o aprimoramento das competências dos professores. A segunda maior categoria, foi atribuída as "metodologias e métodos de ensino de matemática". 50% dessa, utilizou-se da metodologia de resolução de problemas, seguida de grupos colaborativos e filosofia da matemática. A terceira categoria com elevado índice de trabalhos destinou-se aos "Eixos de conteúdos do conhecimento matemático", tendo como base pesquisas com conteúdos derivados dos eixos, a saber: geometria, grandezas e medidas e estatística e probabilidade, eixos que são secundarizados no desenvolvimento do currículo real.

Gráfico 6 – Análise de conteúdo das teses do descritor aproximado “Competência na formação inicial de professores de matemática”.

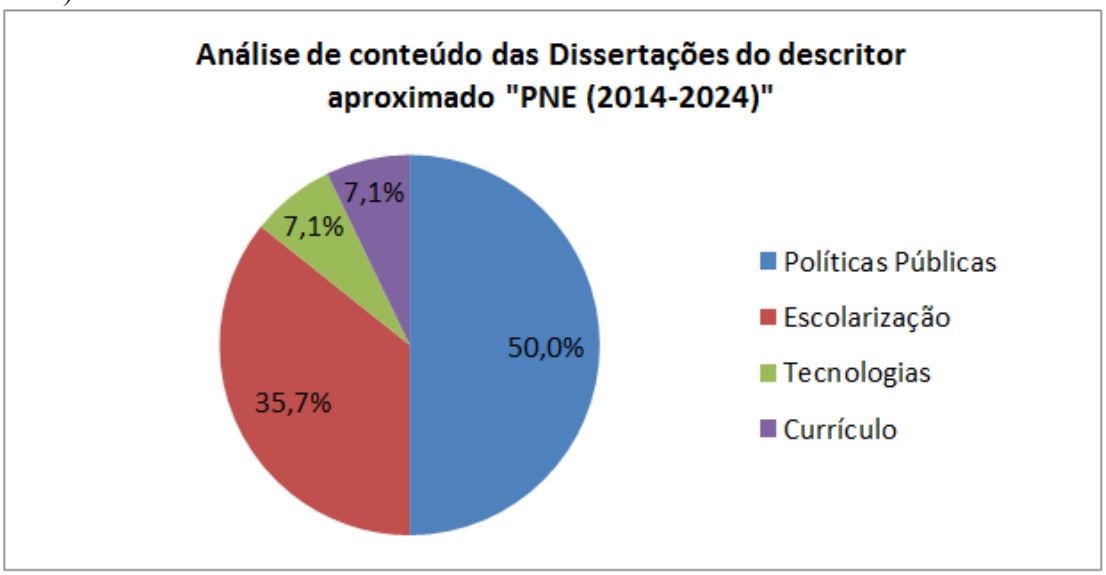



Fonte: Os autores

Esperava-se que neste descritor aproximados as maiores categorias fossem “competências” e/ou “formação de professores”. No entanto, as categorias com maior foco de pesquisa, foram os “recursos didáticos para o ensino de matemática” e “escolarização”. Dos recursos didáticos para o ensino de matemática, todos os trabalhos utilizavam-se de tecnologias para ensinar e aprender matemática. Isto se justifica, quando se analisa o descritor escolarização, no qual 50% das teses voltavam-se para a Educação à Distancia, as demais relacionam-se a educação de jovens e adultos e ao estágio supervisionado. Com a baixa procura em todo o país por cursos superiores de licenciatura e principalmente nas áreas das exatas, os cursos de graduação à distância, tornaram-se atrativos para formação docente, isso porque há redução no número de horas/aulas presenciais, bem como menor valor mensal pago. A “formação de professores” possui 13,3% do percentual total, sendo investigado o conhecimento profissional docente e a intervenção pedagógica.

O único documento/marco legal já pesquisado, encontrado na plataforma BDTD e que será alvo da futura pesquisa, diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Uma análise mais detalhada pode ser observada no Gráficos 7.

Gráfico 7 – Análise de conteúdo das dissertações do descritor aproximado “PNE (2014-2024)”




Fonte: Os autores

Analisando as dissertações do descritor aproximado PNE (2014-2024), observa-se que 50% delas têm em seu cerne nas políticas públicas, principalmente o Projeto de Lei 8.035/2010, o qual institui a criação do PNE e na Conferencia Nacional de Educação (CONAE), que propõe a elaboração do plano, bem como a participação social. Na perspectiva da escolarização, estas se voltam para as modalidades de educação do campo, ensino tradicional, educação híbrida de ensino superior, educação à distância e as disputas que ocorrem em todos os níveis de escolaridade. As demais categorias visam analisar qual a inserção e a formatação dos currículos e das tecnologias no PNE. Ambas pesquisas concluem sobre a importância do plano para a garantia da educação brasileira.

Como havia apenas uma tese a ser analisada com o descritor aproximado “PNE (2014-2024)”, esta se delimitou a pesquisar as “políticas públicas” e “gestão democrática”, cujo foco deu-se nos Projetos de Lei 8.035/2010 e 103/2012, como também observou a gestão democrática em que este plano foi formulado e a efetivação de uma gestão democrática no âmbito escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas nas análises das dissertações e teses elencadas e selecionadas através do BDTD, constatou-se que, 59,4% dos trabalhos discutiam realmente o descritor aproximado “competências matemáticas”. 40,6% usam o termo competências como sinônimo de

conhecimento e/ou habilidades, estes que de acordo com Wittorski (2004), possuem relação vizinha com o conceito de competência. Fazendo a alusão às competências que o professor iniciante precisa demonstrar, há, fora do IBICT, livros e artigos com tal premissa. Entretanto, estas publicações apresentam as competências gerais que todos os professores de qualquer área e nível devem possuir e não especificamente as do professor de matemática, o que se difere do trabalho que se pretende construir, o qual intenta formular a partir dos novos marcos legais as competências essenciais para a formação inicial desses professores.

Percebeu-se que no campo do ensino e da educação matemática, existem conteúdos, pouco investigados, como é o caso dos conteúdos probabilísticos. Quanto aos novos marcos legais vigentes, observou-se que há um pequeno número de investigações sobre o PNE (2014-2024) e que ainda inexistem trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo como objeto documental de pesquisa a BNCC e a Resolução nº 2, de 2015 no BDTD. Fora do banco de dados utilizado, há significativo número de artigos publicados em eventos científicos e revistas, isto porque estes temas apresentam-se como urgentes de reflexões.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 1997.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8 >. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar, terceira versão. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2017.

FERREIRA, N. S. D. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf >. Acesso em: 18 maio 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. v. 6. Brasília: Liber livro, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **IBICT.** Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/ >. Acesso em: 25 maio 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WITTORSKI, R. Da fabricação das competências. In: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência.** Campinas – SP: Papirus, 2004.

# O FIES ENQUANTO POSSIBILIADE DE INGRESSO UNIVERSITÁRIO: AVANÇAMOS OU REGREDIMOS?

**Debora de Oliveira Cardoso**[1]
**Silvia Regina Canan**[2]
**Bruna Luisa Signori**[3]

**RESUMO:** O artigo é fruto de um projeto de pesquisa que tem por intento aferir políticas públicas compensatórias de democratização do acesso ao Ensino Superior, PROUNI e FIES, propondo uma reflexão a cerca do FIES e as possibilidades geradas aos estudantes, anterior e posteriormente as novas diretrizes, implantadas a partir de abril de 2015. O programa conciliado ao caráter democrático das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, notadamente, na URI/FW, tem possibilitado a inúmeros brasileiros conquistar uma formação superior de qualidade. É possível perceber o entrave gerado pelas novas requisições do financiamento, dificultando o ingresso ao Ensino Superior, destacado pela exigência de nota satisfatória no ENEM, fato contraditório a realidade da Educação Básica brasileira, a qual vem demostrando, através dos resultados das avaliações de larga escala, bem como, o não alcance das metas estipuladas para o período. Adentrar no Ensino Superior representa aos jovens, até então exclusos dele, a oportunidade de alçarem novos rumos para suas vidas. O ingresso desses sujeitos à Universidade representa, para maioria dos entrevistados, a oportunidade de transcenderem padrões socioeconômicos. Oportunizar formação superior não se limita a democratização da educação, mas sim em uma égide na luta pela igualdade de oportunidades. A educação abre uma gama de possibilidades, e cabe a cada um, a partir das oportunidades que tiverem acesso, fazer uso delas, o que para alguns é visto como ponto de chegada, para outros pode ser considerado como ponto de partida.

**Palavras-chave:** Prouni e Fies; Democratização do Acesso; Políticas para Educação Superior.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo em tela é fruto de um projeto de Pesquisa, o qual tem por objetivo demostrar a importância das políticas públicas, PROUNI e FIES, para a promoção da democratização do acesso ao Ensino Superior, tendo com base a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen. Para realização da pesquisa foram coletadas informações com alunos contratantes do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES; totalizando cinquenta e oito respondentes nessa categoria, bolsistas PROUNI,

[1] Licencianda em Pedagogia pela URI-FW, bolsista de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa NEPPES. Email: dcardoso@uri.edu.br

[2] Doutora em Educação, Orientadora do projeto, Professora do PPG em Educação da URI/FW. Membro do Grupo de Pesquisa NEEPPES. Email: silvia@uri.edu.br.

[3] Licencianda em Pedagogia pela URI-FW, bolsista de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa NEPPES. Email: brunasignori15@gmail.com.

somando oitenta e dois constituintes; Gestores da URI/FW, perfazendo quatro participantes; e por fim, Coordenadores dos Cursos de Graduação, totalizando oito colaboradores com a pesquisa. Além de pesquisas bibliográficas com referência ao assunto abordado.

Torna-se pertinente expor, que devido ao grande número de participantes da pesquisa, ficou impossibilitado o uso de todas as explanações recebidas, todavia, ressalta-se que foram selecionadas as respostas que melhor traduziam as perspectivas trazidas pelos demais contribuintes.

O trabalho em questão reporta-se ao estudo do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, demostrando os impasses gerados pelas novas diretrizes do financiamento, que vigoraram a partir de abril de 2015, adicionado as perspectivas de alunos, contratantes do empréstimo estudantil anterior a esse período, e as aspirações geradas pela possibilidade de cursar o Ensino Superior.

Ao que segue, foi realizada uma busca para demostrar a importância que o FIES exerce, enquanto política pública compensatória que busca minimizar as desigualdades de acesso dos baixos extratos econômicos aos bancos universitários, ressaltando a necessidade de novas perspectivas de seleção, a fim de reafirmar sua função enquanto uma política que prima pela igualdade de acesso universitário.

## FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL – FIES: OPORTUNIDADE DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

O FIES criado em 1999 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e popularmente conhecido em 2005, durante o governo Lula, fato que se sucedeu devido as propostas expansionistas de acesso ao Ensino Superior, possibilitava ao aluno regularmente matriculado em uma Instituição Superior não gratuita em um curso de qualidade comprovada pelo MEC, a financiar até 100% do custo das mensalidades. A solicitação do financiamento era realizada pelo sistema informatizado do FIES, onde as informações eram validadas pela Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento (CPSA). Posterior à aprovação dos dados, o aluno recebia um prazo para deslocar-se a instituição bancária para efetuar o requerimento do financiamento.

O FIES, anterior a abril de 2015, era vedado àqueles que já disponibilizaram do programa, indivíduos inadimplentes com o CREDUC, com a matrícula em situação de trancamento, beneficiários com bolsa integral pelo PROUNI, ou que o valor da mensalidade

universitária representasse menos que 20% da renda familiar bruta total. Durante o curso, era pago um valor trimestral para incidência da taxa de juro, após a conclusão deste, o aluno disponibilizava de dezoito meses de carência para início da amortização da divida, posterior a esse período, o beneficiado usufruía do triplo do tempo de duração da graduação, adicionado mais doze meses para quitação do investimento.

As taxas de juros para o Financiamento Estudantil, adquiridos a partir de 2010 e anteriores a abril de 2015, eram de 3,4% ao ano, para todos os cursos de graduação. Aos alunos que concluíram o ensino médio posterior ano de 2010, somente poderiam contratar o financiamento, caso tivessem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM na data de conclusão ou posterior a essa.

## ESTAGNAÇÃO NO PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROGRAMA

No dia 26 de dezembro de 2014 foram divulgadas novas regras para a contratação do FIES, as quais passaram a vigorar em abril de 2015. Tais alterações vão de encontro com a perspectiva de democratização da Educação Superior brasileira, limitando a possibilidade de requisição do financiamento, em caso de bolsistas parciais do PROUNI, a adesão somente se concretizará se esta for para subsídio do restante das mensalidades no mesmo curso e Instituição o qual foi contemplado com a bolsa. Outro entrave é ter participado do ENEM e adquirido nota aritmética igual ou superior a 450 pontos, e nota diferente de zero na redação, critérios esses até então utilizados pelo PROUNI. (DIÁRIO OFÍCIAL, 2016).

Com a implantação das novas diretrizes do programa, a fim de aderir ao financiamento, o estudante deve candidatar-se, por meio eletrônico, na seleção do FIES, na qual é possível a inscrição em um único curso e turno dentre os disponíveis. Para realização da mesma é necessário que o candidato informe seus dados, bem como os de seus familiares, e selecione o curso almejado. Os alunos são pré-selecionados para o financiamento de acordo com a ordem decrescente de suas notas, posterior a pré-aprovação, devem concluir sua inscrição acessando o site do Sisfies. Após a conclusão, o sujeito disponibilizará de um prazo para realizar a validação, que deverá ser feita junto ao CPSA do local de oferta do curso, bem como o comparecimento junto ao agente financeiro para formalizar o financiamento. ((Idem, *Ibid.* 2016).

No que tange a renovação do referido investimento, este somente será realizado nas IES cuja mensalidade do curso, o qual o aluno efetuou o financiamento, não ultrapasse 8,5%

de reajuste ao ano. A limitação de novos contratos, e a prioridade do governo em distribuir esses recursos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, bem como o fato de alguns cursos prevalecerem sobre os outros, perturba os estudantes, fato que pode ser melhor observado no questionamento de um dos alunos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI-FW, contratante do FIES, e que se dispôs em participar da pesquisa:

> Aluno 2: Eu acho uma vergonha e um descaso com os estudantes, pelo fato do governo ter priorizado alguns cursos e regiões do país para as vagas do FIES, onde é dever do Estado oferecer educação para todos, pois muitos estudantes tiveram que trancar seus cursos em função disso. Eu acredito que o governo deve repensar urgentemente sobre isso e tomar outras atitudes que beneficiem todos os estudantes de uma forma igual.

Privilegiar algumas regiões, ignorando as particularidades de seus habitantes, é refutar o desenvolvimento integro do país, é desenvolver a equidade ao invés da igualdade. Fonseca, ao analisar relatórios emitidos pelo Banco Mundial, constata particularidades do termo, até então, utilizado como sinônimo de igualdade:

> [...] equidade passou a adquirir um julgamento fundamentado na apreciação do que **é devido de cada um**, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital [...] fica evidente que equidade não garante a igualdade dos padrões, mas assegura um mínimo necessário [...]. (p. 48-49, 1998, grifo da autora).

Sendo assim, equidade equivale ao menor reajuste possível, para que o sujeito, único responsável pela sua situação socioeconômica, possa reduzir o desequilíbrio social a fim de não prejudicar o desenvolvimento de seu país. Quando um aluno de baixo poder aquisitivo, que tenha adquirido nota superior a 450 pontos no ENEM, que preencha todos os pré-requisitos estipulados pelo FIES, não possuí as mesmas chances de contratar o financiamento do que um aluno, com semelhantes condições, mas que resida nas regiões com prioridade no requerimento de contratos, se evidencia a desigualdade de oportunidades. Não se democratiza o Ensino Superior em um país que adota medidas distintas na conformidade da localização geográfica de seus habitantes, tendo em vistas programas sociais que têm por objetivo tornar a Educação Superior acessível à todos os brasileiros.

Diante disso, denota-se a importância do Governo em adquirir como critério para distribuição do financiamento, os diferentes potenciais de cada IES, selecionando as que melhor cumprem com o seu papel, enquanto Instituições integradas com a comunidade e comprometidas com a formação humana e profissional de seus alunos. Possibilitando assim, o

cumprimento do direito de acesso a educação de qualidade, conforme consta na Constituição Federal (1988).

Com relação as dificuldades de acesso ao financiamento, constatadas a partir das novas diretrizes do programa, um dos Gestores da URI, participante da pesquisa, destaca:

> Gestor 4: O FIES, desde o I semestre de 2015, tem sofrido mudanças, para pior, e, ainda hoje, 27.04.2016, a mídia noticia que o Ministro da Educação anunciou que novas alterações ocorrerão para o Processo seletivo do II semestre de 2016. Desde 2006 "trabalho" com o Financiamento Estudantil na URI,e, nunca foi tão complicado, e, até mesmo, em alguns momentos, praticamente impossível, conseguir que os estudantes contratassem o mesmo. Ou seja, dificultando o acesso aos acadêmicos, impactou negativamente o planejamento e as finanças da URI, tendo em vista que cerca de 40% estudam com o referido benefício.

O Gestor 4 ressalta as dificuldades que os alunos vêm sofrendo, bem como as contingências do programa, vivenciadas em virtude das constantes alterações. Nesse sentido, torna-se pertinente elucidar as perspectivas trazidas pelos alunos participantes da pesquisa ao serem inseridos no Ensino Superior, o que foi possível em virtude do caráter democrático do FIES, que proporcionava à milhares de alunos o ingresso universitário, diante disso, deparou-se com uma redução drástica dessa oportunidade, frente as novas exigências do programa, para aqueles que ainda necessitam alçar esse objetivo.

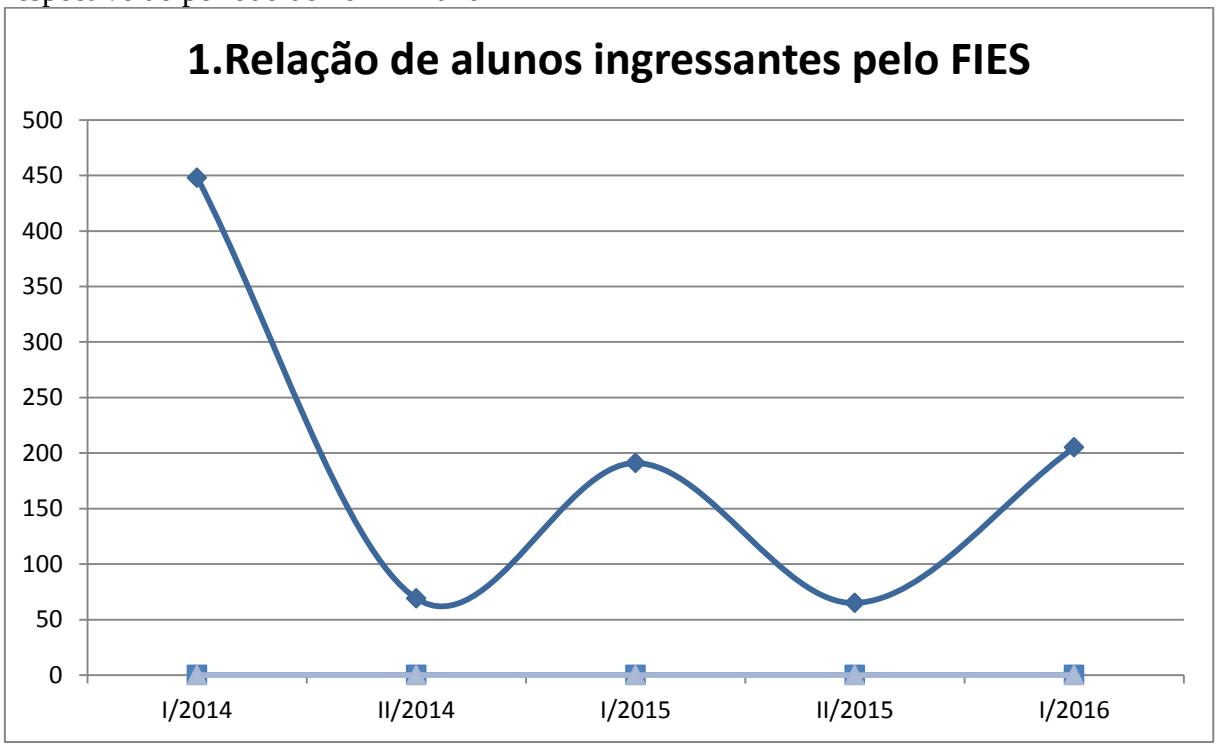
> Aluno 7: Foi de agarrar esta oportunidade de estudo que eu almejava a tempo, e me dedicar ao máximo na minha formação acadêmica tirando o melhor conhecimento que eu puder.
>
> Aluno 12: Minha expectativa é ter um bom emprego, melhores condições de vida, ter um cargo que posso chamar de "meu", ter a oportunidade de seguir na profissão que sempre quis ter, enfim, as melhores possíveis.
>
> Aluno 21: Sinto-me privilegiada. Saber que um dia serei uma profissional na área que sempre desejei e ainda poderei pagar a minha faculdade com meu próprio resultado é incrível. Estou muito realizada.
>
> Aluno G3: Minha expectativa foi como se ganhasse na loteria, imagine um filho de agricultor estudar na URI, cursando Direito, sabendo que ama o que estuda e que daqui a pouco será grande na vida, e voltará a contribuir com a URI, ajudará a Universidade crescer, isso é fruto da sabedoria do Governo que criou o FIES, do Governo que mantém e da instituição que aderiu ao programa. Eu vou ser grande, eu quero me dar bem, estudo de segunda a segunda, vou na aula para contribuir com meus Mestres, e se não fosse o FIES, o que seria de mim, estaria aonde hoje, sem estudo, sem educação, sem essa visão moderna que tenho hoje, gente, sem FIES o que seria de muitos de nós?

É nítido o entendimento desses alunos sobre a importância do FIES, os quias explanam na oportunidade de cursar uma graduação, a confiança creditada àqueles que

acreditaram que eles teriam possibilidades de alçar novos rumos em suas vidas, a libertação de uma vida alienada, de um destino a *priori*[4]. Com a mesma ótica, o Coordenador 8, manifesta sua perspectiva com relação as alterações sofrida pelo programa: "A redução de financiamento causa dificuldade pois inibe o ingresso de muitos alunos no curso. Trata-se de um impacto que não permite a inclusão, castrando sonhos de muitos jovens que pensavam um futuro melhor a partir da graduação". Diante disso, perpetua a dúvida: qual será o destino dos alunos que não conseguirão ingressar na Universidade, devido aos impasses gerados pelo FIES? Quais serão os sonhos e aspirações interrompidas?

A dificuldade de contratação do financiamento tendo em vista as exigências impostas é claramente observada no gráfico a seguir, o qual aborda os alunos ingressantes da URI/FW no período 2014-2016, que contrataram o FIES.

Gráfico 1: Total de alunos ingressantes pelo Fundo de Financiamento a Educação superior respectivo ao período de 2014 - 2016




NOTA: elaborado pelo autor.

O gráfico 1 afere a redução de alunos ingressantes que conseguiram o Fundo de Financiamento Estudantil da URI/FW, é importante destacar, no que tange ao segundo semestre de cada ano, apenas dois cursos são ofertados pela Universidade em questão, fato

[4] Utilizado pelos autores do artigo como expressão de um destino pré-determinado pelas condições socioculturais do sujeito.

que enfatiza a disparidade, haja vista que no primeiro semestre do ano letivo, são ofertados vinte e um cursos na Instituição.

Outro dado relevante para compreender a necessidade desses alunos em contratarem o financiamento a fim de ingressarem em um curso superior, refere-se a economia local, baseada em pequenas propriedades rurais, o noroeste do Rio Grande do Sul é caracterizado pelo micro e pequeno agricultor, portanto a adesão dessa instituição ao Programa teve o intuito maior de oportunizar que filhos de pequenos agricultores e pequenos empresários pudessem se qualificar sem sair de suas propriedades e de suas casas.

Ao que se refere as taxas de juros do FIES, atualmente, equivalem a 6,5% ao ano. Tais alterações ocasionaram o espanto em inúmeros alunos, os quais temem por não conseguirem usufruir do programa para adentrarem no Ensino Superior, ou até mesmo, não poderem concluir o curso em virtude das novas exigências.

Toma-se voz aqui, alunos que participaram do questionário, os quais em unanimidade, quando questionados, se acaso não tivessem sido inseridos ao FIES, teriam a possibilidade de ingressarem ao Ensino Superior. O aluno 23, bem expressa o posicionamento dos cinquenta e oito contratantes do FIES que propuseram-se em participar da pesquisa:

> NÃO, obvio que não, qual pai de família, consegue manter uma família e estudar nos dias de hoje se não for bem estruturado economicamente? Nenhum. É direito nosso estudar e devolver o dinheiro ao governo depois para que mais gente possa se beneficiar do programa. (grifo do autor).

A imposição de nota mínima para contratação do FIES é uma forma de selecionar os candidatos com melhor preparo para ingressarem na Universidade. Todavia, não existe seleção justa se as oportunidades não forem as mesmas à todos. A precariedade da Educação Básica pública, que apresenta graves problemas no que concerne a construção de saberes necessários para aquisição da média exigida, ocasionando àqueles que desproveem de boas estabilidades, financeiras e familiar, o risco de não conseguirem ingressar no Ensino Superior. Dados do IDEB (2015), demostram que em 2013 o Ensino Médio público não atingiu a média estipulada para o período 2011-2013, mantendo o índice de 3,4 quando a meta equivalia a 3,6.

Com consciência do déficit da Educação Básica brasileira, o Aluno3 expõe sua perspectiva sobre as novas diretrizes do Fundo de Financiamento Estudantil:

> Entendo que o FIES da forma que estava colocado até o começo de 2014 contribuiu para que muitas pessoas de baixa renda pudessem se formar em um curso superior, mas a nova proposta dificultou a entrada de mais estudantes. Sonho ainda com o dia em que Universidades Federais sejam exclusivas para pessoas de baixa renda, pois

> acredito que só assim existirá justiça. Hoje essas Universidades são ocupadas em sua grande maioria por aqueles que têm um grande poder aquisitivo, e por isso tem o privilégio de fazer cursinhos pré-vestibulares. Precisamos que a educação pública tenha mais qualidade que já tem.

O entrevistado reporta-se a um aspecto crucial abordado na pesquisa: a igualdade de oportunidades. O fato de selecionarem candidatos sem o mesmo nível de preparo é uma forma de excluir os já excluídos da oportunidade de estarem na universidade. Selecionando estes, o FIES não estaria com o mesmo impasse que as Instituições Públicas de Ensino Superior? Privilegiando uma minoria, numa concorrência que cobra saberes necessários que a Educação Básica Pública brasileira não proporciona.

> Cálculos feitos pelo Semesp mostram que o universo de alunos com potencial para solicitar o financiamento caiu 75%, tendo como base os alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2014. (KUZUYABU, 2015, p. 30).

Os dados a cima reafirmam que a educação básica brasileira não comporta qualidade suficiente para proporcionar aos seus alunos a aquisição da nota mínima exigida no ENEM. Alunos provenientes dessa rede de ensino, em grande maioria, não estão aptos a responderem questões interdisciplinares, como as que o exame aborda. Uma reestruturação na educação pública se faz necessária, todavia esta precisa ser realizada gradativamente, reavendo as conexões entre os níveis de ensino.

Diante o exposto, é pertinente destacar o posicionamento de um dos Gestores entrevistados, o qual se reporta a falta de subsídios que os alunos da rede pública de ensino, encontram em atingir a média estipulada pelo FIES, visando uma perspectiva de Universidade enquanto espaço de promoção da humanização, caraterizada pela multiculturalidade, o que reafirma a função social desta.

> Gestor3: Vejo as novas diretrizes sob duas perspectivas. Por um lado elas contribuíram para frear aquelas instituições que visam lucro, que tem ações na bolsa de valores e que fazem da educação um negócio altamente lucrativo, que elas tivessem menos possibilidades de usar dinheiro público para enriquecer. Por outro lado, considerando a realidade da Educação Básica do Brasil, o maior entrave que o FIES está impondo diz respeito ao número mínimo de pontos que os estudantes precisam fazer no ENEM para acessar o FIES. Isso dificultou muito e excluiu do processo quem não teve escola de qualidade. Se pensarmos somente a partir da lógica do mercado ou de que temos que ter os melhores na Universidade, então as regras são boas. Mas não entendo dessa forma, penso na Universidade como o local da Universalidade e da diversidade, ela tem que oportunizar espaço a todos e isso as novas regras do FIES tem impedido que aconteça.

Por conseguinte, podemos averiguar um dado relevante trazido pelo Gestor3, a utilização de dinheiro público por Instituições que não necessitam desse suporte para financiar seus alunos, as quais dispuseram desse beneficio para elevar suas finanças, tal fato pode ser observado na repercussão que as novas diretrizes do Fundo de Financiamento Estudantil desenvolveram na Bolsa de Valores, conforme abordado pela Revista Exame, (2015).

> Ações de empresas de ensino recuavam fortemente na Bovespa na manhã desta quinta-feira (26-03-2015), com operadores atrelando o movimento a comentários do ministro-interino da Educação, Luiz Cláudio Costa, em entrevista ao jornal Valor Econômico, de que o governo não garante que o programa de financiamento Fies disponibilizará novas vagas no segundo semestre deste ano.

Diante disso, constata-se a utilização de recursos públicos para o enriquecimento de Instituições privadas, nesse sentido, reafirma-se a hipótese que a seleção seja feita entre as IES, a fim de que possam aderir ao financiamento àquelas que de fato exercem sua função social, enquanto Instituições que primem pela qualidade de Ensino, integradas com a comunidade, e a formação de profissionais com ética e competência.

As novas diretrizes do programa geraram fortes impactos nas Instituições, sendo mais notável aquelas que desenvolvem ações em prol do desenvolvimento social, cujo recurso é reinvestido para o oferecimento de uma educação de qualidade à sujeitos, que por diversos motivos, alguns demostrados anteriormente, não viabilizaram seu ingresso em uma Instituição pública. Durante a entrevista aplicada aos Gestores da URI/FW, é possível perceber a preocupações que as mudanças no FIES geraram nas Instituições, tendo em vista alunos que sonham com formação superior, porém não possuem recursos financeiros para tal feito.

> Gestor2: Os impactos das novas regras serão sentidos e medidos por um período maior. O que é possível afirmar é que o programa vai beneficiar um número menor de alunos e, consequentemente, não mais oferecer a possibilidade de acesso ao ensino superior com a eliminação da barreira econômica. Importante destacar, também, a forma traumática da implementação das mudanças. Existia uma negociação em curso entre representantes das IES e do FNDE, que considerava as necessidades de mudanças e melhorias no programa, que foi unilateralmente interrompida, com edição de medidas em meio ao processo (27/12/2014), causando muita instabilidade ao sistema. As consequências para a sustentação econômica das IES e dos projetos de expansão e pesquisa serão danosos por um longo período.

Nesse sentido, é relevante destacar que os reajustes do programa não somente impedem a democratização do acesso ao Ensino Superior, como também influenciam diretamente na qualidade da formação universitária, uma vez que a redução de alunos implica

diretamente na diminuição de recursos disponibilizados para atividades de pesquisa e extensão, característica peculiar das Universidades.

Selecionar é um bom modo de qualificar os ingressantes das IES, porém isso somente será feito democraticamente se houver uma reestruturação na Educação Brasileira, elevando a qualidade da educação básica pública, reavendo os critérios para as Instituições aderirem ao programa, em conformidade aos benefícios que geram à comunidade, bem como o comprometimento com a formação de seus alunos. É contraditório cobrar bons desempenhos, premiando os que conseguem alcançá-los, se não é oferecido boa qualidade e suporte para almejá-los, e tornar aqueles, cujo "insucesso", venha a se tornar apenas um índice, refutando inúmeros sonhos e aspirações interrompidas, pois afinal, não se está em conformidade com as normas exigidas, e quanto a democratização do acesso à todos? Uma necessidade a ser revisitada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, é possível constar fortes indícios que o FIES veio a contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior, na medida em que auxiliou milhares de estudantes alçarem a Universidade, tendo em vista o caráter democrático do programa, até abril de 2015. Todavia, as novas diretrizes geraram descontinuidade na configuração do financiamento, dentre os entraves gerados, os mais sentidos pelos estudantes, referem-se a distribuição do financiamento levando em considerações o quesito, curso e localização, bem como a pontuação mínima no ENEM.

É nítida a necessidade do Governo em reaver os critérios de adesão ao FIES, conquanto, é fundamental que este seja feito de modo que não prejudique os estudantes, uma vez que estes, devido a precariedade do Ensino Básico brasileiro, não viabilizaram seu ingresso em uma IES Pública.

Seria conveniente reajustar os requisitos de aderência ao financiamento, uma medida cabível seria a realização deste entre as Instituições que dele usufruem, a fim de proporcionar aos alunos uma melhor abertura na contratação do empréstimo, e que esses sejam efetuados em uma Instituição empenhada com sua formação, dispondo de uma educação integrada com a sociedade, em uma Universidade que tenha a contribuir com esta, e não somente extrair.

Cursar o Ensino Superior representa para muitos a possibilidade de melhorar suas condições de vida, não somente no que tange a situação econômica, mas com relação à vida

afetiva e social desses sujeitos. A educação cria possibilidades, e esta é a solução de inúmeros problemas sociais.

**REFERÊNCIAS**

ASSESORIA DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NOTICIAS. **Noticias sobre o FIES. São Paulo,** 2015. Disponível em: <http://www8.pucsp.br/assessoria-de-comunicacao-institucional/noticias/noticias-sobre-o-fies>. Acesso em 23 de mar. 2015.

BANCO CENTRAL. **Consulta a taxa Selic diária.** Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/htms/selic/selicdia.asp>. Acesso em 17 de jul. 2015.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas.** Disponível em: <http://www.comung.org.br/sobre-o-comung>. Acesso em 25 de mai. 2015.

DIÁRIO CATARINENSE. FIES**: União catarinense dos estudantes alerta para abuso contra beneficiários do programa**. Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/cadernouniversitario/2015/03/05/fies-uniao-catarinense-dos-estudantes-alerta-para-abuso/?topo=67,2,18,,,67>. Acesso em 26 de mar.2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, N° 251, segunda-feira, 29 de dezembro de 2014. Disponível em: <www.fenep.org.br>. Acesso em 10 de fev. 2014.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: republica federativa do Brasil. 2012. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br>. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: republica federativa do Brasil. 2016. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

FADISMA. Diretor fala sobre o FIES. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://www.fadisma.com.br/noticias/diretor-fala-sobre-o-fies/>. Acesso em 23 de mar. 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Justiça Federal suspende novas regras do FIES para Faculdade de Alagoas**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em 20 de mar.2015.

GLOBO.COM. TRF derruba liminar que invalidava as novas regras do Fies em Alagoas. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/trf-derruba-liminar-que-invalidava-novas-regras-do-fies-em-alagoas.html>. Acesso em 23 de mar.2015.

IDEB, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=958482>. Acesso em 3 de nov. 2015.

INEP, instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 28 de dezembro de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretária de Educação Superior Diretoria de políticas e Programas de Graduação. 2010. Disponível em: <http://www.reitoria.br>. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

PDI, **Plano de Desenvolvimento Institucional, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.** 2011-2015.

PORTAL BRASIL. **FIES já registra 196 mil solicitações de novos contratos em todo o país.** São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/educacao/2015/03/22/319844/fies-ja-registra-196-mil-solicitacoes-de-novos-contratos-em-todo-o-pais>. Acesso em 23 de mar. 2015.

PORTAL BRASIL. **Governo assumirá controle das matrículas do Fies.** São Paulo, 2015. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em 18 de mar. 2015.

PPI, **Projeto Político-Pedagógico Institucional; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.** 2012.

SISFIES, programa de crédito educativo. Disponível em:<http://sisfiesportal.mec.gov.br>. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

ULTIMO SEGUNDO. **Governo Federal gastou mais com o FIES na 1° quinzena de 2015 que em 2010**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-03-17/governo-federal-gastou-mais-com-fies-na-1-quinzena-de-2015-que-em-2010.html>. Acesso em 23 de mar. 2015.

URI, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, **Balanço Social**, 2014.

VEJA. **Governo aperta o cinto e sobe a barra no FIES**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/mercados/educacao/governo-aperta-o-cinto-e-sobe-a-barra-no-fies/>. Acesso em 23 de mar. 2015.

REVISTA EXAME. **Ações de educação recuam na Bolsa com incertezas sobre Fies.** São Paulo, 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/mercados/noticias/acoes-de-educacao-recuam-na-bolsa-com-incertezas-sobre-fies>. Acesso em: 9 de jun. 2016.

# LEITURAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE GABRIEL PERISSÉ

**Debora Vieira da Silva**[1]
**Guilherme Henrique da Silva**[2]
**Leidinara da Rosa da Silva**[3]
**Leila Haubert Fripp**[4]

**Resumo:** O presente trabalho visa relatar a experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – Campus de Frederico Westphalen. Esse tem como objetivo oportunizar aos alunos do Ensino médio Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, primeiro ano, através de leituras pedagógicas subsídios para a formação docente. A fim de propiciar um conhecimento mais amplo referente a leituras pedagógicas a partir de obras do autor Gabriel Perissé levando em consideração que o referido autor faz parte do III Ciclo de estudos em Educação.Este trabalho aconteceu através de leituras prévias realizadas pelos alunos bolsistas do PIBID, supervisoras da Escola campo e alunos do Curso Normal. Posteriormente dinâmicas de reflexão e socialização foram realizadas.

**Palavras-chave:** Leituras Pedagógicas; Curso Normal; Gabriel Perissé.

## INTRODUÇÃO

Este relato baseia-se na experiência dos bolsistas com a realização de leituras pedagógicas referentes a autores do III Ciclo de Estudos em Educação – O trabalho pedagógico e suas interfaces.

Considerando a importância da leitura para o profissional docente e o conhecimento de diversos autores, observa-se que o estudo dos mesmos é fundamental para a formação do professor.

Levando em conta o III Ciclo de Estudos em Educação: O trabalho pedagógico e suas interfaces, estudar e buscar um conhecimento prévio sobre os autores é algo a ser considerado devido sua importância para a compreensão e entendimento dos participantes do evento, além de contribuir na formação dos futuros profissionais da educação integrantes do Curso Normal.

[1] URI/FW – Brasil, debora.vieira97@hotmail.com
[2] URI/FW – Brasil, guihenriksilva@gmail.com
[3] URI/FW – Brasil, leidinara.rs@gmail.com
[4] IEE Madre Tereza/Seberi – Brasil, (leilahfripp@gmail.com

O professor deve estar sendo preparado para atuar com excelência, deve estudar continuamente buscando uma formação adequada para o ser fazer pedagógico, o que se concretiza também em eventos, palestras e cursos, por exemplo.

Sendo assim, a formação continuada pode estar presente dentro da formação inicial, por ser algo extracurricular que possibilita um avanço nos conhecimentos. (SUDBRACK, 2017).

> Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. (CHIMENTÃO, 2017, p.3)

Observa-se então que o estímulo a estudos de diferentes autores, juntamente com a formação continuada é de considerável relevância para a formação do professor, e ainda para os bolsistas do Pibid e alunos do Curso.

Nota-se que hoje a leitura é uma ferramenta indispensável para a convivência em sociedade, bem como para o delineamento de novas fronteiras do saber. O sucesso escolar, profissional, pessoal e social está relacionado às competências de leitura da pessoa (FARIAS E BORTOLANZA, 2012).

O projeto denominado “Leituras pedagógicas a partir dos autores do III Ciclo de Estudos em Educação” teve como objetivos oportunizar aos alunos do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza através de leituras pedagógicas subsídios para a formação docente. A fim de oportunizar um conhecimento mais amplo referente às obras dos autores envolvidos no evento. O estudo em questão dedica-se ao escritor Gabriel Perissé que estará dividindo seus estudos no evento já citado em forma de palestra.

Tiveram ainda como objetivos específicos, conhecer obras dos autores do III Ciclo de Estudos, analisa-las e selecioná-las para desenvolver com os alunos do curso normal. Realizar leituras pedagógicas das obras e/ou textos selecionados juntamente aos alunos e ministrar seminário de apresentação das leituras nas turmas.

O presente projeto buscou primeiramente subsídios através de uma pesquisa bibliográfica, com leitura de livros e artigos dos autores que serão apresentados no Ciclo de Estudos, e materiais que apontem a importância da leitura para a formação docente, bem como da importância do PIBID para os acadêmicos. Tudo para estabelecer um entendimento sobre as linhas de pesquisa dos referidos, juntamente com os alunos do curso normal.

Em um segundo momento, foram analisados vários textos para serem lidos e discutidos com os alunos do curso normal, o grupo selecionou então um texto denominado "O valor do Professor" de Gabriel Perissé.

A ultima ação foi dividida em duas, onde foi criada a proposta para os alunos do Primeiro ano do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, com a entrega do texto, bem como a explicação do que deveria ser realizado em casa. E para finalizar a realização da interação e comunicação do texto lido.

## O PIBID INSERIDO NO PROCESSO EDUCACIONAL

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita aos alunos ainda na graduação vivências importantes nessa área.

Com o intuito de descobrir e valorizar novos saberes o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dispõe aos bolsistas a oportunidade para desenvolverem atividades pedagógicas na universidade e na escola campo, sendo que esta atenda suas necessidades, assim somando como incentivo para os alunos desde a graduação para seguir a docência. Desse modo, de acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, são objetivos do PIBID:

> a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (p. 3).

Neste sentido a atuação dos pibidianos tem como objetivo trabalhar as realidades das escolas públicas e refletir a docência em suas escolas das mais variadas formas e possibilidades, de uma maneira cada vez mais dinâmica e dialogada. O PIBID vem acrescentando à formação novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência, para que assim possam-se realizar as atividades com a orientação dos professores e coordenadores da aérea do ensino superior, contanto com uma construção de novos conhecimentos e promovendo maior interação entre a teoria e a prática.

São realizados eventos, com apresentações de trabalhos, e subprojetos dos Pibidianos. Os participantes são docentes, supervisores e estudantes de licenciatura envolvidos em projetos do PIBID. Os eventos permitem ouvir as diferentes vozes dos professores e dos estudantes de licenciatura sobre as experiências vividas no cotidiano das escolas, as práticas que exigem muita dedicação, para obterem sucesso, os materiais produzidos, e as pesquisas realizadas.

Diversas temáticas são discutidas e possibilitam aos pibidianos apresentar as diversas opções teóricas e metodológicas de seus subprojetos para a iniciação à docência, bem como instigar o debate de outros temas complexos.

## IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura é de fundamental importância para o ser humano, estabelecendo relações com tudo que vivemos. E é a principal ferramenta de todo e qualquer profissional bem sucedido. Sobre isso Farias e Bortolanza (2012) afirmam que:

> A leitura é hoje uma ferramenta indispensável para a convivência em sociedade, bem como para o delineamento de novas fronteiras do saber. O sucesso escolar, profissional, pessoal e social está relacionado às competências de leitura da pessoa, uma vez que a vida do leitor o coloca em contato com o mundo, com novas ideias, conhecimentos e práticas, ou seja, formas de desenvolver-se em todos os níveis (p.33).

"A leitura adquire uma extrema importância na vida do indivíduo a partir do momento em que o mesmo adquire o hábito e faz da leitura um momento de prazer e de conhecimento de novas culturas." (ROSSAFA, 2017, p. 5).

Notamos ainda que a leitura consegue estabelecer relações entre a sociedade e basicamente ao desenvolvimento humano e da escrita.

> A leitura deve estabelecer relação com a sua realidade. A cognição da palavra escrita deve confrontar com a leitura do mundo, nessa inter-relação entre os diferentes tipos de leituras, onde são entendida como uma forma de expressão a parti dai são construídas novas significações. Nesse conceito apreendido, buscamos desenvolver nas reflexões e discussões na sala de aula as compreensões sobre a atividade de leitura com os alunos, que pode nos influenciar no seu desempenho pedagógico das atividades em sala de aula (SILVA e ALMEIDA, 2014, p.4).

A concepção de um indivíduo crítico está diretamente ligado a leitura e ainda observa-se que "O conceito de leitura na maior parte das vezes está relacionado com a decifração dos

códigos linguísticos e sua aprendizagem. No entanto, não podemos deixar de levar em consideração o processo de formação social deste indivíduo, suas capacidades, sua cultura política e social." (BRITO, 2010, p.3).

Sobre a leitura Rossafa (2017) fala que é por meio dela que o indivíduo adquire conhecimentos. Têm a capacidade de transformar o indivíduo, fazê-lo refletir, mantê-lo inteirado sobre os acontecimentos.

O professor é um profissional que deve fazer da leitura uma assídua companheira, e é de extrema importante para sua formação e ainda ao falarmos do ato de ler, é preciso entender que esse processo é dinâmico, implica apreender significados e, também, trazer para o texto lido a experiência, o conhecimento de mundo e os conhecimentos linguísticos do leitor, o professor precisa então desenvolver isso em seu desenvolvimento profissional. (FARIAS e BORTOLANZA, 2012).

O leitor, que apresenta alguns conhecimentos prévios no momento da leitura possui um rendimento satisfatório no aprendizado e compreensão acerca do assunto abordado. A pessoa que não lê, apresenta dificuldade para entender, formar ideias e opiniões, além de desenvolver dificuldade de interação com a sociedade. Existe a leitura racional(THEREZO, 2008) que tem o objetivo de fazer o leitor refletir o processo de construção do texto para atribuir-lhe sentidos e poder compreendê-lo.

Todavia, ler liberta, impulsiona a novas possibilidades de conhecimento , transforma o pensamento do ser humano perante o mundo em que vive, instiga a sempre estar em busca de informações e novos saberes.

## FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Oliveira (2017, p.1) "É necessário que o professor esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente e ampliar seu conhecimento profissional.". Ainda para a autora (2017, p.1) o professor,

> deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, já que, é através do processo reflexo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente. Dessa forma, ele será capaz de se adaptar as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas a realidade da sala de aula.

Segundo Mileo e Kogut (2009), "A formação continuada do professor vem a ser mais um suporte para que o docente consiga trabalhar e exercer a sua função diante da sociedade, podendo perceber como atuar para que o horário dos seus alunos diante da sua aula seja um momento de aprendizado.".

Para Oliveira (2017) é preciso que o professor tenha consciência do seu papel social, para que possa ajudar o aluno a compreender o contexto em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir.

É essencial o professor pesquisar, estar sempre em busca de conhecimento, novas informações; o quão é importante estar sempre atualizado, considerando uma melhor prática pedagógica, crescimento pessoal e uma significativa qualificação profissional.

A formação continuada proporciona ao docente, uma ampla capacitação, uma preparação adequada para trabalhar em sala de aula, toda via, desempenhando uma facilidade de lidar com variadas situações, desafios, que enfrentará em sala de aula, e compreendendo cada aluno com sua dificuldade, procurando formas viáveis de resolver casa situação, dentro de seu conhecimento adquirido no decorrer de sua formação contínua.

Segundo Wittmann e Moreira, (2002, p. 14) "As competências docentes, hoje, demandam um processo continuado/qualificação ou contínua (re) construção.".

Para ser um profissional competente, o professor tem que estar sempre estudando, sua formação deve ser contínua; pois para ensinar, o professor tem que saber, tem que ser autônomo de seu conhecimento, transmitindo seus saberes em um posicionamento seguro, dominando diversos assuntos.

Behrens afirma que (1996, p. 24) "Na busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social".

O professor tem que acreditar que pode promover mudanças no contexto social, e escolar, com seus saberes e competências, o docente enquanto transmissor de conhecimento, contudo deve fazer a diferença, mas não apenas, no ato de ensinar, mas também deve contribuir na construção de cidadãos críticos e reflexivos.

Sob a ótica de Oliveira (2017) o professor deve fazer do seu trabalho em sala de aula, um espaço de transformação, produzindo conhecimento através de uma reflexão crítica. A ideia do professor reflexivo proporciona uma ação educativa, cujo objetivo é romper com as visões simplistas de tratar o conhecimento, transformando-os em atos críticos. É através de um processo formativo contínuo capaz de mobilizar os saberes da teoria da educação que os

docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a atuação docente.

## CONHECIMENTO PRÉVIO

O conhecimento prévio na leitura são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele. (COSCARELLI, 2008)

"Conhecimentos prévios são os saberes ou as informações que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos" (COSCARELLI, 2008, p.2). São informações que estão disponíveis em nossa mente que quando necessitamos podemos recuperá-las e reconstruir ideias com maior ou menor facilidade. O conhecimento que temos em nosso cérebro se renova, se modifica, se enriquece ou se perde a cada instante. Pensamos o tempo todo, com isso ocorre uma modificação constante das nossas ideias.

Nessa perspectiva nota-se que o conhecimento prévio é de suma importância para a compreensão de novos saberes, é o facilitador da leitura, permitindo uma interação e ligações com o que é aprendido e com o que vivemos. De acordo com Coscarelli,

> Desde a Educação Infantil e nos primeiros anos da alfabetização o professor pode facilitar a leitura de textos ajudando a ativarem informações que serão úteis na construção de sentidos, perguntando sobre as suas experiências com determinado tema ou assunto, com determinado repertório de gêneros textuais e com palavras que conhecem. A partir de textos que também ampliem o repertório de textos conhecidos, o professor pode distinguir alguns conceitos, pressupostos, dados, fatos, que precisam ser conhecidos pelo leitor e que são necessários para que ele construa significados para o texto ou faça questionamentos que vão possibilitar sua compreensão. (2016, p.1)

De acordo com Ausubel citado por Fernandes (2011), o que o aluno já sabe é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas. Quando a criança reflete sobre um conteúdo novo, ele ganha significado e torna mais complexo o conhecimento prévio.

Ao enfatizarem aspectos distintos do conhecimento prévio, as visões de Piaget e Ausubel se complementam. Segundo Fernandes (2011, p.1) "Para aprender algo são necessárias estruturas mentais que deem conta de novas complexidades e também conteúdos anteriores que ajudam a assimilar saberes".

Conhecimento prévio diz respeito aos saberes que os alunos já possuem, os pré-requisitos constituem uma lista, muitas vezes arbitrária, de conteúdos e habilidades sem as quais, teoricamente, não seria possível avançar para o conteúdo seguinte. "Trabalhar com conhecimento prévio, em vez de pré-requisitos, aprimora o ensino". (FERNANDES, 2011, p.1). Na alfabetização, pensava-se há até pouco tempo que conhecer todas as letras do alfabeto era um pré-requisito para começar a escrever. Hoje, as pesquisas mostram que isso não é verdade, já que as letras do nome próprio funcionam como um primeiro referencial para as crianças arriscarem à escrita.

## RELATOS DA PRÁTICA

Na quarta-feira dia 14 de junho de 2017 foi realizada a primeira ação das leituras pedagógicas a partir de Gabriel Perissé, onde constituiu o encaminhamento da leitura do texto "O Valor do Professor" para os alunos do primeiro ano do Ensino Médico na modalidade do Curso Normal, do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi/RS, escola campo envolvida com o PIBID – Pedagogia URI-FW.

Essa primeira ação contou com a apresentação da proposta para a leitura pedagógica, a divisão dos grupos e explicação de como iria ocorrer o trabalho a ser desenvolvido em casam que consistia na leitura do texto e a realização de um esquema textual para a discussão da aula seguinte.

A segunda ação ocorreu na quarta-feira 21 de junho de 2017 na qual foram realizadas dinâmicas de apresentação e discussão das leituras.

Como primeira dinâmica, os pibidianos dispuseram um cartaz no quadro com os subtítulos presentes no texto, para que cada grupo escrevesse palavras chaves acerca de seu entendimento.

Em um segundo momento foi lançado um questionamento para a turma "Qual o valor do professor?" cujo quais discursaram sobre o assunto. Em roda de conversa cada grupo apresentou suas ideias e fundamentos do que leram.

Ainda foi realizado um debate sobre qual o valor do professor, a sua auto valorização, e seguindo exemplos do cotidiano escolar foram levantadas mais algumas questões: qual o tipo de professor que querem ser e se pretendem ser professores como fonte de inspiração para os alunos. Devido principalmente a muitos desses que escolheram o magistério como carreira profissional serem inspirados por professores que marcaram suas vidas.

Apresentaremos aqui alguns depoimentos dos alunos que participaram da dinâmica realizada pelos pibidianos, demonstrando a importância da mesma para os envolvidos. Para preservar a identidade dos alunos iremos trata-los como sujeitos.

Segundo o relato de um dos alunos da turma "Foi importante essa dinâmica, pois nela ouvimos as diversas opiniões que os alunos e que a sociedade em si pensam sobre o professor. Nela podemos perceber o quanto o professor é valorizado e o quanto não é. O professor tem que ser o exemplo." (SUJEITO A).

Para outro: "A dinâmica feita posso dizer que nos ajudou e nos abriu os nossos olhos para como não valorizamos os nossos professores, do valor que eles têm em nossas vidas, professor não é só uma profissão, professor é TUDO." (SUJEITO B).

Ainda, "com essa dinâmica consegui compreender que muitas vezes o professor não é valorizado como deveria ser. Foi muito importante, pois nos ajudou e abriu nossos olhos como futuros professores. Podemos perceber também que não é só na sala de aula que são professores e sim dentro de toda a sociedade.". (VITÓRIA).

De acordo com o depoimento de um aluno "foi importante porque fala sobre o valor de ensinar, o quanto é importante aprender, prestar atenção no professor que está a nossa frente, porque nós também nos formaremos professores." (SUJEITO C).

Segundo uma professora "Repensar a nossa profissão docente é essencial. A busca pela valorização do professor só acontecerá se avaliarmos nossa caminha e a partir disso nos valorizarmos como tais.".

"Pra mim foi importante porque aprendi que todo o valor dado ao professor, nunca será suficiente, pois um professor merece mais que um valor." (SUJEITO D).

"Foi importante e, pois eu pude entender o verdadeiro significado do professor e o quanto ele é importante na sociedade." (SUJEITO E).

"Foi importante para refletir, o tipo de professor que devemos ser, para aprendermos mais sobre os valores dos professores, para saber se é realmente isso que queremos para sermos um bom professor." (SUJEITO F).

"Esta aula foi importante, pois aprendi que como professor tenho que me valorizar e dar o respeito, pois sou professor dentro e fora da instituição que trabalho."(SUJEITO G).

"Esta aula foi extremamente importante, pois na mesma nós como alunos além de tomar conhecimento sobre o valor do professor nos permitiu juntamente expor nossas ideias e opiniões." (SUJEITO H).

"A aula realizada pelos alunos da URI foi de grande importância, pois nos colocou a pensar sobre o valor dos professores sendo nossa futura profissão. Foi muito bom refletir sobre o que são valores, e o quanto valem, o valor de ensinar."(SUJEITO I).

"Foi importante, pois passou um grande conhecimento sobre a valorização do professor e nos fez refletir nesta questão de nos valorizarmos.". (SUJEITO J).

"Para mim foi importante porque eu pude conhecer mais sobre os valores dos professores, achei bem interessante.". (SUJEITO K).

> "Foi uma aula importante, pois nos fez refletir sobre o real valor do professor, o professor é desvalorizado pelo que é, nos ensina mas recebe mal, mas essa não é a questão, o valor do professor é elevado. Ele é o transmissor do nosso conhecimento. O professor deve se sentir valorizado também para que tenha ânimo para atuar. Ele em primeiro deve se valorizar e assim se sentir para que saiba que não importa o salário, mas ele continuará sendo de elevado valor. (SUJEITO L).

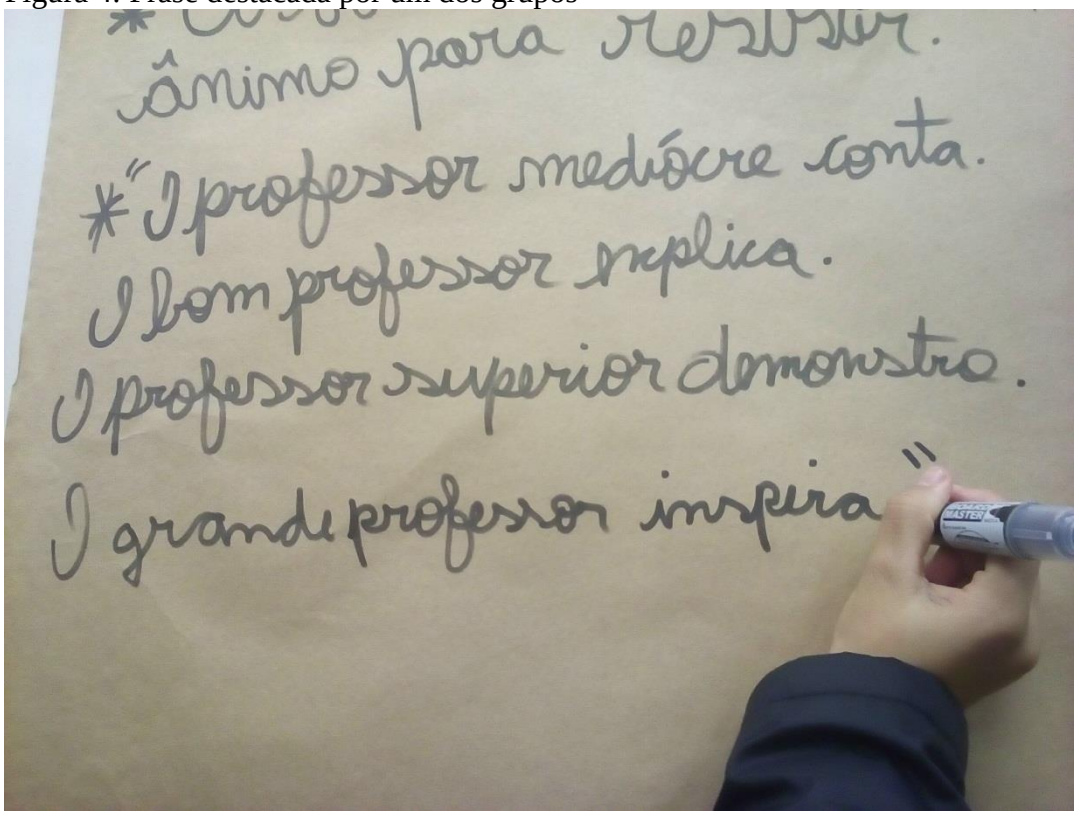
Esses depoimentos demonstram um pouco da importância do PIBID dentro da escola e, sobretudo na formação dos alunos do curso normal. Ainda contribui sobre o tema abordado pela intervenção sabendo que esse é fundamental para o estímulo desses alunos que deram o primeiro passa na caminhada docente, que tenham motivação para seguir em frente.

Figura 1: Bolsistas envolvidos e supervisora da Escola Campo

Figura 2: Todos os envolvidos na intervenção, ao fundo alunos realizando a dinâmica

Figura 3: Alunos realizando dinâmica

Figura 4: Frase destacada por um dos grupos




**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos considerar a leitura como uma das mais importantes tarefas que a escola ensina. O conhecimento prévio é essencial na formação dos indivíduos o professor deve fazer um levantamento prévio do que o aluno já sabe, para assim aprimorar os conhecimentos dos mesmos, afinal quando é utilizado de maneira correta ocorre um aprimoramento do que os alunos já sabem, assim melhorando o desenvolvimento do indivíduo em sala de aula.

A prática da leitura é fundamental para a vida pessoal, e profissional de cada um; sendo que a mesma enriquece a escrita, aprimora o vocabulário, facilita a expressão e interpretação, e por fim a pessoa consegue dominar variados assuntos e posicionar-se diante de tais.

Observa-se então que a leitura é de demasiada importância para a formação do professor de todas as áreas. Sobre tudo o cultivo ao hábito da leitura deve ser estimulado e, todavia praticado já que o mesmo o adquire e faz da leitura um momento de prazer e de conhecimento de novas culturas.

Com essa apreciação nota-se que o PIBID proporciona aos bolsistas envolvidos uma vasta experiência para o magistrado, levando-os e incentivando-os ao hábito da leitura,

pesquisa e estudos, especialmente por essas serem competências necessárias para uma boa formação acadêmica e preparação para a vida docente.

Ainda o desenvolvimento das leituras pedagógicas se mostrou de grande relevância para os alunos envolvidos uma vez que fez com que os mesmos pudessem realizar as leituras referentes ao valor do professor e discutirem sobre esse assunto, que também é um fator importante quando falamos na formação do professor.

Para comprovar tal eficácia trazemos novamente o depoimento de um dos alunos envolvidos nas leituras e discussões "A dinâmica feita posso dizer que nos ajudou e nos abriu os nossos olhos para como não valorizamos os nossos professores, do valor que eles têm em nossas vidas, professor não é só uma profissão, professor é TUDO.".

Notamos que tudo o que foi desenvolvido por essa intervenção é algo a ser considerado quando discutirmos sobre a formação do professor e ainda sobre a sua valorização como docente, nas palavras de um dos alunos envolvidos "Professor deve ser valorizado, pois ele é o formador de todas as outras profissões, todos nós passamos por um professor.".

Enfatizando ainda, que através do professor, da sua dedicação para ensinar e formar cidadãos, que iniciamos desde cedo, nossa caminhada para vida e interação na sociedade. A ação docente é fundamental para a formação do ser humano, para a formação de cidadãos participantes, críticos e reflexivos. O professor nos instiga a pesquisar, a ler, ensina os valores, a pensar, tomar posicionamento diante de variadas situações, a nos tornar autônomos, é nosso dever valorizar e respeitar o educador, tal que, contribui para nossa formação pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo.** Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em 18 mai. 2017.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente.** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf >. Acesso em: 18 mai. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Conhecimentos prévios na leitura**. Disponível em: < http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>. Acesso em: 25 jun.2017.

ENTENDA. **Entenda o que é PIBID e sua importância para a pesquisa brasileira.** <https://blog.even3.com.br/o-que-e-pibid>. Acesso em: 12 de jun. 2017.

FARIAS, Sandra Alves e BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **O papel da leitura na formação do professor:** concepções, práticas e perspectivas. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/24141/14048>. Acesso em: 18 mai. 2017.

FERNANDES, Elisângela**. Conhecimento prévio**: Entenda por aquilo cada um já sabe é ponte para saber mais. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1510/conhecimento-previo. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROSSAFA, Ana Paula Barbosa. **Reflexões sobre a leitura:** da importância ao incentivo. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/projetoseducacionais/reflexoessobrealeitura.pdf >. Acesso em: 19 jun. 2017.

SILVA, Fábio Junior da e ALMEIDA, Priscila Rosane Pereira. **A importância do uso da leitura em sala de aula: uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento ensino aprendizagem.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_29_05_2014_22_00_45_idinscrito_1661_d16848100481588acc2a7726d587ffb9.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.

MILEO, Thaisa Rodbard e KOGUT, Maria Cristina. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3000_1750.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SOLAREVICZ, Maíra Maria Prohmann de Lima. **A importância da formação continuada no caso do magistério paranaense.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2337-6.pdf >. Acesso em: 27 jun. 2017.

# THE TELL-TALE HEART: O VIDEOJOGO COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA EXPANDIDA DA LITERATURA

**Diego Bonatti**[1]
**Rosângela Fachel de Medeiros**[2]

**Resumo:** Um grande desafio da educação contemporânea é saber como trabalhar a perspectiva de uma leitura plural, uma vez que no meio escolar ainda há quem veja a literatura canônica no formato livro como superior a outros produtos e formatos culturais. O leitor contemporâneo nasce em um contexto de linguagens multimodais estando cada vez mais exposto às conexões e aos diálogos existentes entre os diversos tipos de narrativas em seus variados formatos. Ao contrário da visão pessimista que conclama o final da literatura e da leitura, percebemos a expansão do universo literário e da leitura por diversos campos e linguagens: música, audiovisual (filmes, séries, televisão), videojogos, HQs, *fanfiction*. Estes produtos culturais e suas linguagens se imbricam de maneira quase onipresente ao cotidiano das pessoas e, de maneira preponderante, por exemplo, na vida dos alunos escolares e universitários. Neste sentido, parece imperativo pensarmos em formas de inserir estes produtos na dinâmica do ensino e do estudo de literatura. Apresentaremos aqui a experiência de utilização do videojogo *The Tell-tale Heart* (2013), transmidiação do conto homônimo de Edgar Allan Poe, no contexto do estudo do universo criativo do autor, bem como da literatura e de suas relações com outros produtos estético-culturais e linguagens.

**Palavras-chave:** Literatura Inglesa; Edgar Allan Poe; *The Tell-tale Heart;* Transmidiação; Videojogo.

## INTRODUÇÃO

As mídias, hoje, exercem grande influência sobre a população mundial. No Brasil, dados apontam que cerca de 58% da população já tem acesso à internet, à qual acessam, em sua maioria, por meio de celulares – 89%. (PORTAL BRASIL, 2016). Tais dados, do atual cenário tecnológico brasileiro, demonstram a popularização das mídias digitais e a influência cada vez maior que exercem sobre vida dos cidadãos brasileiros, principalmente, entre os jovens, muitos dos quais "nativos digitais", que estão todo o tempo conectados e usam as tecnologias digitais concomitantemente para entretenimento, trabalho ou estudo.

A possibilidade de ter um computador, mas principalmente um celular com acesso à internet tem permitido aos jovens o acesso a produtos culturais midiáticos como jogos, séries,

[1] Graduando em Letras – Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: diego.bonatti@bol.com.br

[2] Doutora em Letras. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen.

filmes, músicas e vídeos, que passam a integrar e influenciar sua maneira de interpretar o mundo, uma vez que ali são representadas diversas narrativas que apresentam, de uma forma ou de outra, visões e opiniões diferentes.

O maior e mais fácil acesso a estes produtos culturais acentua sua popularização, principalmente, junto aos jovens. Além disso, há também uma intensa globalização dos conteúdos que transitam livremente pela internet, estando à distância de um "toque", tudo está muito próximo e acessível, mesmo estando a milhares de quilômetros de distância. Não é estranho então encontrarmos pessoas ouvindo músicas em línguas estrangeiras, assistindo a filmes de variadas nacionalidades, bem como acompanhando ou fazendo maratonas de séries estrangeiras. Tais produções trazem conteúdos que expandem o universo cultural dos ouvintes e espectadores.

Propomos aqui discorrer sobre a possibilidade de utilizarmos tais produtos midiáticos enquanto como forma de estudar e analisar a literatura, mas também de promover um novo olhar dos alunos em relação ao audiovisual (forma e conteúdo) e a outros produtos culturais. Nosso recorte abordará o videojogo *The Tell-tale Heart* (2015), narrativa interativa de ação e suspense que propõe ao jogar ingressar de forma ativa na narrativa do conto de mesmo nome escrito por Edgar Allan Poe.

Na primeira parte deste trabalho analisaremos as múltiplas possibilidades de produtos audiovisuais e, de maneira específica, dos videojogos quando utilizados em sala de aula. Na segunda parte buscaremos identificar os aspectos presentes no jogo que ajudam a explorar a leitura de uma maneira plural, bem como a relação do objeto analisado enquanto possibilidade interdisciplinar para unir fruição e entretenimento com literatura norte-americana, games e formação de leitores.

## THE TELL-TALE HEAR: DO CONTO AO JOGO

Edgar Allan é um dos maiores nomes da literatura mundial e, sendo um nome de referência da literatura de terror e de suspense. Suas obras influenciaram a arte em múltiplas instâncias: literária, audiovisual, musical, dramática. É reconhecido como o pai do gênero policial, tendo também incursionado pela ficção científica e especulativa. A literatura de Poe é mundialmente famosa e já inspirou diversos autores e obras. Diversos destes contos escritos por Poe receberam as mais diversas interpretações e adaptações e, mais recentemente, deu origem a duas séries – *The Following* (2015) e *Os contos de Edgar* (2013).

Um de seus mais famosos contos é de "The Tell-Tale Heart", publicado no periódico *The Pioneer* em janeiro de 1843. A narrativa relata a história de um crime cometido por personagem/narrador perturbado, que mata um homem idoso por sentir ao mesmo tempo repulsa e atração por seu olho aleijado. No final do conto, o atormentado narrador acaba por confessar o crime aos policiais que foram até a residência do idoso para averiguar gritos ouvidos na noite anterior.

O conto "The Tell-Tale Heart" pode ser classificado como pertencente ao gênero da literatura de terror, especialidade de Edgar Allan Poe. O terror presente na obra é criado pela temática – um assassinato premeditado, que é ainda mais perturbador por ser narrado em primeira pessoa. O narrador/assassino tenta justificar o crime, bem como os detalhes sobre o modo como matou e planejou a morte do velho. Por outro lado, a ambientação, a caracterização dos personagens e o tempo narrativo intensificam a tensão da narrativa construindo um conto repleto de agonia, medo, silêncio e sinestesia.

Desde o começo da narrativa é possível perceber o poder desempenhado pela voz narrativa. O início da narração é decisivo para o restante da história, pois nos primeiros parágrafos é estabelecida a conexão com o leitor por meio de questionamentos e a tentativa veemente do narrador em convencer quem está lendo de que não é louca e nem perturbada, e continua, ao que parece, querendo se justificar e explicar sua situação.

O narrador relembra a história e relata que passou e revela a perturbação que o levou a cometer o crime: "Eu gostava do velho. Ele nunca me fez mal. Ele nunca me insultou. Seu ouro eu não desejava. Acho que era seu olho. Era isso! Um de seus olhos parecia o de um abutre – um olho azul claro coberto por um véu..." (POE, 2007, p. 1). Ao revelar-se uma mente doentia, a voz que parece ecoar pelo casarão toma uma decisão sem volta, decide dar fim ao olho que tanto a perturbava: "Sempre que caía sobre mim o meu sangue gelava, e então pouco a pouco, bem devagar, tomei a decisão de tirar a vida do velho, e com isso me livrar do olho, para sempre." (POE, 2007, p. 1).

A loucura e a confusão que tomavam conta do início do conto, agora cedem lugar à perversão, estratégia e paranoia. O narrador passa a relatar o cuidado e empenho utilizados para alcançar a morte do velho, além do cuidado e disfarce adotados pelo narrador para dar fim ao olho. Durante sete noites o criminoso ia até o quarto, abria uma fresta da porta e observava o velho dormir: "Eu a movia devagar, muito, muito devagar, para não perturbar o sono do velho. Levava uma hora... para que pudesse velo deitado em sua cama." (POE, 2007, p. 1).

O clímax da história é alcançado no momento da morte do velho, descrita com muito cuidado e paciência. Na oitava noite de visitas ao quarto do homem, o narrador decidiu atacar. "Eu mal conseguia conter meu sentimento de triunfo." (POE, 2007, p. 1). Tal era o sentimento de prazer proporcionado pela ideia de matar, que o narrador chegou a rir de prazer. Isso fez com que o velho se mexesse na cama e fizesse o assassino congelar na porta. Ao tentar abri-la, o narrador acaba acordando o velho, que dá um pulo na cama e grita querendo saber quem estava à porta. O narrador, revelando muita frieza e perspicácia, espera, "Por uma hora inteira... e durante esse tempo não o ouvi se deitar. Ele continuava sentado na cama..." (POE, 2007, p. 2).

Ao ouvir um gemido do velho, o narrador-personagem acredita que aquele deveria estar imaginando que o barulho que ouviu era apenas barulho do vento ou algum grilo. Essa sensação de desespero e medo parece estimular ainda mais o desejo de morte por parte do assassino. Só resta uma verdade: a iminência da morte, a qual se revela próxima e densa, como se fosse um espectador que assiste à cena. Não aguentando mais de tanto esperar o velho se deitar, o assassino abre uma fresta da porta e ilumina o corpo do velho com uma lanterna.

Pelo estreito feixe de luzo o homem vê o corpo inerte do velho. Coberto por um manto o ancião parece saber que seu fim está próximo. Com a lanterna o homem focaliza o olho que tanto o incomoda. Isso faz com que seu coração dispare e uma ansiedade louca para dar fim ao maldito olho. Com isso, o homem abre a porta por completo e pula sobre o velho: "[...]Ele deu um grito – um só." (POE, 2007, p. 2). O idoso solta um grito e cai desfalecido para acabar com todo o sofrimento que o olho do velho causava. "[...]Seu olho não me perturbaria mais." (POE, 2007, p. 2).

Como forma de se livrar do corpo, o homem esquarteja-o com habilidade e paciência, e o esconde sob as tábuas do assoalho:

> Arranquei três tábuas do assoalho e depositei tudo entre as vigas. Recoloquei então as pranchas com tanta habilidade e astúcia que nenhum olho humano – nem mesmo o dele- poderia detectar algo errado. Nada havia a ser lavado - nenhuma mancha de qualquer tipo – nenhuma marca de sangue. Eu fora muito cauteloso. Uma tina absorvera tudo – há há! (POE, 2007, p. 2).

A mente doentia julga ter feito um trabalho impecável sem deixar pista que o pudesse incriminar, entretanto, na manhã seguinte três policiais visitam a residência devido à denúncia de um vizinho que ouvira gritos na noite anterior. Ele conforta a si mesmo de que não tinha nada a temer, já que pistas não restaram para comprovar o crime. O assassino levou os

policiais a todos os cômodos, respondendo satisfatoriamente a suas perguntas sobre o grito e o paradeiro do velho: "O grito, disse, fora meu, num sonho. O velho, mencionei, estava fora, no campo." (POE, 2007, p. 2).

Não aguentando em si o sentimento de vitória e audácia, o assassino convida os policiais a se sentarem. "[...] instalei minha própria cadeira exatamente no ponto sob o qual repousava o cadáver da vítima." (POE, 2007, p. 2). Mas o sentimento de triunfo não perdurou. O homem começa a se sentir perturbado e a ouvir um barulho que não vinha do seu peito. O som do coração começa a perturbá-lo, por isso começa a falar num tom de voz alto para que os policiais não pudessem ouvi-lo também. A perturbação do assassino chega a tal ponto que ele não aguenta e confessa: "Miseráveis! – berrei – Não disfarcem mais! Admito o que fiz! Levantem as pranchas! – aqui, aqui! – são as batidas do horrendo coração!" (POE, 2007, p. 3)

As características que mais se destacam no conto é a construção de um ambiente repleto de silêncio, medo, escuridão e confusão. O assassino se revela um indivíduo extremamente perturbado e bipolar, sua dissimulação e prazer em ver o fim do olho mostram a frieza em matar e omitir todos os detalhes da cena do crime. Porém, o assassino não consegue lavar a mentira até o fim, e acaba confessando o crime por não suportar as batidas do coração delator - "The Tell-Tale Heart". É possível, perceber, também, no conto a presença de sinestesia, quando dos barulhos causados pela intensa aceleração do coração, assim como as sensações psicológicas causadas pela descrição, marcada por longos períodos de silêncio, com alguns sobressaltos, em que as cenas se tornam agitadas e tumultuosas, semelhante à mente de um psicopata ou de alguém com esquizofrenia.

Por outro lado, pode-se analisar o conto sob a perspectiva da "Filosofia da Composição", ensaio escrito por Poe em abril de 1846, no qual ele descreve o processo de escrita de obras literárias, o qual ele classifica como "[...] metódico e analítico, e não espontâneo" (POE, [s.n.] p. 1). Ao ilustrar a perspectiva da escrita enquanto um ato de construção e planejamento, Poe revela o engendramento da escrita, enquanto um ato racional, pensado e construído para algum fim. No caso particular da escrita de Poe, a maioria das narrativas tem a intenção de causar algum efeito sobre o leitor. No conto "The Tell-Tale Heart", por exemplo, Poe nos choca ao expor os fatos com detalhes e frieza contados por uma mente perturbada, a do assassino. O efeito causado pela narrativa nos leva a imaginar e seguir até o fim para descobrir o que realmente aconteceu e como o homem procedeu para dar fim ao olho.

Poe explicita a necessidade de a narrativa ter sempre um tempo de "[...] leitura de uma sentada". (POE, [s.n.] p. 3), haja vista que depois de interrompida, a história passa a ter interferências do mundo exterior e pode, então, perder seu sentido original. Poe ainda revela a fascinação pelo Belo em suas cobras como mote inspirador. Para ele, a melancolia, a tristeza e o trágico são aspectos belos, ou seja, que podem ser sentidos e fazer sentir, e se revelam superiores aos demais temas poéticos. Nas obras de Poe é possível, também, encontrar grande influência de símbolos para a construção da história. Em muitas das suas obras o autor utiliza de figuras como a morte trágica, a mulher de mulheres jovens e puras, o mau agouro trazido por aves como o corvo, além de reconhecidas personagens perturbadas, como é o caso das obras "Berenice", "Metzengerstein", "A queda da casa de Usher" e "The Tell-Tale Heart".

## VIDEOJOGOS: IMERGINDO NA LITERATURA

Dentre tantos produtos oriundos do universo criativo de Poe e especificamente originados do conto *The Tell-Tale Heart* escolhemos trabalhar com a sua transmidiação para o jogo para desktop de mesmo nome lançado em 2013.

Para além do processo de adaptação, o videojogo realiza uma transmidiação, expansão das possibilidades da narrativa literária no contexto de uma narrativa interativa. A transmidiação seria então o transporte e a utilização de elementos e conteúdos de uma mídia para outra(s) mídia(s), aquilo que transita de um lugar para o outro, (JENKINS, 2003) (DE OLHO NA CARREIRA, 2013), sempre com a perspectiva de expansão do universo da narrativa de origem. Esta transposição intersemiótica já acontece desde o início da era tecnológica, quando novelas impressas em jornais e revistas eram lidas e levadas ao rádio. Mais tarde, as novelas passaram a ser exibidas em televisões e foram cada vez mais expandidas pelo universo digital proporcionado pela internet. Agora vemos filmes, séries, ouvimos músicas e interagimos com o conteúdo em qualquer lugar que formos. Assim como a literatura foi transposta para novelas e filmes, novos produtos culturais e midiáticos dela se originaram e se inseriram no mercado cultural globalizado.

A trama do jogo *The Tell-Tale Heart* é similar à do conto. Ambos revelam o foco narrativo e a ambientação com base na visão do assassino, que no conto é narrador-personagem, e no jogo é o personagem principal. A perspectiva do jogador é a do assassino, assim, tudo o que o avatar vê, responde e interage é controlado por quem está jogando. A possibilidade de parecer estar dentro da narrativa - do jogo, leva o jogador a pensar como o

protagonista e mergulhar profundamente num ambiente misterioso, de sensações e ações pautadas na apreensão e na ansiedade. A narrativa digital está ambientada em preto e branco, aspecto que contribui para a ilustração de um cenário misterioso e amedrontador. O objetivo do jogo é tentar omitir o crime e, por consequência, ficar impune. Para isso o jogador pode recolher todas as pistas que possam incriminar o assassino e deve responder a todas as questões feitas pelos policiais.

O jogo começa com o avatar do jogador em um quarto. Este personagem é assumido e controlado pelo jogador, que por meio dele atua na interface integrando com o cenário, com seus objetos e com os personagens que são controlados pela inteligência artificial do jogo. Na narrativa interativa do jogo são oferecidas diversas escolhas ao jogador, que pode abrir portas e interagir com o mobiliário e com os objetos existentes. A interação com estes objetos ajuda quem está jogando a entender o enredo e a criar estratégias para fugir das perguntas feitas pela polícia. Depois de um tempo caminhando e interagindo na interface, o jogador escuta batidas à porta. É a polícia que veio averiguar uma denúncia anônima referente a gritos que foram escutados na noite anterior.

A partir deste ponto, o jogador deve estar pronto para responder perguntas feitas pela polícia a qualquer momento e em quaisquer dos ambientes da casa. A cada pergunta aparecem alternativas de respostas, as quais o jogador precisa escolher uma e confirmar. Por exemplo, qual é o paradeiro do dono da casa e demais informações. Ao ser questionado, o jogador ouve o som de um coração que pulsar intensamente e uma voz que repete insistentemente a palavra *confess* isto é, em português, confesse. Um ponto interessante a ser ressaltado aqui é esta interação entre som e imagem que, juntos fazem o jogador ter a sensação de loucura perturbação. Esse efeito é resultante da intenção da criação do jogo, que além de permitir ao leitor do conto uma interação maior com o objeto de estudo, pode ainda sentir algo semelhante ao que o narrador sentiu ao cometer o crime e relatar a história.

A interação entre os sons e imagens somada à atuação enquanto personagem – assassino corroído pela culpa, causa diferentes sensações no jogador e possibilita a imersão na narrativa. Jogos de imersão estimulam nossos sentidos e “criam” uma realidade virtual ao nosso entorno, com a qual podemos interagir e vivenciar diferentes situações. (SUPER INTERESSANTE, 2016). O videojogo *The Tell-tale Heart* cria uma experiência completa para quem joga, já que as sensações causadas pelos recursos audiovisuais permitem ao jogador experienciar diferentes papeis, observar fatos, histórias e opiniões sob diferentes pontos de vista e exercer uma postura de alteridade, isto é, se colocar no lugar do outro e

tentar compreendê-lo ao mesmo tempo que se diverte e se se conecta ao mundo por meio de um caminho hipermidiático.

As respostas escolhidas serão testadas várias vezes durante a partida e o jogador não pode entrar em contradição, caso contrário será preso. Se as respostas forem consistentes até o fim, a polícia vai embora e o jogador vence. Embora conto e jogo tenham o mesmo enredo, temática e foco narrativo, apenas no jogo o desfecho pode ser modificado.

## VIDEOJOGOS EM SALA DE AULA: APRENDIZADO AUTÔNOMO E DIVERTIDO

Antes de tudo, é necessário dizermos que nossa perspectiva acredita ser importante que o professor reconheça a importância e as possibilidades que videojogos, jogos, filmes, músicas e séries, bem como outros produtos culturais, representam na atualidade e, principalmente, nos processos de aprendizagem dentro e fora do âmbito acadêmico. É possível, sim, encontrar nestes materiais relevante e interessante material para a interação com o aluno contemporâneo. É notório que os jovens contemporâneos estão constantemente conectados à internet e interagindo em redes sociais, constantemente consumindo e produzindo conteúdo digital a toda hora. Celulares, notebooks e *tablets* são, hoje em dia, extensão da vida de todos nós e com isso nos possibilitam o acesso a diversos formatos e conteúdos. Numa sociedade fortemente dominada pelos meios de comunicação,

> É preciso que o professor entenda as linguagens do cinema, da TV e do vídeo e que possa identificar suas potencialidades e peculiaridades. O professor precisa estar preparado para utilizara linguagem audiovisual com sensibilidade e senso crítico de forma a desenvolver, com seus alunos, uma alfabetização audiovisual. (MANDARINO, 2002, p. 2)

Evidencia-se assim, a possibilidade das mídias interativas digitais enquanto instrumento de exploração e de refinamento da leitura audiovisual. Embasamo-nos na compreensão de que as habilidades prévias de leitura de produtos culturais midiáticos audiovisuais devem ser reconhecidas no processo de ensino-aprendizagem. E percebemos as múltiplas potencialidades dos produtos culturais (audiovisual, games) para a rearticulação de diferentes e complementares maneiras de sentir e pensar, as quais já fazem parte da constituição do indivíduo contemporâneo, humanizando cada vez mais a sala de aula e imbricando-a à realidade. Cria-se assim um sistema de interação entre linguagens, no qual todas têm o mesmo reconhecimento enquanto produto cultural. Tais ações têm como objetivo instigar a processos de leitura nos quais a fruição esteja aliada à construção de senso crítico.

Para que isso possa acontecer é essencial que o professor atue como um mediador não apenas de conhecimentos, mas principalmente de curiosidades. Ao mediar uma obra, o professor pode direcionar determinado produto midiático para complementar um conteúdo visto em aula ou introduzi-lo, ampliar a percepção dos discentes sobre um determinado tema, além de, é claro, formar um leitor de imagens, de mundo, alguém plural e hábil a entender e a investigar tudo o que ouve, vê e lê.

Ao jogar, os alunos exercem uma atividade autônoma. Em *The Tell-tale Heart*, o aluno resolve problemas usando o raciocínio lógico e estratégico ao mesmo tempo em que relaciona conhecimentos literários e jogabilidade para vivenciar o jogo e se divertir. Ao mesmo tempo em que joga, o jogador lê a história sob outra perspectiva: o que ele faria se fosse o personagem? Que atitudes ele teria? Como se sairia? Jogar ajuda, então, a consolidar novos tipos de aluno: cidadão alfabetizado audiovisual e criticamente, apto a ver para além das imagens, apto a separar ficção e realidade e a identificar em que instâncias estas se encontram.

## CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, evidenciamos o potencial do jogo *The Tell-tale Heart* como possibilidade de expansão do universo literário de Poe e de imersão dos jogadores na narrativa literária, pois além de proporcionar a fruição, o jogo leva o leitor-jogador-aluno a vivenciar uma experiência de imersão sensorial: pensar como o personagem do conto, tomar atitudes, brincar com o destino, arriscar e imaginar. Neste ponto, o virtual e o atual se fundem em uma única experiência de experimentação norteada pela proposição a ser agente no processo de fabulação interativo do game, a criar e imaginar, ações que nascem da literatura e são expandidas pelo game. Destacamos assim os benefícios gerados pela utilização de narrativas digitais – games, em sala de aula: expansão do conceito de narrativa, possibilidade de interação com mundo diegético da literatura, promoção de momentos prazerosos e instigantes ao aluno e a alfabetização audiovisual.

Mas vale destacar que quando falamos em alfabetização visual não estamos dizendo que vamos ensinar alguém a “ver”, mas, pelo contrário, propomos o aprofundamento e o desenvolvimento de habilidades de leitura que já estão presentes no cotidiano. Ao levar Edgar Allan Poe para sala de aula, estimulamos a curiosidade por meio do mistério gerado por uma literatura instigante; que assusta leitores ao mesmo tempo em que os fascina. Levar o terror para a sala de aula pode ser um dos vários temas que fazem o aluno a sentir diferentes

emoções em relação à literatura. Reconhecer a conexão entre diferentes narrativas e linguagens como, por exemplo, a existente entre a literatura e os videojogos, seria uma maneira de ampliar a compreensão do que é a leitura na contemporaneidade. Neste sentido, talvez agora seja mais importante que os professores aprendam com seus alunos sobre suas maneiras de ler o mundo para só então posteriormente tentar interagir na construção de novos conhecimentos que visem o aprofundamento destas leituras e aguçamento do olhar crítico.

Ao trazer para sala de aula outras mídias, o professor quebra o paradigma da aula maçante, chata, em que aprender é um ato mecânico de abnegação e sofrimento, diferente do que realiza no resto de seu dia a dia. A possibilidade de interação do jogador com a narrativa, ao experimentá-la por meio de diferentes sentidos: auditivo e visual, que instigam uma reflexão diferente acerca da narrativa com objetivo de "vencer" o desafio que é proposto, exige um nível diferente de leitura que congrega várias outras capacidades de leitura e níveis de concentração e atenção. Conhecidos seus potenciais, os videojogos se revelam como narrativas eficientes para o desenvolvimento e a exploração de diferentes aptidões no âmbito da leitura e da aprendizagem.

No campo institucional da educação é importante então que o educador esteja disposto a aprender com seus alunos, reconhecendo suas aptidões e interesses para então propor uma interação, na qual será apenas o mediador de processos coletivos e individuais de aprendizagem. A perspectiva lúdica do videojogo se expande da vida privada para o ambiente coletivo da sala de aula revelando que a aprendizagem pode e deve ser também um entretenimento, um momento de prazer e de fruição para o discente à medida que aprende e amplia seus horizontes e a compreensão da obra.

## REFERÊNCIAS

JENKINS, Harry. Transmedia Storytelling. January 15, 2003. Disponível em: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/> Acesso em: 28 jun. 2017.

DE OLHO NA CARREIRA. Você sabe o que é transmídia? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FoJb8IT2G8> Acesso em: 28 jun. 2017

POE, Edgar Allan. **O coração delator.** Disponível em: <http://www.releituras.com/eapoe_coracao.asp> Acesso em: 27 jun. 2017

_____. A filosofia da composição. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544953/mod_resource/content/1/Poe.pdf> Acesso em: 27 jun. 2017

PORTAL BRASIL. **Pesquisa revela que mais de 100 milhões de brasileiros acessam a internet.** 13/09/2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2016/09/pesquisa-revela-que-mais-de-100-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet> Acesso em: 19 jun. 2017

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula **Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas**. Ano 01, número 01, 2002. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/mestrado/ante/atividades/online/vlogs/Mandarino_Monica.pdf> Acesso em: 29 jun. 2017

SUPER INTERESSANTE. Imersão total. 31 out. 2016. Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/imersao-total/> Acesso em: 05 jul. 2017

THE TELL-TALE HEART. 2013. Disponível em: <http://gamejolt.com/games/the-tell-tale-heart/58171> Acesso em: 29 jun. 2017.

# A ARTE DE ENSINAR E APRENDER BRINCANDO: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS

**Eliete Casal**[1]
**Juliana Inês Simon**[1]
**Manoelle Silveira Duarte**[2]

**Resumo**: O presente artigo objetiva pesquisar de que forma a ludicidade pode contribuir no processo de ensinar e aprender nos Anos Iniciais, a fim de identificar a importância deste, no fazer pedagógico e no processo de aprendizagem. O referido estudo apresenta pesquisa bibliográfica sobre a ludicidade como elemento facilitador no processo de aprender e ensinar. A ludicidade é por excelência integradora, pois é vista como novidade estimulando o interesse da criança. A aprendizagem através da ludicidade ocorre com mais eficácia, pois o educando aprende de forma prazerosa e significativa. É relevante refletir sobre a motivação como instrumento de aprendizagem, pelo fato de existir falta de interesse escolar por muitos educandos, a falta de estímulos no ambiente escolar faz com que muitos desvalorizem a escola. Ainda neste contexto, o professor assume papel crucial no processo de aprender sem entediar, como mediador da aprendizagem e responsável pelo fazer pedagógico. Percebeu-se que é de suma importância a divulgação de estudos que auxiliem na melhor compreensão da importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem para que a educação seja inovadora, significativa e de qualidade. Por fim, torna-se visível que o lúdico se apresenta como um recurso indispensável na prática pedagógica auxiliando no processo de formação do ser humano, contribuindo no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de socialização.

**Palavras-chave**: Ludicidade; Ensinar; Aprender; Motivação.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática que envolve a ludicidade, como ferramenta pedagógica caracteriza-se como importante por atrelar em uma única situação o brincar, que é a essência da criança, da sua infância e o educar. A palavra lúdico, provém do latim, "ludus", que significa brincar. Neste brincar estão inclusos os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, que contemplam as histórias, dramatização, músicas, cantigas, danças, brincadeiras de roda, poesias e tantas outras atividades interativas capazes de promover a aprendizagem de maneira dinâmica numa esfera de prazer e criatividade.

[1] PÓS – Graduada em Biologia e Química. Graduada em Biologia e acadêmica do VII Semestre do curso de Pedagogia (PARFOR) da URI – Campus de Frederico Westphalen – elietecasal@bol.com.br

[2] Professora do Curso de Pedagogia, via PARFOR e da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação. manoelle@uri.edu.br

Desde o nascimento, o brincar, está presente na vida da criança e se estende por toda a sua infância, que contempla dos 0 aos 12 anos. Conforme vai crescendo as habilidades acabam se aperfeiçoando, bem como as brincadeiras, a introdução das regras, a presença do jogar. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras caracterizam-se como divertimento para a criança, mas quando utilizadas no contexto educacional, auxiliam no desenvolvimento da criatividade, imaginação, atenção, e por fim favorecem o desenvolvimento intelectual da criança.

Neste contexto de ludicidade, os jogos, brinquedos e brincadeiras ganham destaque no processo educacional, devido ao seu caráter lúdico-pedagógico, os quais são fontes de diversão e, ao mesmo tempo, produtoras de conhecimentos, capazes de desenvolver diversas habilidades cognitivas junto ao processo educacional. Desta forma, por apresentar função educativa, as atividades lúdicas, possui uma intencionalidade pedagógica, oportunizando não apenas a aprendizagem do indivíduo mas também sua compreensão de mundo.

Diante deste contexto, o presente artigo busca investigar de que forma a ludicidade pode contribuir no processo de ensinar e aprender nos Anos Iniciais, a fim de identificar a importância deste, no fazer pedagógico e no processo de aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se devido ao fato da pesquisadora ter constatado que os alunos compreendem os conteúdos com mais facilidade, quando o professor utiliza atividades lúdicas na aula. Esta observação provém da atuação da professora dos Anos Iniciais na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Outro fator que justifica a escolha do tema, é que nas pesquisas sobre a ludicidade como ferramenta de ensino volta-se o olhar sempre para a Educação Infantil, é pouco discutido e aplicado no âmbito da atuação docente, bem com nos Anos Iniciais. Além do desejo de que os profissionais de educação reconhecessem o real significado do lúdico na aprendizagem, tendo como consequência a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais.

Este trabalho possui caráter bibliográfico e qualitativo, sendo que busca através do diálogo com as ideias apresentadas pelos autores Bacelar (2009), Starepravo (2010), Santos (2008) e Vygotsky (2008) evidenciar a importância da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem.

Para melhor compreendermos as reflexões propostas no decorrer do texto, o mesmo terá dois recortes, no primeiro capítulo trará reflexões sobre a importância e as contribuições das atividades lúdicas no processo de ensinar e aprender. No capítulo seguinte, será relatado

os elementos que fazem parte do tema exposto, além de algumas atividades práticas que poderão ser utilizados em sala de aula.

## CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A temática apresentada neste trabalho, está relacionada a ludicidade, conforme aponta Santos (2000, p. 57) quando afirma que, "a palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo, também, à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte". A discussão do tema já é ampla e tem sido defendida constantemente por pessoas ligadas à área educacional, nos diferentes níveis de ensino.

Nesse sentido, compreendemos que o lúdico proporciona à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, trabalhando também o desempenho dentro e fora da sala de aula. É importante que a ludicidade esteja presente em todas as fases da vida dos seres humanos e não deve ser vista apenas como um meio de diversão, mas sim como facilitadora na aprendizagem. Nesse aspecto, conforme Pinto, Tavares (2010), o lúdico é uma importante ferramenta, é prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo, de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

O brincar e o jogar são muito importantes para as crianças sobretudo na primeira infância. Piaget (1972), ressalta que a atividade lúdica é indispensável no ambiente educativo, uma vez que ela é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ainda nesse contexto Kishimoto (2000) reforça que:

> Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo[...], desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 2000, p.22)

Na perspectiva de Rubem Alves (1987, p.89) o teórico salienta que "o lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminho já trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis". Em outras palavras, entendemos que os alunos quando desafiados vão além dos objetivos propostos pelo educador, aprendendo com maior motivação e eficácia, pois sentem prazer em aprender, sentindo-se sujeitos da aprendizagem e não apenas meros receptores de informações prontas. A ludicidade é por excelência

integradora, pois se apresenta como novidade, estimulando o interesse da criança, tornando-se indispensável para a construção de novos saberes.

No ponto de vista de Freire (1996), a criança através dos brinquedos educativos, são estimuladas a desenvolver o raciocínio, atenção, concentração, compreensão, coordenação motora, percepção visual, dentre outras. Por isso, o lúdico deve estar incutido no planejamento pedagógico do professor como parte integrante e essencial e não eventualmente como "refugio" de aulas monótonas ou simplesmente como "passatempo" para distrair os alunos.

Ao professor cabe apenas sugerir sem limitar, apenas estimular e explicar, sem impor a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e a partir de então descobrir não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades deve ser um ambiente agradável, em que as crianças sintam-se descontraídas e confiantes. Nesse sentido, Almeida (1994) reforça dizendo que a atividade lúdica aplicada em sala de aula tem como objetivo auxiliar a criança a obter melhor desempenho na aprendizagem através da utilização de uma metodologia espontânea, divertida e recreativa.

> A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

É importante considerar que o brincar além de ser um ato natural e espontâneo da criança, também é um direito assegurado por lei, tais como: a Lei Federal nº 8069/90, mostra que toda criança tem o direito de brincar, mostra também que, "todas as crianças tem direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho..." ( ALMEIDA, 2004).

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 2º diz que: "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos" (1990). Considerando a idade que compreende a infância, até os doze anos de idade, o desenvolvimento intelectual destes, infere-se a importância da ludicidade neste período, que abrange até o 5º ano dos Anos Iniciais. Assim a ludicidade torna-se de fundamental importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem nos Anos Iniciais, por contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança,

sendo esta uma fonte de prazer e descoberta para a mesma. O lúdico para Bacelar ( 2009, p.26):

> [...] tem papel muito mais amplo e complexo do que simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira.

A educação pela via da ludicidade, através do aprender brincando, inspirado numa concepção de educação mostra que é possível ensinar sem entediar, tendo o lúdico como possibilidade de construção do conhecimento independentemente da idade do educando. O ato de aprender requer que a inteligência do aprendiz haja sobre o conteúdo explicado, em um processo que envolve a interação entre as estruturas de pensamento e o meio que se expõe para a compreensão. Interação que seguramente, o lúdico pode contribuir no processo de ensino.

A questão da ludicidade como auxílio da prática pedagógica nos remete a problemática da formação de qualidade do educador para a efetivação de uma prática pedagógica lúdica, pois a construção do lúdico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas durante as aulas vai depender da concepção que o professor tem de ludicidade.

A postura do professor durante as atividades lúdicas será fundamental para o desenvolvimento da criança, afinal este vai incentivá-la, desafiá-la criando um ambiente que propicie o desenvolvimento do pensamento crítico. O professor tem um papel fundamental na mediação dessa discussão que leva os alunos a refletir sobre seu próprio pensamento, propiciando as (re)elaborações.

A educação lúdica só terá sentido e será verdadeira se o professor estiver preparado para fazê-la. Segundo, (MENDONÇA 2008, p.357. Apud RODRIGUES, LIMA, 2016, p.2), "ao trabalhar o lúdico com os professores há grande possibilidade de promoverem junto às crianças uma possibilidade de estímulo à exploração criativa, porque foram os professores também estimulados e explorados em sua criação".

O brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, por vários motivos. É brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante um grande intervalo de tempo. Desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. Almeida (2006, p,24):

> Por vários motivos, a formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

A propósito, Santos (2008) acrescenta que a sala de aula é lugar de brincar, se o professor consegue conciliar o objetivo pedagógico com os desejos dos alunos. Por isso deve-se encontrar equilíbrio entre o cumprimento das funções pedagógicas e o processo de ensinar e aprender. O autor acrescenta ainda, que na sala de aula em suas atividades o professor deve:

> [...] contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais-preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito às diferenças (SANTOS, 2008, p.116).

Santos (2008) afirma também que os professores como adultos, tem a ideia que o brincar e o ensinar são consideradas atividades opostas, a primeira é apenas lazer e a segunda é séria e importante. Para reforçar o assunto, Santos (2008, p. 81) relata que:

> [...] alguns educadores não estão muito seguros do modo como a criança aprende brincando e como o professor pode ensinar através de interações espontâneas, embora compreendam e apreciam as potencialidades do brinquedo.

É relevante refletir sobre a motivação como instrumento de aprendizagem através da ludicidade pelo fato de existir falta de interesse escolar dos educandos, alto nível de repetência, abandono escolar, indisciplina entre outros. Enfim, a falta de estímulos no ambiente escolar faz com que muitos educandos desvalorizem a escola, dentre tantos outros fatores de natureza sócio-histórica.

As atitudes, as decisões e as ações dos educadores nas aulas são essenciais para criar um ambiente motivador. A motivação é peça chave da aprendizagem, pois desenvolvida pelo educador nas aulas, possibilita impulsionar o educando a alcançar os objetivos propostos pela escola de maneira significativa, principalmente com atividades lúdicas, conforme preconiza Bacelar (2009, p. 65):

> A ludicidade também realiza a intersecção das experiências pessoais com as do outro. Vivemos num mundo de relações e, por isto, realizamos atividades com outras pessoas. E o que vivenciamos com as outras pessoas, que aprendemos, através da troca de conhecimentos, sentimentos etc, se revela nas nossas vivências. E nesse processo vamos amadurecendo, crescendo, progredindo.

Despertar o interesse no aluno requer mais do que artifícios e argumentos, requer uma atitude presente no verdadeiro educador, requer amor, sendo necessário despertar nas crianças o desejo pelo novo, é preciso que exista motivação, estímulo e condições para que os sujeitos aprendam de forma significativa e prazerosa.

Para obter essas características nas aulas, o professor poderá trabalhar o ensino com dinâmica, incluindo o aspecto lúdico, que não se caracteriza apenas por jogos ou brincadeiras, mas sim um aprendizado. O que traz a ludicidade para a sala de aula é o engajamento e iniciativa do próprio agente pedagógico, o educador, sua atitude, além da expressão e de comunicação utilizada nas dinâmicas de aula. Contudo, muitas escolas não aproveitam o lúdico como um instrumento para facilitar o aprendizado da criança. Deixando de perceber à ação intencional do lúdico, a afetividade, a construção de representações mentais, os aspectos lógicos e cognitivos, as trocas nas interações sociais, a qual ajudará no convívio com a sociedade e com outras crianças.

Piaget (1972) desenvolveu múltiplas investigações sobre o desenvolvimento da criança a partir das quais construiu uma teoria complexa. Ele apresenta uma explicação de como a criança pensa, como desenvolve a linguagem, o juízo e o raciocínio, as noções de tempo e espaço, como se dá a representação infantil a percepção e também a afetividade. Os mecanismos de assimilação e acomodação são utilizados para explicar a aquisição do conhecimento. O mesmo autor relata ainda, que o indivíduo traz as estruturas mentais ao nascer, além de experiências que vai vivenciando, da mesma forma também estabelece uma interação de fatores internos e externos. Por isso quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança e à aprendizagem acontecerá de maneira significativa.

> A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável a pratica educativa. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação a leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante (AGUIAR, 1998, p.37).

Através da atividade lúdica ocorre um progresso da assimilação da criança a tudo que lhe é passado. Por este motivo que "os jogos fazem parte do universo infantil, além de serem objetos sociais que trazem dentro de si uma infinidade de conteúdos que integram as disciplinas escolares" (AGUIAR, 1998, p.43). Quando o ambiente é fecundo à aprendizagem, a tendência é o aluno superar as expectativas, ele estará desenvolvendo as atividades de forma

prazerosa com significado, estabelecendo relações cognitivas com o que foi proposto pelo educador.

Vivenciar situações lúdicas estimula o educando a desenvolver-se, dando-lhe oportunidades e possibilidades de criação. Para tanto o educador precisa também vivenciar a ludicidade, dessa forma trabalhar com a criança a partir de situação envolvendo o lúdico se tornará mais prazeroso. O docente em formação precisa vivenciar e entender o brincar, como um artifício para o melhor desenvolvimento do ser em sua totalidade, para sentir-se seguro em relação a sua prática lúdica e oportunizar aos educandos um envolvimento com o conteúdo. Por isso, o lúdico precisa ser estudado, entendido e vivenciado. Desta forma é interessante salientar que:

> A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educado conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (SANTOS; CRUZ, 1997, p.1)

Nesse sentido, o docente precisa estar disposto a aprender, para que em suas práticas busque amplo conhecimento de como lidar com seus alunos, assim conhecer o lúdico é indispensável para ampliação de experiências na formação do educador. Toda atividade lúdica deve manter relação com os conteúdos e metodologias adotados pelo docente, precisa também estar atento se dispõe de todos os materiais necessários para sua realização, antes mesmo de propor aos alunos. Lukesi (2005, p. 27) define a atividade lúdica como:

> [...] aquela que propicia a "plenitude da experiência". Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida.

O mesmo autor relata ainda que a atividade lúdica é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros (LUKESI 2005 p. 29).

Neste viés, percebe-se que o processo de desenvolvimento da aprendizagem através das atividades lúdicas é uma prática que depende muito do professor, que ele tenha preparação para utilizar deste recurso pedagógico para auxiliar o aluno na aprendizagem

significativa. Além disso, o professor necessita sentir prazer, ou seja, gostar de brincar, para que possa desenvolver algum tipo de estímulo na criança, envolvendo o educando e envolvendo-se ao mesmo tempo.

Para o professor utilizar o lúdico ele precisa sentir-se contagiado por esta prática, estar preparado para proporcionar o desenvolvimento das capacidades a fim de que as crianças obtenham os sentimentos de bem estar físico e mental desejados. Cabe ao professor compreender que o educando sente-se motivado a aprendizagem quando o ambiente é propício à construção do conhecimento. Para tanto, o professor dos Anos Iniciais deve ter formação contínua, para que tenha condições de propor atividades significativas.

Dessa maneira, o professor estará possibilitando às crianças uma forma de aprendizagem criativa e sempre participativa, pois a existência do prazer nas atividades lúdicas permite a utilização do brincar para o desenvolvimento cognitivo, isso tudo se resume segundo Almeida (1987, p.43) numa questão: “Saber despertar, conscientizar e confiar”. Cabe ao educador ser cuidadoso e ter um planejamento claro com objetivos estabelecidos anteriormente, para que efetivamente ocorra progresso no processo de aprendizagem.

Por fim, registra-se que as práticas lúdicas possuem relevâncias plausíveis, pois possibilitam discussões importantes à docência no que se refere o aprender com sentido para o educando e o educador.

## ELEMENTOS QUE ENVOLVEM A LUDICIDADE

O lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do ser humano. Não apenas no aspecto de divertimento, mas também como uma maneira de adentrar na esfera da realidade. No aspecto lúdico-sociedade, Kishimoto (1994, p.110) ressalta:

> Brincando (...) as crianças aprendem (...), a cooperar com os companheiros (...), a obedecer as regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais (...), enfim, a viver em sociedade.

Assim, o brincar, o lúdico, é a essência da criança e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento além da estimulação da afetividade. A criança estabelece com o brinquedo uma relação natural, permitindo que suas angústias e paixões, alegrias e tristeza, agressividades e passividades sejam extravasadas.

O jogo, um dos componentes da ludicidade, é indispensável à saúde física, emocional e intelectual de todo o indivíduo por desenvolver a linguagem, o pensamento e a socialização, além de contribuir para o desenvolvimento psicomotor e habilidades do pensamento, além de estimular o observar e o conhecer, testando hipóteses, explorando a sua espontaneidade e a sua criatividade. Nesse aspecto, conforme Winnicott (1995), o lúdico é uma importante ferramenta, é prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo, de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. De acordo com Huizinga (2004, p. 33), o jogo pode ser sintetizado da seguinte maneira:

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de atenção e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".

O brincar, em sua leveza e descontração, não se torna menos sério e importante. Através dele, a criança desenvolve diversos aspectos essenciais, tais como a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. É possível visualizar a importância da utilização de atividades lúdicas, mais especificamente, do brinquedo, uma vez que, interferem, significativamente, na aprendizagem das crianças com dificuldades. Nesse sentido, Vygotsky (1989, p. 109) afirma que:

> [...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

Acredita-se que o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano. Para reforçar a importância da ludicidade Santos (2008, p. 133) relata:

> O lúdico (jogo, brincadeira) é a característica fundamental do ser humano. A criança deve brincar. Seu desenvolvimento depende em grande parte do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo.

O desenvolvimento integral da criança é influenciado pelo ambiente em que ela está inserida. Para tanto é necessário que professor possa possibilitar que este seja agradável, motivador, enriquecido de atividades diferenciadas e favorável a aprendizagem. Para Maluf (2003, p.20) o teórico em seu texto discute que "[...] É importante a criança brincar, pois ela

irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca". A criança é um ser sociável que se relaciona com o mundo que a cerca de acordo com sua compreensão e potencialidade.

Por isso quanto maior o número de atividades lúdicas em sala de aula, maior será o envolvimento da criança com o conteúdo trabalhado. De acordo com Vygotsky (1984, p. 27):

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Além disso, salienta-se que o uso de jogos e brincadeiras exerce um importante papel de construção de conceitos matemáticos por se constituírem em desafios para os alunos, Starepravo ( 2010, p.19) nos diz que:

> Por colocar as crianças constantemente diante de situações- problema, os jogos favorecem as (re) elaborações pessoais a partir de seus conhecimentos prévios. Na solução dos problemas apresentados pelos jogos, os alunos levantam hipóteses, testam sua validade, modificam seus esquemas de conhecimento e avançam cognitivamente. (STAREPRAVO, 2010. P. 19).

Os jogos não devem ser vistos como perda de tempo, apenas utilizados como recreação visando preencher um tempo ocioso, pelo contrário devem ser articulados com os conteúdos visando a aprendizagem, pois, a ludicidade quando utilizada de forma intencional e consciente, visando alcançar um objetivo, contribui para o desenvolvimento da criança e consequentemente para o processo de ensino-aprendizagem, visto que, a busca do conhecimento abstrato quando misturado à brincadeira, transforma o momento do aprendizado, num jogo bem sucedido, em um momento em que a criança mergulha plenamente sem se dar conta disso.

Outra forma muito importante de trabalhar o lúdico em sala de aula é por meio do teatro, conforme relatam os autores, Ferreira e Falkrmbach (2012, p.11)

> [...] As práticas teatrais podem acontecer em diversos espaços, sendo que o palco é só mais um espaço para a existência do teatro e não o único. [...] as manifestações lúdicas e simbólicas estão na base do teatro: teatro é jogo, é troca entre humanos, entre espectadores e atores, entre atores e atores que jogam, encenam, brincam (seriamente) em cena.

As mesmas autoras relatam que "a sala de aula pode se transformar em um espaço de jogo, em um espaço-tempo de criação teatral, onde a imaginação, o corpo e a ação dos alunos estejam integrados na construção de novos saberes e competências expressivas", (FERREIRA, FALKEMBACH, 2012, p.11).

Eles continuam relatando que o teatro possibilita que os envolvidos construam leituras, significados e sentidos do mundo e das relações humanas, tornando-se atuantes no mundo e protagonistas de suas histórias.

Conforme esclarece Miranda, Elias, Faria, et.al (2009), para trabalhar com teatro em sala de aula o educador deve ter bem definido em sua concepção quais os princípios fundamentais que regem a prática teatral. O que é uma peça de teatro; como é a linguagem desse tipo de texto; qual a função do teatro na escola; que elementos compõem esse tipo de técnica; enfim, como avaliar esse tipo de prática.

Os mesmos autores relatam ainda que o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo utilizado de forma correta, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. O teatro também incomoda, no sentido filosófico, porque faz repensar e querer modificar a realidade instaurada. Além do mais, possui caráter lúdico e constitui-se como forma de lazer.

A música é outra forma de trabalhar o lúdico em sala de aula. Se levarmos em conta a definição de música no Dicionário Aurélio (2001, p.477), ela é definida como "arte ou ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido" Longe de ser apenas uma sonoridade agradável, a linguagem musical é uma poderosa fonte de estímulos e deve ser valorizada como mecanismo importante na formação intelectual da criança. De acordo com Loureiro (2010, p. 33),

> A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral e no social, contribuindo para aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania.

Percebe-se que a música apresenta várias contribuições, para os seres humanos, em vários aspectos, bem como no processo do desenvolvimento da aprendizagem. Para Moreira, Santos, Coelho, (2014, p.42):

> A música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.

O referido exposto acima, segundo os mesmos autores é um assunto relevante desde antigamente, pois a formação musical oferece auxílio para o desenvolvimento psíquico e emocional de crianças e jovens. Para facilitar a aplicação desta modalidade de ensino desde 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769 foi sancionada, pelo presidente vigente na época, Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tem por objetivo geral abrir espaço para que os alunos possam se expressar, se comunicar, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos culturais e históricos.

Para Bréscia, apud Moreira, Santos, Coelho (2003, p. 48) "[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo". Percebe-se que a música apresenta várias contribuições, seja na vida dos seres humanos, bem como no processo do desenvolvimento da aprendizagem. Diante disto, as escolas, juntamente com seus educadores, possuem grandes responsabilidades e desafios a serem enfrentados para que a musicalidade esteja presente e seja trabalhada de forma correta, desenvolvendo assim as habilidades e alegrias que a música proporciona.

Para reforçar Mateiro, Ilari (2011, p.159) relatam que "o ensino de música deve ser para todos que vem nela uma oportunidade de se expressar" e para todos que buscam melhor qualidade de vida. Relatando ainda que a música configura-se em um "antídoto" contra a mecanização do mundo moderno.

Pensando na música no processo de ensino aprendizagem, sabemos que grande parte das escolas não possuem instrumentos musicais. Santos e Batista (2011), alegam que este fato não é motivo para não se trabalhar com a música, sugerindo a utilização de objetos sonoros, presentes no ambiente escolar e fora dele, o uso de instrumentos musicais alternativos, a realização de atividades que utilizam o corpo com o som, atividades rítmicas, os diversos tipos de locomoção, canções com gestos e movimentos, construção de paródias, entre outras possibilidades.

A música é, além de tudo, uma atividade lúdica, socializadora e motivacional, que enriquece as aulas e proporciona momentos de integração em diversos espaços em que o ser

humano está integrado. Diante disto, as escolas, juntamente com seus educadores, possuem grandes responsabilidades e desafios a serem enfrentados para que a musicalidade esteja presente e seja trabalhada de forma correta, desenvolvendo as habilidades e emoções, tendo como consequência a motivação para aprendizagem.

## ATIVIDADES PRÁTICAS ENVOLVENDO A LUDICIDADE

> São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza. Porém mais importante do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é a experiência, e o porquê de estar sendo realizada (Almeida, 2009,p 96 ).

Considerando as ideias de Almeida, a seguir serão apresentadas algumas sugestões de atividades para que os professores interessados possam aplicar em suas aulas se acharem convenientes.

### 1º ANO - JOGO DAS SÍLABAS

**Público alvo:** 1º ano, podendo ser usado para os Anos Iniciais.

**Material:** Círculos com sílabas e vidro com algumas sementes de milho.

**Objetivo:** Estimular o gosto pela leitura, desenvolver a concentração, o raciocínio, a construção de palavras, a leitura e a agilidade.

**Desenvolvimento:** Primeiramente a educadora fará a leitura da história "Galinha Ruiva", logo após a turma será dividida em dois grupos. Logo em seguida a professora colocará vários círculos no chão contendo várias sílabas. Dentro de uma caixa haverá palavras correspondentes à história da Galinha Ruiva. A professora retirará uma palavra, lerá, segurará na mão e um jogador de cada equipe procurará as sílabas correspondentes à palavra. O primeiro jogador que concluir a atividade irá até a mesa da educadora e chacoalhará o vidro anunciando que terminou a tarefa. Assim sucessivamente (JOGOS E BRINCADEIRAS).

### 2º ANO - JOGO QUEM ESCREVE SOU EU

O jogo ajuda consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras, além do aluno conseguir escrever palavras com fluência, mobilizando com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

O público alvo pode ser alunos do 2° ano. Ou podendo ser adaptado para alunos em processo de alfabetização.

Ganha o jogo quem escrever mais palavras corretamente.

Pode ser 4 jogadores ou duplas.

Componentes:

- 1 dado numerado;
- 4 cartelas de cores diferentes com 8 figuras numeradas em cada cartela;
- 4 cartelas de correção.

Regras:

- Coloca-se uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima, e deixa-se a cartela de correção correspondente de correção virada para baixo, cada participante deve providenciar papel e lápis para escrever as palavras durante o jogo;
- Joga-se o dado quem tirar o número mais alto inicia o jogo;
- O professor decide quantas partidas será jogado;
- O primeiro jogador lança o dado. O número indicado no dado irá apontar o número de figuras da cartela cuja palavra deverá ser escrita pelo jogador;
- O jogador escreve a palavra em seu papel, sem mostrar para o colega, e passa o dado para o jogador seguinte;
- O mesmo procedimento é seguido pelos demais jogadores (JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO).

**3º ANO - JOGO DEZ PONTOS**

O jogo desenvolve a noção de adição subtração e a comparação de quantidades. Além disso, permite relacionar as operações entre si, auxilia a fazer estimativa do resultado e a efetuar adições e subtrações mentalmente.

A turma deve ser organizada em duplas. Cada dupla com dois dados e uma folha de registros. A meta é formar o maior número de pontos após dez jogadas.

O público alvo pode ser alunos de 3º ano, podendo ser adaptada para outras turmas.

Regras para o desenvolvimento do jogo:

- Montam-se as duplas, um dos participantes é o jogador e o outro é o adversário;
- Cada rodada é formada por dez lançamentos, nos quais só o jogador lança os dados;

- Cada participante começa com dez pontos, cada vez que o jogador, ao lançar os dados, obtém a soma sete, o adversário transfere três pontos para ele;
- Cada vez que o jogador lança os dados e obtém a soma diferente de sete, transfere para o adversário um ponto. O resultado de cada lançamento deve ser anotado na folha de registros. Em cada rodada pode-se trocar o adversário, para que todos possam participar, não esquecendo que apenas o jogador lança os dados;
- O participante com maior número de pontos ao fim de uma rodada é o vencedor. Se um dos participantes ficar sem pontos antes dos dez lançamentos, o outro é o vencedor daquela rodada (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007, p. 23).

**4º ANO - JOGO RÁPIDO**

O jogo desenvolve o raciocínio lógico matemático, a atenção e a agilidade.

Pode ser trabalhado com turmas de 4º ou 5º ano.

Material: Cartaz com as respostas das tabuadas.

Desenvolvimento: A turma é dividida em dois grupos. Um componente de cada grupo vai até o quadro, onde está exposto o cartaz do JOGO RÁPIDO. A professora sorteia uma ficha que contém uma multiplicação, ex. 3x4= 12, o componente que colocar a mão primeiro no número 12, marcará ponto para sua equipe. Ganhará a equipe que marcará mais pontos. Cuidar para que todos os alunos participem.

(JOGOS EDUCATIVOS)

**5º ANO ENCONTRANDO MÚLTIPLOS**

Objetivos: Reforçar o conteúdo ministrado em sala de aula e trabalhar dificuldades apresentadas pelos alunos. Desenvolver o raciocínio lógico, criando um ambiente facilitador e prazeroso.

Desenvolvimento: Com uma caixa de papelão pequena e aberta, prepare a base do tabuleiro.

Produza três tabelas (conforme abaixo) e inclua o desenho de um paraquedas na primeira coluna de cada tabela. Exemplo:

| | | |
|---|---|---|
| 12 | 24 | 8 |
| 21 | 20 | 6 |
| 0 | 18 | 28 |
| 32 | 9 | 4 |
| 27 | 0 | 16 |
| 2 | 15 | 30 |
| 36 | 40 | 10 |
| 12 | 14 | 24 |
| 0 | 6 | 9 |
| 18 | 20 | 8 |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | 15 | 12 |
| 18 | 16 | 27 |
| 3 | 12 | 24 |
| 0 | 0 | 6 |
| 12 | 9 | 2 |
| 10 | 8 | 4 |
| 15 | 14 | 21 |
| 36 | 27 | 28 |
| 30 | 24 | 20 |
| 32 | 21 | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| 0 | 3 | 14 |
| 36 | 2 | 28 |
| 8 | 9 | 0 |
| 21 | 32 | 16 |
| 9 | 4 | 28 |
| 36 | 27 | 15 |
| 24 | 32 | 40 |
| 6 | 30 | 18 |
| 20 | 27 | 10 |
| 30 | 12 | 3 |

Cole as tabelas no tabuleiro.

Também com papelão e papel colorido, construa um dado com faces contendo os números 2, 3 e 4.

- Divida a turma em trios e, com um botão grande ou um pino, faça três marcadores. Distribua um para cada jogador para que coloquem em paraquedas.
- Para iniciar o jogo, o aluno deve lançar o dado e verificar se um dos números da sua fileira é múltiplo do valor obtido no dado.
- Cada jogador poderá movimentar o seu marcador apenas uma casa em cada jogada, para frente ou na diagonal.
- Ganha o jogo aquele que primeiro chegar à sua última fileira, conseguindo, assim, encontrar a ilha do tesouro (JOGOS E BRINCADEIRAS).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando a compreensão teórica e prática da ludicidade, evidenciando a utilização desta como uma estratégia favorecedora no processo de aprendizagem, registramos algumas conclusões do referido artigo que relata a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento dos alunos dos Anos Iniciais, mostrando que o lúdico é um grande aliado do educador e precisa ser considerado com um valor educativo imprescindível nas atividades pedagógicas em sala de aula, onde a criança brinca, se diverte, usa a imaginação e constrói o conhecimento ao mesmo tempo e de maneira prazerosa.

O processo de construção do conhecimento no meio educacional, acontece de maneira mais significativa se passar pela vertente da ludicidade, já que no jogo ou na brincadeira, a criança constrói e reconstrói o conhecimento.

Após os estudos com diferentes autores, podemos afirmar que a aprendizagem através da ludicidade oferece condições para o aluno vivenciar situações problemas, experiências com a lógica e o raciocínio, atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulam às reações afetivas, sociais, morais, cognitivas, culturais e linguísticas. A ludicidade é um elemento fundamental na vida das pessoas, permite imaginar, criar, sorrir e viver cada momento, intensamente. Permite auxiliar, na construção de uma práxis educativa, onde o aluno aprende, brincando.

Por fim, concluímos a indiscutível necessidade das atividades pedagógicas envolverem a ludicidade; E estas necessitam estarem presentes na educação escolar, articulando diferentes espaços e oportunidades para que a criança possa construir seus conhecimentos de uma maneira alegre, prazerosa e criativa. Pesquisadores sobre ludicidade asseguram que o ser humano só se torna, verdadeiramente humano, quando brinca.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Anne, **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 24 de setembro, 2016.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.
JOGOS E BRINCADEIRAS. Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=173>. Acesso em: 23 set. 2016.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **Educação Lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. 10 ed. São Paulo: Layola, 2000.

AGUIAR, J.S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 1998, p.33-40. Disponível em: <http://univar.edu.br/revista/downloads/jogos_recreativos_educacao_infantil.pdf> Acesso em: 29

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas. Papirus, 1987.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil.** Salvador, EDUFBA, 2009.

BRANDÃO, Alves, Ana Carolina, SEAL, Lima, de Souza, Ana Gabriela, FERREIRA, BRITO, Andréa Tereza, et.al **Jogos de Alfabetização**. Recife. Manual didático. 2009.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/ESF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical passes psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

FERREIRA, Taís, FALKEMBACH, Fonseca, Maria. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa**, São Paulo, Paz e Terra. 1996.

GUSSO, Sandra de Fatima Kruger e SCHUARTZ, Maria Antonia. A CRIANÇA E O LÚDICO: A IMPORTÂNCIA DO "BRINCAR". Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005. <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI057.pdf>. Acesso em: 18 de agos 2016.

HUIZINGA, Joan. Homo Ludens. 2004, apud FERNÁNDEZ, Eres, Gretel; CALLEGARI, Vasques, Marília; RINALDI, Simone. **Atividades lúdicas para a aula de Língua Estrangeira- Espanhol.** São Paulo, 2012, 1ª ed. IBEP, 2012.

JOGOS EDUCATIVOS. Disponível em: http://jogoseducativos24.com.br/Jogo-calculatabuada.aspx. Acesso em: 23 set. 2016.

JOGOS. Disponível em: <http://bricarebrincaraprendendo.blogspot.com.br/2012/10/v-behaviorurldefaultvmlo.html> . Acesso em 15 de out. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida, **O ensino de música na escola fundamental**, Campinas, 7ª edição. Papirus, 2010.

LUCKESI, Cipriano, Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese.** Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em: 26 de jul.2016

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, Rj: BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MATEIRO, Tereza, ILARI, Beatriz. Pedagogias em Educação Musical. Curitiba. Ibpex. 201.

MIRANDA, lourenço, Juliana, ELIAS, Cândido, Robson, FARIA, Mendes, Rômulo, et.al.TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas. Artigo publicado na Revista CEPPG – Nº 20 – 1/2009 – ISSN 1517-8471 – Pg. 172 à 181.

MOREIRA, Ana Cláudia, SANTOS, Halinna, COELHO.S. Irene. A música na sala de aula - a música como recurso didático. Disponível <file:///C:/Users/USER/Downloads/273-920-1-PB.pdf> Acesso em: 31 de agos. 2016.

MODINGER, Carlos Roberto; VALLE, Flávia Pilla do; HUMMES, Júlia Maria; SANTOS, Cristina Bertoni dos. Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade. 1ª edição. Editora, Edelbra, Erechim, RS. 2012

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-construcao-da-aprendizagem/64356/. Acesso em de jul. 2016.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 2ºed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PINTO, Cibele, Lemes. TAVARES, Maria, Helenice. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica,** Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010 - Disponível<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15pedagogia.pdf> Acesso em: 12 de jul.2016.

RODRIGUES, Poliana Marques Lima, LIMA, Willams dos Santos Rodrigues, Ensino da Matemática por meio de jogos no contexto da formação do pedagogo, 2016, apud MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Formação de professores: **A dimensão lúdica em questão. Cadernos de Pedagogia.** 2008.Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/7884-25611-2-PB.pdf> Acesso em 11 de jul 2016.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches**. Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/a-dimensao-da-afetividade-na-relacao-professor-e-aluno-em-sala-de-aula/124727/#ixzz4QVv18UHz

SANTOS, Frantiele da Silva CARDOZO Marilete Calegari. **O lúdico e a formação docente na universidade.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_320_f762861fc8b7f4b4f2a833c0a48f138e.pdf>. Acesso em: 13 de ago.2016.

SANTOS, Ana Katia Alves dos; BATISTA, Hildonice de Souza. **A música na educação básica.** 1ª edição. Editora Edufba- Salvador- 2011.

SANTOS, Carlos Antônio dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pieres dos. **A ludicidade como Ciência**. São Paulo, Vozes, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez, CÂNDIDO Patricia. Jogos de Matemática. Porto Alegre, Artmed, 2007.

_____. **O lúdico na formação do professor.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

STAREPRAVO, Ruth, Ana. Jogando com a matemática: números e operações. Aymará, Curitiba, PR.2010.

VIGOSKI Lev Semenovich. Apud, SANTOS, Amaral, do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem** <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf> Acesso em: 02 de ago.2016.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008, que trata da Obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

# UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DA REVOLUÇÃO FARROUPILHA: ECONOMIA SULINA E ENGENHARIA

**Elisangela Aparecida Mazzutti**[1]
**Jussara Jacomelli**[2]

**Resumo:** Este artigo é resultado de um desafio lançada na disciplina de Sociologia que teve como objetivo realizar um estudo sociológico tendo como objeto a relação entre engenharia e economia sulina no contexto que antecedeu a Revolução Farroupilha. Assim sendo, foi feita a opção por buscar estabelecer relações entre a economia sulina e a engenharia e seus condicionantes e que levaram à Revolução Farroupilha. Para isso, iniciamos o texto com uma breve explanação sobre a implantação da atividade pecuária e da charqueada no espaço do Rio Grande do Sul. Concomitante, buscamos subsídios que demonstram a relação entre o desenvolvimento dessas atividades na fronteira sul, em especial no município de Pelotas, com elementos da engenharia, como localização das estancias, vias de transporte, processamento do charque e outros.

**Palavras-chave:** Sociologia; Engenharia Civil; Charqueadas; Revolução Farroupilha.

## INTRODUÇÃO

De todos os acontecimentos que ocorreram no Rio Grande do Sul, a Revolução Farroupilha é um dos episódios mais lembrados, comemorados e sobre o qual mais se escreveu, em termos regionalistas (PESAVENTO, 1985), além de marcar a história brasileira. (FLORES, 1990).

Ao longo de toda uma economia diversificada, o Rio Grande do Sul desenvolveu a pecuária e tornou-se um dos principais produtores do charque no Brasil. Um alimento de importância nutricional que exigia um processo de conservação específico e que se tornava fundamental na economia agropecuária. (SOUSA, 2017). Essa base econômica era sustentada pela divisão de classes, termo usado, conforme Schaefer (2006), por Marx, para caracterizar uma sociedade dividida entre classe dominante, no caso, os senhores da pecuária e do charque e classe dos dominados, no caso, escravos e peões.

Devido a esse contexto da época, onde de um lado estavam os interesses dos estancieiros, voltados para uma maior lucratividade no charque, e do outro, os interesses da

[1] URI-FW, BRASIL. elisamazzutti@hotmail,com
[2] URI-FW, BRASIL. jacomelli@uri.edu.br

Coroa, impondo altos impostos no comércio do couro e charque, é que foi deflagrada a Revolução Farroupilha. (PESAVENTO, 1985).

## DESENVOLVIMENTO

A Revolução Farroupilha ocorreu no Rio Grande do Sul no período de 1935 a 1945 e, para Kühn (2007) teve como base dois principais aspectos. O primeiro, a insatisfação com a condição econômica da província; o segundo, as questões políticas não resolvidas entre o governo imperial e as elites locais.

### Pinceladas do percurso histórico para o desenvolvimento da pecuária no Rio Grande do Sul

Ao longo do século XVIII, grande parte das pequenas propriedades rurais do Rio Grande do Sul produziam alimentos hortifrutigranjeiros como modo de sobrevivência. (FLORES, 1990). Todavia, nesse período, destacaram-se a criação de gado e a produção de charque para abastecer o mercado nacional. (LAZZAROTTO, 1982). Com o desenvolvimento dessas atividades subsidiárias, em especial o charque, o Rio Grande do Sul passou a possuir uma riqueza econômica (o charque), deixando de ser considerado apenas um ponto estratégico na defesa do contrabando no Prata. (PESAVENTO, 1985).

No entanto, o estado apresentava um contexto de acampamento militar devido às sucessivas tentativas dos portugueses de tomada e retomada da Colônia do Sacramento, das invasões castelhanas e por servir de palco para a Guerra Guaranítica. (PESAVENTO, 1985). Nesse contexto, conforme com Pesavento (1985), estabeleceu-se um acordo envolvendo a Coroa e os senhores locais.

> Além da terra que lhes era concedida os estancieiros passaram a ocupar cargos de chefes e guardas da fronteira. Este poder dos senhores de terras, exercido na maior parte das vezes em defesa de seus interesses privados, entrava seguidamente em choque com a autoridade dos comandantes militares que representavam os interesses da Coroa no Rio Grande. (PESAVENTO, 1985, p 31).

É importante destacar, que mesmo a economia do estado não atingindo um grau de estabilidade e rendimento suficiente para que os senhores locais tivessem total liberdade, de acordo com Pesavento (1985), a Coroa permitiu certa autonomia ao poder local no que diz respeito à gestão portuguesa determinando uma apropriação econômica da terra acompanhada

da apropriação militar: as áreas conquistadas eram divididas em sesmarias. (PESAVENTO, 1985). Essas se tornaram estâncias de criação de gado. (LAZZAROTTO, 1982). O gado era criado de forma extensiva utilizando a mão de obra escrava. (PESAVENTO, 1985). Também era utilizada a mão de obra dos peões "que eram os comandados dos tropeiros ou índios egressos das missões." (MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO, 2017, p.1). Devido a isso, "No final do século XVIII, o charque tornou-se o primeiro produto de exportação do Vice-Reinado de Prata e a base de sua economia, reorientando a criação de gado para fins mercantis." (PESAVENTO, 1985, p 33).

**Da pecuária à charqueada**

Durante o século XVIII e primeiros anos do século XIX, o Rio Grande do Sul esteve inserido no mercado brasileiro como uma economia subsidiária, tendo como principais produtos, a pecuária e a triticultura. Inicialmente a pecuária esteve associada à caça ao gado solto nos campos e, após, associada à produção de charque. (KÜHN, 2007).

No início do século XIX, o estado havia definido "uma economia mercantilizada e fornecedora do mercado interno brasileiro e uma sociedade militarizada que se forjava nas lutas contínuas com os castelhanos". (PESAVENTO, 1985, p 23). Essa economia era monopolizada, principalmente, pelas grandes fazendas que dominavam a produção pastoril de forma extensiva (MAESTRI, 2000) e, para que houvesse uma charqueada fazia-se necessário um capital inicial maior do que o necessário para a instalação de uma estância:

> A rigor, a criação do gado não demandava grandes somas, salvo aquelas para manter um bando armado que garantisse a posse da terra e do rebanho. Já para a montagem de uma charqueada, tanto se exigiam despesas com mão-de-obra escrava quanto um capital para a aquisição de matéria-prima e de outros insumos para a produção [...]. (PESAVENTO, 1985, p 23).

O gado existente nos campos sulinos em potencial fonte alimentar, mas havia o problema de como fazer chegar toda a carne em perfeitas condições aos mercados consumidores. A solução foi a salgação das carnes, pois ela além de fazer com que a proteína animal não se degradasse em meio a longas viagens, não possuía alto custo. (MAESTRI, 2000). Para isso também, a localização das charqueadas seguiam dois critérios: a proximidade dos rebanhos de gado e a proximidade dos cursos d'água navegáveis que permitiam acesso ao Oceano Atlântico, facilitando a exportação. (GUITIERREZ ,2010 apud THIESEN, MOLET, KUNIOCH, 2017).

No século XVIII, com o desenvolvimento das charqueadas, Pelotas foi identificada com essa atividade. A vila de Rio Grande mantinha as atividades mercantis e centralizava um território com muitas propriedades agrícolas e, além disso, atraia uma elite interessada no porto que integrava o circuito mercantil do Atlântico. Assim, o Rio Grande do Sul possuía uma elite que representava, não somente a área rural vinculada à pecuária, mas, também, uma elite urbana representante do comércio. (THIESEN, MOLET, KUNIOCH, 2017).

A instalação dos estabelecimentos de charquear iniciou no final do século XVIII, nas proximidades da área atual da vila de Pelotas, no Sul do Rio Grande do Sul. A partir disso, durante o século XIX, nas margens esquerda e direita do Rio Pelotas houve a concentração de estabelecimentos para a produção da carne seca, vindo a se constituir em um aglomerado de propriedades e construções, onde indivíduos de diferentes grupos passaram a conviver em função da atividade. O Rio Pelotas apresentava aproximadamente 18km de trecho navegável, o que permitia a circulação de barcos que saíam das margens dos estabelecimentos carregando a carne seca para os demais portos da região, alcançados pela Lagoa dos Patos. Da Lagoa dos Patos, chegava-se ao Porto de Rio Grande e ao Atlântico e, pela Lagoa Mirim, chegava-se à área do Prata. (OGNIBENI, 2005).

Os cursos d'agua facilitavam a exportação dos produtos, como a carne seca, o sebo, couros, graxa, bem como, importar o sal de Cádiz e escravos, louças, panos e artigos necessários à vida cotidiana e ao funcionamento das fábricas. Também, os rios eram utilizados como espaço de escoamento dos dejetos do abate. Além disso, a área do Rio Pelotas ficava próxima dos campos neutrais, acessando assim o gado vindo da banda Oriental, bem como, os provenientes das estâncias da fronteira do Rio Grande do Sul. (OGNIBENI, 2005).

Nas charqueadas, o bovino era abatido, geralmente em galpões de material cobertos de telhas, com conchas de cimento alisado (MAESTRI, 2000), e as partes mais nobres eram cortadas de maneira a deixar mais finas as mantas, o que acelerava a secagem. Enquanto as mantas eram abertas, outros trabalhadores se encarregavam da salgação. (GABRIEL, 2013). Além disso,

> A salga da carne era feita de duas formas, uma dentro de um recipiente com uma salmoura muito forte, onde ela ficava submergida. A outra forma era estendê-la sobre uma mesa e despejar com sal esfregando bem em ambos os lados. A carne passava a noite na salga. Ao amanhecer, era tirada para fora e estendida em varais ou aramado onde passava o dia em exposição ao sol. Na metade do dia, virava-se para expor o outro lado. Um cuidado fundamental era com a mosca e o varejo, esta, poderia estragar o charque. (GABRIEL, 2013, p 1).

Sem o sol não era possível fazer um bom produto. Então, em caso de chuvas, o charque era estendido ainda fresco dentro do galpão onde era feito um fogo a fim de defumar a carne e secá-la. (GABRIEL, 2013, p 1).

**Rio Grande do Sul: economia subsidiária e concorrência platina**

Mesmo tendo encontrado uma forma para a conservação do charque ante as adversidades do tempo, a economia sulina continuava a ser subordinada à economia central brasileira. O charque sulino não era protegido por medidas protecionistas e não tinha grande atenção das autoridades. (PESAVENTO, 1985). Isso fazia com que os estancieiros gaúchos sofressem enorme concorrência com o charque platino, produzido pelo Uruguai e Argentina, e que também era vendido nas províncias brasileiras. Os impostos de importação eram baixos, o que facilitava a comercialização por um preço mais acessível do que o charque gaúcho. (CANCIAN, 2005). Além disso, na Coroa Espanhola:

> [...]. Desde 1778 vigorava o regime de livre comércio, o que permitiu aos saladeiristas, fazendeiros e comerciantes, manterem uma atividade de exportação em crescimento. No mesmo intuito, para beneficiar o setor de ponta da economia platina, foi concedida a isenção de direitos de importação sobre o sal de Cádiz (insumo fundamental para a produção do charque) e, pelas Reais Ordens de 10.4.1793 e 20.12.1892, estabeleceu-se a isenção dos direitos de exportação sobre as carnes salgadas. (PESAVENTO, 1985, p 33).

Outro fator que, por ser muito rudimentar, acarretava a falta de competitividade rio-grandense com o charque platino era o modo de trabalho. Enquanto na Argentina e Uruguai já se utilizavam técnicas mais modernas e trabalho assalariado (com uma produção maior e preços menores), no Rio Grande do Sul a base era a mão de obra escrava, com jornadas de dezesseis ou até mesmo mais horas de trabalho, com prioridade para o turno da noite para que a temperatura das salmouras no tanque se mantivesse estável. (MAESTRI, 2000). Segundo Guitierrez (2010) citado por Thiesen, Molet, Kunioch (2017), cada proprietário possuía em média 84 cativos, e desses, praticamente 53% eram especialistas na fabricação de charque (carneadores, salgadores, descarnadores).

Com a concorrência e a melhor qualidade do charque platino, somadas a inexistência de ações por parte do governo imperial diante das reivindicações dos estancieiros, esses, segundo Cancian (2005), apresentavam crescente indignação e insatisfação, o que,

> [...] estimulou a uma aproximação com as forças políticas agrupadas no Partido Exaltado, também chamado de farroupilhas. Esse grupo político defendia a ampla descentralização do poder, através da autonomia administrativa das províncias e instauração do sistema federalista; e desejava substituir a monarquia pelo regime republicano. Todas essas ideias e projetos políticos se adequavam amplamente aos interesses dos estancieiros gaúchos. (CANCIAN, 2005, p 1).

Para Fausto (1994), os principais interessados na Revolução Farroupilha foram os estancieiros da fronteira e os comerciantes citadinos. Os estancieiros, entre outros interesses, visavam à diminuição da taxação do gado na fronteira com o Uruguai, já que muitos possuíam terras e gado nos dois países e desejavam manter livre a circulação dessa mercadoria na fronteira. Para Lazzarotto (1982), a concorrência, o descaso governamental, a centralização do poder, entre outros, fez com que a Revolução fosse entendida como necessária – com o intuito de tomar, executar, alguma medida – para que as condições da economia rio-grandense viessem a melhorar.

## CONCLUSÃO

Ao iniciarmos este artigo tivemos como objetivo estudar a relação entre engenharia e economia sulina no contexto que antecedeu a Revolução Farroupilha. Para isso, foi feita a opção por um estudo sociológico, visando estabelecer relações entre a economia sulina, a engenharia e os condicionantes que levaram à Revolução Farroupilha, tendo como elementos a localização, a rede de transporte, o modo de exploração econômico, entre outros aspectos.

Quanto à área de estabelecimento da pecuária, observamos a opção preferencial pela Região do Pampa, a qual ultrapassa a fronteira Sul do Estado. Isso por dois motivos, a existência de gado oriundo das missões jesuíticas e a possibilidade dos pecuaristas estenderem suas propriedades para áreas dos países vizinhos. Nesse sentido, observamos que a engenharia de demarcação de fronteira não foi respeitada pelos estancieiros sulinos que possuíam propriedades também no território Uruguaio, os quais utilizavam a área de fronteira como zona de livre circulação.

Para o estabelecimento das charqueadas, observamos a combinação entre a possibilidade de comunicação-transporte por terra e água, o que determinou o estudo do leito do Rio Pelotas para verificar a viabilidade da navegação e as condições para o uso de embarcações utilizadas para a exportação do charque e a importação de outros produtos, incluindo escravos, mantimentos, tecidos e outros.

O acesso à área portuária era fundamental porque o transporte em carroças era moroso. Diante disso, um dos critérios da engenharia levados em consideração para a estabelecimento de uma charqueada foi à proximidade aos rios navegáveis. Também, os rios eram utilizados para servir de depósito aos dejetos do abate. Esses motivos levaram a organização das estancias, observando, no caso da vila de Pelotas, numa das laterais, o contato com o Rio Pelotas.

Quanto à vila de Rio Grande, a localização geográfica e a engenharia do comércio do charque, somaram para transformá-la em uma área onde se destacavam, além do comércio, o estabelecimento de citadinos envolvidos nesse processo: nela ocorriam negociações e o embarque e desembarque pelo Porto.

Nas estancias, a forma de matança, a preá ao gado e a salgação exigiam conhecimento de engenharia, principalmente nas épocas de chuvas, quando o charque precisava ser secado em local fechado. O material adequado para a construção, forma de instalação, são indícios da importância desse conhecimento.

Nesse contexto econômico, antecedendo a Revolução Farroupilha, a sociedade na fronteira Sul do estado do Rio Grande do Sul estava organizada em classes distintas: a classe mandante e a classe trabalhadora. A necessidade de garantir os direitos e os lucros da exploração do charque e da pecuária levou a classe dominante a deflagrar a Revolução Farroupilha. Observa-se, assim, que o conhecimento da engenharia foi utilizado nas tecnologias voltadas para a exploração da pecuária e do charque com o intuito de garantir os interesses da classe dominante e buscar maior autonomia para o estado, beneficiando, em especial, os grupos econômicos: estancieiros, charqueadores, estancieiros-charqueadores e os comerciantes.

## REFERÊNCIAS

CANCIAN, Renato. Guerra dos Farrapos: movimento proclamou a república no RS. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/guerra-dos-farrapos-revolucao-farroupilha-proclamou-a-republica-no-rs.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: USP/FDE, 1994.

FLORES, Moacyr. **A Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

GABRIEL, Andrey. Especial: como surgiu o charque gaúcho. Publicado em 17 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.compadreosvaldinho.com.br/2013/08/17/especial-como-surgiu-o-charque-gaucho/>. Acesso em: 15 mai. 2017.

KÜHN, Fábio. **Breve história do Rio Grande do Sul**. 3 ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.

LAZZAROTTO, Danilo. **História do Rio Grande do Sul**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1982.

MAESTRI, Mário. **Uma história do Rio Grande do Sul**: da Pré-história aos dias atuais. 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2000.

MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO. **Tropeirismo.** Disponível em: <http://www.mtg.org.br/historiadors/255>. Acesso em: 12 mai. 2017.

OGNIBENI, Denise. **Charqueadas Pelotenses no Século XIX**: Cotidiano, estabilidade e Movimento. Porto Alegre: PUC, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A Revolução Farroupilha**. Editora Brasiliense, 1990.

SCHAEFER, RICHARD T. **Sociologia**. 6. ed. – São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Revolução Farroupilha. Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/historiab/revolucao-farroupilha.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

VARGAS, Jonas Moreira. "Um olho no Atlântico, outro na fronteira". Os charqueadores de Pelotas, o comércio de carne-seca e as suas propriedades na fronteira com o Uruguai (século XIX). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recebido em 15/12/12. Aprovado em 18/02/2013. Número de páginas: 23. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaclio/index.php/revista/article/viewFile/290/168>. Acesso em: 12 mai. 2017.

THIESEN, Beatriz V.; MOLET, Claudia D.; KUNIOCHI, Marcia Naomi. **Charqueada e escravidão em Rio Grande.** Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/thiessen%20beatriz%20valadao_%20molet%20claudia%20daiane%20e%20kuniochi%20marcia%20naomi.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

# MULTIMODALIDADE E ENSINO: UMA PRÁTICA MEDIADA PELOS GÊNEROS TEXTUAIS

**Elisângela Bertolotti**[1]
**Marinês Ulbriki Costa**[2]

**Resumo:** As tecnologias midiáticas criam novas possibilidades de comunicação e exigem do leitor o desenvolvimento de outra habilidade de leitura e escrita. Logo, Bakhtin (1997) afirma que os gêneros textuais estão inseridos nas necessidades de comunicação e se fundamentam em conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e construção composicional. Ligado ao estudo dos gêneros, o Letramento auxilia na constituição de perfisernani leitores reflexivos-críticos. A prática do letramento tem papel fundamental em formação de leitores e cidadãos proficientes, haja vista que possibilita o conhecimento, a interpretação contextualizada. Assim, está relacionado com a multimodalidade, pois os fenômenos multimodais permitem as inúmeras formas de comunicação por meio dos suportes textuais. Diante de tal cenário de assentimento dos gêneros textuais com o letramento e a multimodalidade, torna-se possível e satisfatória a mediação e apreensão do significado que os textos têm na sociedade. À vista disso, reafirma-se que os gêneros textuais são a base construtivista e interativa para os sujeitos leitores. Portanto, é válido refletir sobre a metodologia do ensino quanto à leitura multimodal, ou seja, as inúmeras manifestações linguísticas e interpretativas visíveis na internet. Isso posto, este trabalho está delineado com a apresentação teórica das temáticas destacadas acima e com um proposição didática do estudo da Multimodalidade.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; Letramento; Multimodalidade; Proposição didática.

## INTRODUÇÃO

A proliferação da tecnologia na contemporaneidade possui papel fundamental nas novas constituições textuais. Logo, facilita a interação entre os seus usuários, haja vista que grande maioria procura comodidade e rapidez ao se comunicar. A partir disso, surgem os gêneros multimodais, os quais contribuem para reprodução dos mais diversos modos de reprodução de textos, tais como: imagens, sons, cores e texturas.

Partindo da diversidade comunicativa existente diante da multimodalidade, é visível a importância dos gêneros textuais como passagem principal para a inserção dos indivíduos no mundo letrado. Com isso, reitera-se a indispensabilidade dos gêneros quando se trata da

[1] (URI/FW – Brasil – E-mail: elisangelabertolotti@gmail.com)
[2] (URI/FW – Brasil – E-mail: marines@uri.edu.br)

constituição dos meios de comunicação contemporâneos, isto é, a modificação da língua de acordo com a proliferação dos gêneros.

À vista disso, os gêneros textuais midiáticos possibilitam a comunicação eficácia entre as pessoas vinculadas à internet. Esse evento é chamado de comunicação mediada por computador – CMC – um modo de comunicação que se caracteriza pela centralidade da escrita e pela multiplicidade de semioses: texto escrito, imagens, vídeo e som. Diante disso, é que surge a pluralização da língua, momento em que os interlocutores modificam-na com a intenção de satisfazer sua necessidade de comunicação. A dinamicidade da sociedade remete a diferentes letramentos, pois a pluralidade de textos materializa a diversidade linguística e identifica os contextos sociais discursivos.

Neste viés, este artigo traz à tona questões acerca da multimodalidade e da prática do letramento, uma vez que as novas tecnologias têm modificado as formas de ler e escrever. Nos textos há a presença de letras, de imagens e de animações que precisam ser lidas e compreendidas. As tecnologias midiáticas criam novas possibilidades de comunicação e exigem do leitor o desenvolvimento de outra habilidade de leitura e escrita, ampliando a noção de letramento.

Nessa perspectiva, este estudo é pautado em reflexões teóricas acerca dos gêneros discursivos Histórias em Quadrinhos (HQ) e Canção, subsidiados pelos teóricos Marcuschi (2002), Bakhtin (1997). Hoffmann e Costa (2009), Koch (2002), Em relação à Multimodalidade o arcabouço teórico foi de Dionísio e Vasconcelos (2013), Oliveira (2013) e Bazerman (1997). Nos estudos do Letramento as autoras soares (2002) e Tfouni (1988), foram destacadas e a proposição didática embasada nos estudos teóricos apresentados.

## ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Com a explosão tecnológica vivenciada por todos os usuários da Língua Materna, é perceptível a primordialidade que há no (re)conhecimento da constituição estrutural e significativa dos gêneros textuais. Isso se dá em virtude de que eles são a ferramenta essencial para a plena eficácia da comunicação diária, digital ou não, haja vista sua estreita relação com o meio de veiculação do nosso principal instrumento de interação, a língua, que é apresentada com uma evolução positiva da sua manifestação social, sejam elas orais, escritas, sonoras, figuradas, etc. Representando, dessa forma, a semiótica textual muito expressa nas atitudes interativas dos internautas.

À vista disso, Marcuschi (2002) afirma que os gêneros se caracterizam por suas funções comunicativas e cognitivas, situando-se nas determinadas culturas em que se desenvolvem. Dessa forma, não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas interativas. Assim, é através da junção das possibilidades que a língua e os gêneros textuais dispõem que há modelagem no diálogo.

Com a presença da tecnologia, a interação com gêneros acontece no momento em que os locutores conseguem se ajustar e adaptar ao uso dos gêneros reconhecendo que são mutáveis e flexíveis e que exigem certa estabilidade em sua utilização. Dessa maneira, Bakhtin (1997, p. 282) denomina os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Afirma, também, que há controvérsias na solidez dos gêneros, pois os emissores têm que explorar sua criatividade, ou seja, ajustar o gênero de acordo com o seu estilo próprio, de forma inovadora e satisfatória.

> [...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, e os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).

Ao tratar da organização dos textos, Bakhtin (1997) afirma que os gêneros textuais se fundamentam em elementos, tais como: conteúdo temático (temática), o propósito comunicativo (intencionalidade), o estilo (formal/informal) e a construção composicional (recursos). Cada um possui suas características, ou seja, têm deveres únicos relacionados ao campo da comunicação. Contribuem, em sua totalidade, para a concretização dos enunciados, orais ou escritos.

Com base nisso, é visível que, por intermédio do advento da internet, há uma reorganização linguística constitutiva. Dessa forma, os gêneros textuais emergentes exigem que os seus usuários, cidadãos da modernidade movida pela esfera tecnológica, tenham a plena estabilidade do multiletramento como porta principal para a inserção do homem na sociedade, isto é, compreendam a língua em suas diversas facetas.

Ao mencionar às manifestações sociais do enunciado, observa-se a relevância que o ensino interdisciplinar possui, uma vez que é neste momento de empoderamento dos gêneros que há percepção da construção do texto em suas circunstâncias interativas. Dessa forma, reitera-se, outrossim, que a adaptação do gênero textual está inteiramente relacionada com a multimodalidade, uma vez que esta é representada em consequência do ato de comunicar-se.

Por isso, nota-se a necessidade de uma abordagem significativa deste tema durante a formação cognitiva dos discentes, visando à formação de usuários competentes da língua.

Nas palavras de Dionísio (2011), as sentenças de comunicação expostas pelos textos verbais e não verbais são, em sua plenitude, multimodais. Isso se dá em decorrência da multifacetagem linguística que os enunciados indicam, isto é, apresentam especificidades e sua apresentação, tais como: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

**Gênero textual HQ**

Nesse viés, fica explicito a complexidade da constituição da intertextualidade multimodal presente nos discursos. Dessa forma, ao mencionar a relação existente entre a multimodalidade e a sua mediação em sala de aula, consolida-se a sua substancialidade para a formação de indivíduos integralmente letrados no ambiente virtual, que possam expressar-se com clareza, lendo e compreendendo enunciados. As histórias em quadrinhos, gênero muito apreciado por crianças, jovens e adultos. Iannone (1994, p. 21) conceitua o gênero textual histórias em quadrinhos como "história contada em quadros (vinhetas), ou seja, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto".

Assim, o gênero HQs compõe-se de quadrinhos que combinam linguagem verbal e não verbal (texto e imagem). O modo de veículo sugere e necessita da interpretação do leitor para o seu bom andamento, haja vista que é preciso que o interlocutor fique atento a sequência de quadros e as mudanças que cada um menciona, seja em imagens, em balões com as falas dos personagens ou legenda.

Concomitante a essas características, esse gênero propõe uma mistura homogênea entre a mensagem icônica e linguística, tendo em vista que a iconicidade possibilita a transmissão das mensagens com um número reduzido de signos, aumentado o número de informações por imagens, o que peculiariza esse gênero.

À vista disso, é notório no texto das HQs o uso das gírias, fenômeno sociolinguístico que está inserido no estudo da variação linguística, item presente neste estudo. Além disso, há os recursos de prolongamento de fala, tamanhos e tipos de caracteres, elementos não verbais, como gestos, expressão facial e corporal, transmitindo as sensações e os sentimentos dos personagens. Dessa forma, observa-se que esse gênero, para ser compreendido, exige inúmeras leituras, as quais reunidas auxiliarão na compreensão e no manuseio eficaz do

trabalho desejado pelo professor enquanto mediador da leitura teórica e social. (HOFFMANN; COSTA, 2009).

**Gênero textual canção**

Propiciar aos alunos momentos de leitura, a partir da diversidade de texto requer um olhar para o processo de compreensão e formação de sujeitos. Assim, instigá-los a ler e compreender as letras das canções que contem várias características em sua composição apresenta-lhes uma natureza mais viva e atrativa do ensino/aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido de mediação do gênero eleito em sala de aula, Kock (2002), assevera que o gênero textual canção é reconhecido como uma modalidade que auxilia no desenvolvimento da mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio. Assim, esse gênero se torna indispensável quando se trata em construção da aprendizagem e de reconhecimento dos gêneros textuais.

Diante disso, Costa (2002, p. 107), postula que "A canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico", pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Portanto, a canção deve ser composta por três competências, a verbal, a musical e a lítero-musical (capacidade de articular as duas linguagens). À vista disso, canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Assim, para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical.

No gênero canção encontra-se a materialidade enunciativa ou pragmática que constrói a cena enunciativa dialógica, centrada na relação do interior da letra, que é produto de uma comunidade discursiva pouco definida, que tem identidade dividida entre a poesia e a música, exige a habilidade do canto e o conhecimento da melodia. Por isso, no gênero canção é extremamente permissiva a relação com outras linguagens como a dramática, a cênica, a cinematográficas entre outras.

Logo, a presença desse gênero em diferentes esferas comunicativas contribui e ampara para a identificação da presença dos gêneros em nossas vidas, haja vista que, como já mencionado, nosso cotidiano é composto por gêneros textuais. Em vista disso, quando se pensa em mediação dos gêneros e das variações em sala de aula, reitera-se que formar leitores capacitados para interpretar e não apenas decodificar palavras, é uma tarefa muito difícil que exige domínio dos aspectos textuais e uma intertextualidade para abranger todas as necessidades de interação e compreensão.

Dessa forma, tendo em vista a magnitude observada na abordagem do gênero música e sua influência no comportamento humano, determinando modos de falar, de agir e de pensar, entende-se que um estudo sistematicamente organizado desse gênero trará contribuições relevantes para os trabalhos escolares. Estes irão auxiliar na assimilação e no reconhecimento da língua portuguesa numa perspectiva dialógica e inovadora que sege um olhar para as diferentes linguagens.

## SOBRE O LETRAMENTO

A partir dos pressupostos de que a interpretação e a leitura proficiente tomaram tomar espaço no ambiente escolar e social, torna-se necessário estudar as concepções do letramento a partir da diversidade de linguagens presentes nos gêneros textuais. De acordo com Soares (2002, p. 146) “na própria formação da palavra letramento está presente à ideia de estado: a palavra traz o sufixo mento, que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação””.

O letramento surgiu, segundo a autora, a partir do momento em que a alfabetização ficou insuficiente mediante as demandas cognitivas. Dessa forma, o letramento auxilia na constituição de perfis leitores reflexivos-críticos. Logo, em uma de suas entrevistas, a autora menciona que “alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita”. Assim, fica evidente a importância que a culminância do ato de alfabetizar e letrar têm na transformação e construção de cidadãos leitores que interpretem além dos enunciados, mas sim atividades e ações sociais que dizem respeito à sua vida. (TFOUNI, 1988).

Ao pensar em sociedade e interpretações, observa-se como as variações linguísticas estão presentes no letramento que ocorre dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, o letramento pode ser visualizado como o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e

escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade, através de jornais, revistas, livros, saber escrever e escrever cartas, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, bilhetes, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, etc. (SOARES, 1998).

Dessa forma, com a expansão da mídia, os conceitos de escrita e letramento precisam ser revisitados, bem como as práticas pedagógicas que lhe são recorrentes. Os habituais modos de leitura um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não há supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia visual estabelecida entre ambos. Portanto, a aplicabilidade do letramento e as noções de conceitos entre este e a alfabetização contribuem significativamente para a notória importância que as múltiplas facetas da língua em sua manifestação e teoria têm na construção de leitores conscientes de sua Língua Materna, seja disposta em padrão ou não padrão.

## QUANTO À MULTIMODALIDADE

A partir das premissas discorridas, reafirma-se, de acordo com Dionísio (2013) que "na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de dar sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens". Por isso, o estudo e o entendimento da complexidade linguística, imagem e palavras, com o advento da tecnologia, auxilia na utilização eficácia desses recursos. Assim, é visível a contribuição prestigiada que essa combinação garante.

Logo, à prática de letramento está inteiramente relacionada com a multimodalidade, pois as ações sociais são fenômenos multimodais, tendo em vista que a presença doe inúmeras formas de comunicação através dos suportes textuais. Com isso, há uma harmonia estabelecida entre as imagens e a organização dos textos, uma vez que ambas possuem um propósito comunicativo em comum, a interação.

Diante disso, a multimodalidade coadjuva, como já citado, para a transmutação do gênero. Nesse sentido, as manifestações linguísticas, com o auxílio dos seus interlocutores, são modificadas com infinitas proposições. Assim, atualmente, visualizando as intencionalidades e as facilidades procuradas pelos usuários da língua, existem diversos novos gêneros, tais como: blog, e-mail, tanto escritos, como visuais, através de imagens, layouts, utilizados de diversas formas com o intuito de satisfazer a necessidades de comunicação no meio digital. Sobre os recursos multimodais, Dionísio (2005, p. 159-160) afirma:

> Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade apresenta.

Relacionado à multimodalidade, os modismos computacionais da língua ou o *internetês*, têm papel fundamental na comunicação dos internautas. Essas variações observadas na internet em conjunto com as imagens, reproduzem, segundo Brito e Sampaio (2013, p. 300) "a conjuntura da linguagem virtual, como por exemplo: a inserção de *smyles*, economia na forma de escrita, a incorporação de um léxico específico do próprio meio". Contudo, mesmo com a apropriação dessa nova linguagem, a base para o diálogo continua sendo a escrita.

Dessa forma, é através da escrita, dos textos, que os professores auxiliam seus alunos na adequação linguística e textual da internet. Isso acontece em virtude de que é através dos textos que é possível conhecer os diversos modos de apresentação da língua (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanhos, entonação, melodia, efeitos visuais, dentre outros.), haja vista que estes são sob a perspectiva dos recursos semióticos.

Recursos semióticos, de acordo com Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 21) é "o termo utilizado para descrever os modos de apresentação e como eles se integram através das modalidades sensoriais, na construção de eventos e textos multimodais". Logo, o reconhecimento da semiótica abrange a complexidade interpretativa dos interlocutores, uma vez que levam em consideração todos os signos e todas as suas formas de manifestação, linguística ou não. Diante das colocações discorridas sobre a constituição dos eventos multimodais, Oliveira (2013, p. 2) menciona:

> Nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses. Quando nas atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em que estão presentes gêneros multimodais como, por exemplo, tiras, charges, propagandas, e não são considerados seus elementos verbais e visuais, a compreensão do todo do enunciado pode ser prejudicado.

A partir disso, reafirma-se a relevância da multimodalidade para o reconhecimento efetivo de sujeitos conscientes da sua língua e das inúmeras interpretações que ela dispõe. Ao utilizar esse recurso contemporâneo a nosso favor, contribui-se para a disseminação tecnológica, bem como com a inserção das pessoas na esfera comunicativa e semântica.

## DA MULTIMODALIDADE AO ENSINO

As interações humanas são constituídas das construções textuais realizadas pelos seus interlocutores. Assim, ao mencionar o ensino dos gêneros textuais e da multimodalidade no ensino da Língua Materna, observam-se alguns pontos de relevância para a plena assimilação desses termos, haja vista que os gêneros textuais possibilitam esse diálogo face a face ou virtualmente.

Ao discutir sobre as interações humanas e o papel dos gêneros nesse ato social, é significativo relembrar alguns itens importantes quando se trata em gênero, da sua apropriação e mediação. Diante disso, é de extrema importância que anterior à socialização dos gêneros os professores questionem a existência de tais aspectos fundamentais: o que são gêneros textuais; para que servem; em que momento é utilizado; qual sua utilidade; como eles são formados; como é possível modificá-los.

Diante de tal cenário de assentimento dos gêneros textuais, será possível à satisfatória mediação e apreensão, por parte dos alunos, do real significado que este fenômeno tem na sociedade em geral. Entretanto, além da percepção da magnitude dos gêneros, é pertinente apresentar aos discentes as subdivisões existentes na comunicação. Com isso, eles assimilarão os recursos semióticos, um dos principais modos visualizados na contemporaneidade tecnológica.

Sendo os gêneros escritos ou falados, ambos fazem parte da multimodalidade, e é a partir desse pressuposto que o ensino da língua multifacetada deve ser concretizado nas escolas. De acordo com Bazerman (1997: 14), “Gêneros moldam os pensamentos que nós formamos e as comunicações pelas quais interagimos”. Ao pensar nesse excerto de Bazerman, propõe-se uma reflexão acerca da materialização do gênero como atividade concreta de interação.

Essa materialização acontece a partir do momento que os professores reconhecem a multimodalidade como recurso para a compreensão dos diferentes gêneros textuais e da sua abordagem didática, uma vez que estes são contemplados com leituras de imagens, ou seja, há

a presença dos recursos semióticos na leitura virtual. Dessa forma, ao levar até os discentes as diversas formas de leituras, as imagens, as melodias, as texturas, etc, o professor corrobora para que seus alunos absorvam os gêneros, as suas diversas manifestações e passem a adaptá-los conforme necessário.

Isso posto, alicerçado às novas tecnologias e novas formas de linguagens, reafirma-se que os gêneros textuais são a base construtivista e interativa para os sujeitos leitores. Portanto, é válido refletir sobre a metodologia do ensino quanto à leitura multimodal, ou seja, as inúmeras manifestações linguísticas e interpretativas visíveis na internet. Para isso, faz-se necessário reportar para os meios de comunicação de massa.

A completude semântica apresentada pelos gêneros multimodais não deve ser atrelada somente aos aspectos visuais da língua, mas sim a sua disposição gráfica verbal e não verbal. Dessa forma, cita-se, além dos discursos escritos, a literatura, ferramenta indispensável de ensino que abrange os poemas concretos. Logo, além das imagens ela beneficia a língua escrita, propiciando uma leitura verbal e, em termos, pictorial.

Em suma, diante dos pressupostos apresentados, é pertinente articular a leitura no contexto escolar com as propostas apresentadas pela tecnologia, haja vista que este meio contribui significativamente para a dinamicidade linguística. Desse modo, o enfoque multimodal em sala de aula valoriza as riquezas discursivas presentes nos gêneros textuais e a sua exposição na internet, além de acrescentar novas metodologias e facilitar a assimilação do conhecimento por parte do professor e dos seus alunos.

## PROPOSIÇÃO DIDÁTICA – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com o objetivo de apresentar uma proposta didática para o trabalho da multimodalidade, explorar-se-á, neste trabalho, o *facebook*, em português, livro de caras, conhecido como uma ferramenta virtual que é acessada por mais de um bilhão de pessoas que postam, curtem e compartilham momentos, fotos e notícias em seus perfis/murais com seus amigos. Alusivo a esse intuito multimodal, utilizar-se-á, também, o estudo dos gêneros textuais canção e histórias em quadrinho, da ferramenta *youtube* e imagens. Dessa forma, nossa proposta partirá das seguintes atividades:

Apresentar aos alunos imagens relacionadas ao Rio Grande do Sul e realizar questionamentos norteadores do estudo.

a) O que as imagens dizem sobre o RS?
b) Quais são os itens marcantes da cultura rio-grandense?
c) Por que os gaúchos são reconhecidos por uma região que valoriza suas culturas?
d) O que você conhece sobre o Rio Grande do Sul – curiosidades?
e) Quais são as palavras ditas especialmente pelos gaúchos?
f) O que a língua diz sobre a historicidade gauchesca?

A atividade é disposta de modo a gerar expectativas sobre o tema abordado e investigar, por meio de indagações, qual o conhecimento cultural que os discentes dispõem sobre a região. Dessa forma, haverá um estímulo de pensamentos reflexivos sobre a temática.

Figura 1: Gaita

Fonte: Coisas que gaúcha fala[3]

[3] Disponível em: <https://www.facebook.com/CoisasQueGauchoFala/> Acesso em: 02 jul. 2017.

Figura 2: Gaúchos a cavalo

Fonte: Coisas que gaúcha fala[4]

Figura 3: Ruínas de São Miguel

Fonte: Coisas que gaúcha fala[5]

Posteriormente, sugere-se o comparativo entre o gênero HQ e a letra do gênero canção, com a finalidade de observar a estruturação desses gêneros – propósito comunicativo, estilo, construção composicional –, e verificar as suas semelhanças e/ou diferenças e termos das abordagens da temática trabalhada.

[4] Disponível em: <https://www.facebook.com/CoisasQueGauchoFala/> Acesso em: 02 jul. 2017.
[5] Disponível em: <https://www.facebook.com/CoisasQueGauchoFala/> Acesso em: 02 jul. 2017.

**Canto Algretense - Os Serranos**

Não me perguntes onde fica o Alegrete
Segue o rumo do teu próprio coração
Cruzarás pela estrada algum ginete
E ouvirás toque de gaita e violão
Prá quem chega de Rosário ao fim da tarde
Ou quem vem de Uruguaiana de manhã
Tem o sol como uma brasa que ainda arde
Mergulhado no Rio Ibirapuitã
Ouve o canto gauchesco e brasileiro
Desta terra que eu amei desde guri
Flor de tuna, camoatim de mel campeiro
Pedra moura das quebradas do Inhanduy
E na hora derradeira que eu mereça
Ver o sol alegretense entardecer
Como os potros vou virar minha cabeça
Para os pagos no momento de morrer
E nos olhos vou levar o encantamento
Desta terra que eu amei com devoção
Cada verso que eu componho é um pagamento
De uma dívida de amor e gratidão

Figura 2: HQ Radicci

Fonte: Radicci ao volante de uma Rural Willys[1]

a) De que maneira Radicci utiliza-se da canção para dar informações?
b) Ele foi compreendido? Por quê?

[1] Disponível em:<http://ruralwillys.tripod.com/radicci/radicci.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

c) O que o motorista entendeu da informação de Radicci, porque ele não questionou a resposta do informante?
d) O que significa a utilização das reticências no segundo e terceiro quadrinho?
e) O que difere a canção da história em quadrinho?
f) Por que no final da história em quadrinho há um tom engraçado?
g) Quais são as palavras que identificam o Rio Grande do Sul nos dois textos?
h) De que maneira essas palavras influenciam na interpretação e construção dos textos?

A apresentação e trabalho dos gêneros história em quadrinho e canção, quando expostas em proposta de comparação/relação, possibilita a compreensão das particularidades de cada gênero, bem como sua relação entre temáticas e interpretação, como é o caso dos exemplos expostos. O trabalho do professor, nessa prática, pode gerar inúmeras possibilidades de aquisição, haja vista que são apresentados diferentes gêneros em perspectivas interpretativas distintas, o que propõe duas leituras, apreciação e assimilação de diferentes recursos de composição, estimula a compreensão e valorização da cultura gauchesca, além de, durante a atividade, corroborar com a multimodalidade (semiótica) no ensino.

Após o trabalho com a canção e a história em quadrinho, sugere-se o acesso à ferramenta *facebook*. Neste momento da prática, os discentes já terão conhecimento a respeito da leitura de imagens, de canções e de histórias em quadrinhos, tendo em vista que no *facebook* irão encontrar inúmeras imagens e frases que durante o ato da leitura irão assimilar com o que já foi trabalhado com o grupo.

Como síntese, selecionou-se uma página do *facebook* denominada “Coisas que gaúcho fala”. Acessada por mais seis mil usuários, a página propõe demonstrar, através de frases, vídeos e demais recursos, as variações, costumes, músicas, ditados populares dos gaúchos. Dessa forma, não atrai somente os gaúchos que, em sua grande maioria, costumam compartilhar os *posts* da página, mas também usuários de outros estados que têm curiosidades sobre o vocabulário sul-riograndense.

Explorar a página é uma das principais sugestões desta etapa da práxis, uma vez que a leitura, diálogo e socialização da leitura realizada, estimulará a pesquisa, a criticidade, o contato multimodal e, também, o prestígio da cultura gaúcha. Para finalizar a prática, a síntese irá exigir que a turma trabalhe em grupos e relacione ideias.

Inicialmente a turma irá conhecer a página, ler suas postagens e selecionar textos, imagens, palavras que considere importantes e que possam atrativas para realizar a última atividade, a criação de um vídeo sobre o vocabulário, costumes e cultura gaúcha. A apreciação do recurso audiovisual permitirá uma leitura ampla da multimodalidade e permitirá que os grupos exponham sua criatividade e reproduzam os vídeos.

## CONCLUSÃO

A multimodalidade é um dos principais meios de ramificação da tecnologia e da diversidade de práticas de linguagem, haja vista que a contemporaneidade nos permite ir muito além do que está escrito, isto é, ela propõe, em sua totalidade, uma interpretação que compreenda os implícitos. Logo, uma leitura que deixe de ser uma mera decodificação de signos e passe a ser correlacionada em diversos temas, possibilita o entendimento e a intertextualidade.

À vista disso, o recurso da multimodalidade, constituído pela associação das imagens com as palavras, concede uma infinidade interpretativa e comunicativa. Por essa razão, é uma válida ferramenta pedagógica, uma vez que ocorre a sua incessante evolução nos diversos contextos comunicativos e possibilita, dentro da leitura contextualizada dos signos, o enquadre semântico-cognitivo do aluno.

Com base nessas afirmações, é oportuno parafrasear Unsworth, citado por Hemais (2013, p. 1), o qual menciona que a mediação da multimodalidade e do letramento deve favorecer o entendimento sobre as três linguagens, a verbal, a visual e a digital. Só assim, os usuários da língua compreenderão o verdadeiro significado da criação semântica e a interpretarão em suas mais diversas esferas.

Isso posto, reitera-se que o estudo da tecnologia e dos gêneros textuais são divulgados com rapidez e exigem outras formas de leitura e de outros letramentos. Portanto, os estudos da linguagem rementem a novas formas de aprender e mediar. Assim, a multimodalidade nos gêneros textuais é um caminho inovador que possibilita a leitura, a compreensão e produção de textos na era contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Lúcia Maria de; MARINHO, Elyssa Soares. **História em quadrinhos:** um gênero para sala de aula. São Paulo: Blucher, 2016 p. 115-126.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss, (orgs). Trad. e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. Gênero digital: **a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan. 2013. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456>. Acesso em: 26 ago. 2016.

COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. IN: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e Leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19 a 42.

EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2001.

FERREIRA, S.P.A.; Dias, M.G.B.B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos.**Revista Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 18, n. 3, p.323 - 329. 2005.

HEMAIS, Barbara. **Multimodalidade:** enfoque para o professor de ensino médio. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf> Acesso em: 27 de ago. de 2016.

HOFFMANN, Adriane Ester; COSTA, Marinês Ulbriki. Gêneros textuais: proposta de ensino a partir de HQs. **Revista Língua & Literatura**. v. 11, n.17p. 29-52. Dez. 2009. Recebido em: 15 out. 2009

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antônio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção desafios)
KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA Maria Auxiliadora (org**). Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36

OLIVEIRA, Derli Machado de. **Gêneros Multimodais e Multiletramentos**: Novas Práticas de Leitura na Sala de Aula. 2013. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_19.pdf> Acesso em: 28 de ago. 2016.

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

_____, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita**: Letramento na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

# NO LIMIAR DA FICÇÃO: AS FRONTEIRAS ENTRE LITERATURA E TEXTOS JORNALÍSTICOS

**Ernani Silverio Hermes**[1]
**Hellen Boton Gandin**[2]
**Silvia Helena Niederauer** [3]

**Resumo:** Este artigo visa a reflexão das fronteiras entre a linguagem literária e a linguagem jornalística a partir de crônica e texto jornalístico. Assim, objetiva a discussão do conceito de crônica e seus elementos constituintes, fazendo um contraste com as tessituras do texto jornalístico. Para articular esses dois gêneros textuais, parte-se de um referencial teórico que contempla autores como Bulhões (2007), Candido (2003) e Guimarães (1999), principalmente. Também, elege-se como *corpus* investigativo a notícia "Varredor de rua fala grego e já viajou pela América Latina", de Marcelo Oliveira, publicada no Jornal **Folha de São Paulo** no dia 17 de março de 1997, e a crônica "Sonho em Grego", de Moacyr Scliar, publicada no mesmo jornal, no dia 20 de março de 1997. Faz-se uma leitura contrastiva dos dois textos, importando confrontar as estratégias de construção, bem como o tipo de linguagem utilizada em cada um dos textos, o que os diferencia e os aproxima, em termos de gênero narrativo. Também, intenta-se apresentar uma proposição didática para o ensino médio, a fim de proporcionar a leitura crítica dos gêneros aqui referenciados.

**Palavras-Chave:** Literatura; Jornalismo; Crônica.

## INTRODUÇÃO

Literatura e jornalismo se encontram em vários caminhos, muito embora tenham pontos em que se repelem. A literatura é um objeto estético, um produto cultural, pautada no imaginário e na fabulação. Em via contrária, o jornalismo tem a pretensão de registrar fatos verídicos. Entretanto, este limiar se atenua quando falamos em crônica, dada a sua constituição híbrida e a mescla que faz dos elementos jornalísticos e literários.

Assim, a discussão sobre este gênero é fértil para a reflexão dos limites entre literatura – enquanto objeto ficcional – e realidade. Para esta proposta, é feita uma leitura contrastiva da notícia "Varredor de rua fala grego e já viajou pela América Latina", de Marcelo Oliveira, publicada no jornal Folha de São Paulo, no ano de 1997, e da crônica "Sonho em Grego", de

[1] Acadêmico do curso de Letras-Inglês da Universidade Regional Integrada no Alto Uruguai e das Missões.

[2] Acadêmica do curso de Letras-Inglês da Universidade Regional Integrada no Alto Uruguai e das Missões.

[3] Doutora em Letras-Teoria Literária pela PUCRS. Professora da graduação em Letras e do Mestrado em Letras-Literatura Comparada na Universidade Regional Integrada no Alto Uruguai e das Missões.

Moacyr Scliar, publicada originalmente no mesmo jornal e no ano de 1997, a fim de determinar os pontos convergentes e distintos entre cada um dos gêneros narrativos destacados.

As crônicas de Scliar são um campo de estudo importante, não apenas pela qualidade com que foram escritas e pelos temas atemporais que contemplam, mas pela linguagem literária com que foram compostas. As crônicas, produzidas a partir de notícias de jornal, são precedidas por uma epígrafe que indica a notícia a que faz referência, aliando, assim, dois tipos de linguagem contrastantes – a literária e a jornalística.

Para embasar o estudo, primeiramente faz-se um percurso teórico que contempla questões acerca da literatura e do jornalismo, da crônica e da notícia. Em seguida, faz-se uma comparação entre o *corpus* selecionado, atentando para as diferenças e as similaridades dos gêneros. Por último, é apresentada uma proposição didática que contempla os dois gêneros textuais analisados.

Este trabalho justifica-se pela importância em investigar os diálogos existentes entre jornalismo e literatura, na perspectiva da crônica, pois a leitura e o trabalho sob a perspectiva comparatista é um instrumento interessante para ser apresentado em sala de aula.

## DIÁLOGOS ENTRE A CRÔNICA LITERÁRIA E JORNALISMO

Massaud Moisés (1982, p. 245,), remetendo à etimologia do termo *crônica*, diz que o vocábulo advém do grego, *chronikós*, que é relativo a tempo (*chrónos)*, e também do latim, *chronica*, que propõe a relação deste gênero com o tempo. Guimarães (1999, p. 18) ao referir-se à crônica, infere que tal gênero "independente da época, é sempre o reflexo da vida do homem em sociedade". Isso vem ao encontro com um dos pilares da crônica: ela emerge do cotidiano. É a percepção do cronista sobre algum fato ocorrido, algum problema do seu meio social, enfim, algo que emana da realidade.

Rodrigues, Appel e Niederauer (2005, p. 04) apontam algumas questões referentes aos elementos constituintes da crônica e o lugar ocupado por este gênero na contemporaneidade:

> De uma forma geral, são seus elementos constituintes, desde essa virada dos oitocentos, a brevidade, o estilo coloquial, uma certa dose de humor, mais ou menos irônico que dá, à leitura dos fatos marcantes do cotidiano sobre os quais se debruça, uma tonalidade de análise crítica. Por esse espelho formado pelos olhos e ouvidos atentos dos cronistas, vai a realidade sendo refletida de maneira multifacetada e, não poucas vezes, coberta pelo "manto diáfano da fantasia", em lembrança ao ferino cronista que foi Eça de Queirós. Dessa hibridez entre a linguagem literária e a

> linguagem jornalística, afirma-se um texto que tem seu lugar garantido entre as mais relevantes expressões artístico-culturais da atualidade. (RODRIGUES, APPEL e NIEDERAUER, p. 04, 2005).

Neste sentido, Inara de Oliveira Rodrigues (2015, p. 121) complementa que: "[a crônica é] de constituição híbrida entre a linguagem literária e jornalística, a crônica associa-se, como um de seus traços mais singulares, à narração do curso mais ou menos imediato dos acontecimentos humanos".

Ainda, Rodrigues (2015, p. 121) levanta uma questão importante a se pensar: o suporte da crônica. Originalmente, pensamos este gênero vinculado a jornais e periódicos de uma maneira geral e, em seguida, os livros. Então, é pertinente a questão: por que uma crônica migra para um livro, que é um suporte duradouro, se está relacionada a um momento especifico e publicada, normalmente, em um suporte efêmero, o jornal?

Algumas crônicas, por serem trabalhadas com uma linguagem mais próxima da literária, dando ao mote inicial, ou seja, a notícia, um tratamento atemporal são mais apropriadas para serem reunidas em livro. Neste sentido, Jorge de Sá diz que:

> Nessa mudança de suporte, que implica a mudança de atitude do consumidor, a crônica sai lucrando. As possibilidades de leitura crítica se tornam mais amplas, a riqueza do texto, agora liberto de certas referencialidades atua com maior liberdade sobre o leitor – que passa a ver novas possibilidades interpretativas a partir de cada releitura (SÁ, 1987, p. 85 *apud.* RODRIGUES, APPEL, NIEDERAUER, 2005, p. 2).

Esta liberdade referencial e leitura crítica são possíveis graças à atemporalidade do assunto, por conta das estratégias de linguagem usadas pelo cronista, permitindo o interesse por sua leitura em qualquer época. Ou seja, a crônica, quando integra um livro, liberta-se dos grilhões do tempo, ganhando nova vida e novos leitores.

Este gênero se divide entre literário e jornalístico e se diferenciam pela forma que articulam o seu conteúdo. As crônicas literárias são textos narrativos que abordam todos os tipos de assunto, desde um fato histórico ou social, até assuntos triviais que, aparentemente não seriam motivo para maior destaque, exemplificam-se assim, acontecimentos naturais do dia a dia.

Em uma tentativa de conceituar a crônica literária, Jorge de Sá (2005) nos diz que, com a colaboração feita por Rubem Braga, ela passou de um simples registro formal para um espaço que permite comentários de acontecimentos que podem ser apenas do imaginário do

cronista, "tudo examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, ou melhor, pelo ângulo da recriação do real" ( p. 9).

É importante lembrar que a maneira como são escritas as crônicas literárias, permite ao cronista criar um diálogo com o leitor, interagindo com ele, tornando a leitura marcante e envolvente, o que colabora com sua permanência no tempo.

Bulhões (2007) apresenta a ideia da linguagem usada pela literatura em comparação ao jornalismo e estender essa proposta comparativa para as crônicas: "trata-se de dotar a linguagem verbal de uma dimensão em que ela não é meio, mas fim; tomá-la como matéria em si, portadora de potencialidades expressivas. Na literatura, a linguagem não é mera figurante, mas centro das atenções" ( p. 12).

O autor ressalta uma das características da literatura que pode ser atribuída, também, às crônicas literárias:

> Além de não possuir compromisso com a veracidade factual, para a literatura também não vale um atributo essencial do jornalismo, o da contemporaneidade [...]. A obra de arte literária recria a realidade, manifesta uma supra-realidade, ou seja, parte do mundo conhecido e visível para realizar uma permissiva transfiguração. (BULHÕES, 2007, p. 17-18)

Desse modo, a crônica literária não pretende ser fiel à realidade, pois, pela linguagem que utiliza, oferece um novo tratamento a fatos cotidianos, ao priorizar a imaginação, a fantasia; com isso, carrega muitas vezes uma carga emotiva, mais um quesito para sua atemporalidade.

Diferente da crônica literária, a jornalística tem como característica retratar distintivamente uma notícia verídica. Como também define Bulhões (2007, p. 11):

> O jornalismo possui uma natureza presunçosa. Definindo-se historicamente como atividade que apura acontecimentos e difunde informações da atualidade, ele busca captar o movimento da própria vida [...]. Seria, então, o jornalista uma espécie de "historiador da vida contemporânea, diariamente compartilhada".

Podemos perceber, então, que elas são escritas a partir de uma notícia ou fato real, em que os cronistas defendem um ponto de vista, fazendo uma crítica a respeito do tema tratado, seja ele político, social, histórico, priorizando assuntos de interesse coletivo. Diferente de uma notícia de jornal, a crônica jornalística permite a possibilidade de o leitor ler um fato sob outra perspectiva.

Por consequência da sua originalidade, o "período de validade" de uma crônica jornalística é bem menor comparado a uma crônica literária, porque quanto mais datada ela for, menos tempo de durabilidade e de significação ela terá:

> Isso acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. (CANDIDO, 2003, p. 89)

Mendes (2001, p. 389, apud Lopes, 2010, p. 2), destaca que:

> O jornalista dedica-se à atividade de contar histórias verdadeiras, de contar um certo tipo de narrativas de realidade, e o seu mundo é, pelo menos originalmente, um mundo simples, feito de fatos, acontecimentos e atualidade. (MENDES apud. LOPES 2010, p. 2)

Pensando no compromisso que o jornalismo tem com a veracidade dos seus fatos, é de grande importância a priorização da objetividade da sua linguagem, pois é sabido que o seu objetivo é informar o leitor. Por estar comprometida em tratar somente da verdade e nada além dela, Bulhões (2007, p. 26) traz um conceito muito significativo e que reforça a ideia do conteúdo como objeto central:

> A linguagem verbal na atividade jornalística deveria, em princípio, assumir um estatuto radicalmente oposto ao da expressão literária, sendo marcada pela transparência e limpidez [...]. Atributos da linguagem literária, com ambiguidade e polissemia, não poderiam frequentar o recinto jornalístico.

Então, dada a hibridização da crônica, este gênero se torna um dos pontos de encontro entre a literatura e o jornalismo, uma vez que, conforme o tipo de crônica a ser escrita, sua linguagem pode transitar entre a literária, marcada pela subjetividade, pela polissemia e pela liberdade de criação, ou pela linguagem jornalística, caracterizada pela objetividade, pela monossemia e presa à realidade. Posta as diferenças de linguagem, pode-se pensar outro ponto sobre estas duas produções: as fronteiras entre literatura e realidade.

A literatura, sendo uma produção cultural, um objeto estético e uma construção ficcional, e tendo como característica de sua linguagem, a liberdade de criação, não está presa à realidade. Em outros termos, embora, possa representar a realidade, a literatura não tem o compromisso com a verdade, o que permite sua autonomia em relação a acontecimentos verídicos.

Em via contrária, o jornalismo, sendo um veículo de informação, tem o compromisso de trazer à tona a verdade dos fatos e de ser, tanto quanto possível, neutro em relação ao que noticia. Isto é, seu discurso se pauta na realidade para existir. Dessa forma, não possui a liberdade de criação própria do fazer literário, pois a redação jornalística é guiada por convenções pré-estabelecidas e pautado em acontecimentos reais.

Entretanto, estas fronteiras, até então sólidas, se atenuam quando se fala em crônica literária, uma vez que mescla elementos formais da literatura e do jornalismo. Embora parta de um assunto cotidiano, real, irá trabalhá-lo com uma linguagem híbrida, o que permite sua permanência no tempo.

Por este viés, Rodrigues (2015, p. 122) irá indicar "a importância da crônica como tecido narrativo capaz de instigar, em profundidade, reflexões sobre a realidade com a qual dialoga". Assim, a crônica torna-se um rico material para refletir sobre a sociedade, posto o diálogo existente com o meio social e a mescla entre literatura e realidade que carrega.

## LEITURA CONTRASTIVA: "VARREDOR DE RUA FALA GREGO E JÁ VIAJOU PELA AMÉRICA LATINA", DE MARCELO OLIVEIRA, E "SONHO EM GREGO", DE MOACYR SCLIAR

No dia 17 de março de 1997, o jornalista Marcelo Oliveira publicou uma notícia no jornal Folha de São Paulo que trazia a seguinte manchete "Varredor de rua fala grego e já viajou pela América Latina".

A notícia traz a história do varredor de rua, Jucemar Martins, na época com 33 anos, que virou manchete de jornal por ser proficiente na Língua Grega e por ter viajado pela América Latina. Segundo alguns dados que constam no texto, ele viajou pela América Latina por meio de excursões e trabalhando de forma independente como camelô, limpador de vidros, servindo café e fazendo faxina, como ele mesmo diz "vivendo de rolos". O varredor de rua leva sua vida guiado pelo pensamento de "não criar raiz em lugar nenhum".

A notícia chama a atenção por apresentar um homem simples, dotado de instrução e com ânsia de conhecer o mundo. Isso quebra a imagem estereotipada que simplicidade se opõe ao conhecimento.

A crônica "Sonho em Grego", de Moacyr Scliar, publicada originalmente em 20 de março de 1997, no jornal Folha de São Paulo e, posteriormente, compilada no livro O imaginário cotidiano, em 2013, trata da erudição de um varredor de rua: "O varredor de rua

que falava grego" (p. 11) que, após um dia de trabalho, deita-se para dormir e acaba sonhando com "três homens de túnicas gregas" (p. 11), Sócrates, Platão e Aristóteles.

Neste momento onírico, o varredor de rua irá dialogar com as três filósofos gregos, que "queriam saber a opinião do varredor a respeito de suas obras" (p. 11). A conversa inicia com Sócrates, cuja máxima é "só sei que nada sei", contestada pelo varredor, que afirma que "hoje em dia as pessoas querem saber das coisas. Além disso, aquela de ensinar filosofia caminhando pelos bosques acabou. Você agora tem que se ligar na internet." (p. 11).

O diálogo segue com Platão, com quem o varredor irá discordar da ideia de amor platônico: "Essa coisa de amor platônico acabou, meu amigo. Agora é pão, pão, queijo, queijo. Ou seja: ajoelhou tem que rezar. Percebe o que estou dizendo?" (p. 11).

Em seguida, Aristóteles "resolveu desviar a conversa para a biologia – e se deu mal" (p. 11). O homem protesta contra a teoria da geração espontânea dizendo: "aquela teoria da geração espontânea, de bichos nascendo do lixo, já era. Olha, eu trabalho com o lixo há muito tempo e posso garantir: bicho aqui só os que já existiam. Agora se você me falar em clonagem é outro papo" (p. 11).

A crônica se encerra com o varredor pedindo aos filósofos que lhe ajudem a recolher o lixo: "Vocês poderiam me ajudar, a recolher esse lixo" (p. 12).

Algo que fica bastante claro na crônica é a erudição do varredor de rua, "embora simples, dominava um idioma tão erudito" (p. 11), e versado em diversos assuntos, da filosofia à biologia. Erudição suficiente para contestar o pensamento dos principais filósofos da Antiguidade Clássica, desconstruindo o estereótipo de que simplicidade e humildade se opõem à erudição e ao conhecimento.

Outra questão importante que a crônica apresenta é o cotejo do binômio 'antigo – moderno'. Esta ideia binária fica clara ao opor o pensamento de Sócrates à Internet, o amor platônico aos relacionamentos modernos, e a teoria biológica de Aristóteles à clonagem.

Em relação ao conteúdo narrado, a crônica de Scliar mantém a presença do varredor de rua, figura central da notícia, agora transformado em personagem, mas em uma situação inusitada: ele conversa em grego com filósofos de igual para igual, a ponto de contestar suas ideias. A partir do mote da habilidade de o varredor falar a língua grega, o cronista cria uma cena fictícia, enaltecendo a vivência e o conhecimento do homem simples.

Na notícia analisada, a linguagem é denotativa, apresentada de forma clara, com bastante objetividade. A sua estrutura é marcada pelas frases curtas que facilitam a compreensão do leitor. O assunto é totalmente datado, especificando anos e lugares,

comprovando, desse modo, os dados que estão sendo expostos. Podemos dizer, com isso, que a notícia possui mais confiabilidade, se comparada à crônica, em relação ao que noticia, permanecendo fiel a sua função, que é a de somente informar um fato verídico e de interesse coletivo.

Já a crônica, com o tratamento dado à linguagem e a criação de um cenário onírico, objetiva envolver o leitor em seu imaginário, fazendo com que ele adentre em um mundo ficcional, ficando livre para imaginar a situação exposta no texto.

Na crônica em questão, a história narrada não apresenta indicação de datas como na notícia, o que significa que, por ser uma crônica literária, ganha o *status* de atemporal. Outra questão a salientar é a liberdade do cronista em, a partir de um fato verídico noticiado e veiculado em um suporte de informação, ou seja, o jornal, (re)criar uma situação inusitada, apropriando-se, a partir dos elementos centrais da notícia, da personagem e de uma de suas características. A criatividade do cronista é revelada não só pela linguagem usada, a literária, principalmente, uma vez que se vale do humor, percebido pela irreverência da postura do varredor, mas também por colocar, em um mesmo espaço e tempo, um homem simples e os mais conceituados filósofos gregos, a conversarem sobre temas que foram pensados pelos filósofos, mas atualizando-os, a partir do tempo e da sociedade da qual o varredor é integrante.

Na crônica em questão, a atualização das discussões acerca de temas atemporais, a saber, a consciência de que o homem pouco sabe sobre as coisas, o amor e o surgimento da vida, é apresentada pela linguagem comum por meio de ditados populares: “ajoelhou, tem de rezar”, “pão, pão, queijo, queijo”. Esta estratégia é importante, a fim de salientar o confronto entre tempos distintos, a época dos filósofos gregos e a do século XX, bem como enfatizar a posição cultural do varredor, que seria inferior a de Sócrates, Platão e Aristóteles. Entretanto, o intento do confronto cultural foi justamente o de desconstruir o estereótipo de que quem tem uma função de trabalho simples, necessariamente não tem cultura alguma. Aqui, a crítica social assume lugar de destaque, uma vez que, mesmo sendo um texto ficcional criado a partir de uma notícia de jornal, a função da crônica, em especial a literária, é a de desvelar questões crucias da sociedade. Assim, a crônica literária revela o poder atemporal que alguns assuntos têm, propiciando ao leitor um olhar mais sensível e reflexivo acerca de determinados temas que poderiam não receber a atenção merecida.

## PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

A partir do que foi exposto, apresentamos uma proposição didática para o ensino médio que poderá ser trabalhada nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura. Tal atividade terá duas etapas, detalhadas a seguir.

Na primeira atividade, o professor apresentará os alunos ao gênero crônica, discutindo seu conceito, suas características e os diversos tipos de crônica. Em seguida, o professor proporá a leitura de algumas crônicas, tanto jornalísticas como literárias. A seguir, solicitará a leitura de notícias e reportagens, cujas temáticas tenham relação com as crônicas lidas anteriormente.

Na segunda etapa, o professor oportunizará a discussão acerca do que foi lido, instigando seus alunos a perceberem quais características entre as crônicas e as notícias são semelhantes e em que elas diferem. Importante que a seleção, tanto das crônicas, quanto das notícias sejam atuais e de assuntos pertinentes ao universo de interesse da turma.

A partir das discussões realizadas, serão os próprios alunos, a partir de suas percepções e leituras, que construirão um quadro/esquema acerca do gênero estudado. A seguir, os alunos serão desafiados a organizarem um mural de crônicas que apresentem questões sociais relevantes nos dias atuais, mas que foram escritas em outra época. Tal atividade destacará a característica da atemporalidade das crônicas literárias, assim como proporcionará situações de leitura crítica e reflexiva aos estudantes, por conta dos assuntos pelos cronistas.

Esta atividade, para além das pesquisas em diferentes fontes sobre o gênero, da sistematização dos assuntos trazidos pelas crônicas selecionadas, da confecção do mural em que serão dispostas as crônicas escolhidas pelos alunos, proporcionará a construção do conhecimento de forma coletiva, bem como oportunizará o trabalho em equipe, o que configura atividade de extrema importância em tempos de tanto individualismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre os limites entre a literatura e o jornalismo por meio dos diálogos possíveis entre crônica e notícia e propiciar um olhar mais atento aos dois gêneros que têm, como ferramenta principal de trabalho, a linguagem.

Primeiramente, fez-se um percurso teórico sobre os gêneros crônica e notícia jornalística, estabelecendo relações e apontando algumas divergências entre ambos. A

crônica, enquanto gênero narrativo, é um texto que mescla a forma literária e jornalística. Seu conteúdo emana da realidade, do cotidiano. Além disso, é um texto que registra a percepção do escritor diante de algum fato ou acontecimento que pode, ou não, ter recebido, enquanto notícia, destaque. Ainda, mesmo que parta da realidade cotidiana, a crônica literária está pautada na fabulação, no imaginário, apresenta a liberdade de criação do autor em relação ao conteúdo e estabelece um diálogo que está além dos limites do tempo, conferindo ao fazer literário da crônica a atemporalidade.

Diferente disto, a notícia jornalística está presa à realidade e ao tempo, posta sua função de transmitir os acontecimentos factuais. Também, pela rigidez que é própria deste gênero, não é possível uma experimentação da forma, diferente da crônica literária. Em outros termos, a notícia não possui liberdade nem em relação ao conteúdo, nem à forma, pois seu conteúdo está subjugado à realidade e a sua forma está comprometida com a exatidão da linguagem que lhe é característica.

Para que a pesquisa não ficasse apenas no plano teórico, e sabendo-se da necessidade de, sempre que possível, ofertar possibilidades de leitura diferenciadas das tradicionais, concebeu-se uma proposição didática voltada às disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa do ensino médio, que intenta o trabalho com ambos os gêneros aqui analisados, em sala de aula. A leitura de notícias jornalísticas e de crônicas, que tematizam questões diversas e pertinentes à contemporaneidade são importantes estratégias para provocar a discussão e a reflexão em aula, desacomodando e ofertando aos alunos a possibilidade de ler o mundo sob outros aspectos e modalidades.

Ao trabalhar com temas de relevância social, histórica e política retirados de textos de fácil acesso como a crônica – jornalística e literária - e, ainda, propiciando aos alunos a pesquisa e construção de conhecimento, certamente será uma estratégia importante para que a leitura se efetive e se consolide entre os alunos envolvidos nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BULHÕES, Marcelo. **Jornalismo e Literatura em convergência.** São Paulo: Ática, 2007.

CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”. In: **Para gostar de ler:** Crônicas. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

GUIMARÃES, Lealis Conceição. **Do fato ao texto literário**: as saborosas crônicas de Moacyr Scliar. 1999. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1999. Disponível em: < http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/99166/guimaraes_lc_me_assis.pdf?sequence=1 &isAllowed=y>. Acesso em: 06. Jul. 2017.

LOPES, Paula Cristina. **Linguagem literária e linguagem jornalística:** cumplicidades e distâncias. Lisboa: Universidade da Beira Interior, 2010.

MOISÉS, Massaud. "A crônica". In: _____. **A criação literária**: prosa. São Paulo: Cultrix, 1982.

OLIVEIRA, Marcelo. "Varredor de rua fala grego e já viajou pela América Latina". In: **Folha de São Paulo.** São Paulo. 17 mar. 1997. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/3/17/cotidiano/20.html>. Acesso em: 23 jun. 2017.

RODRIGUES, Inara de Oliveira. "O cronista José Saramago: do jornal ao blog, a afirmação da literatura como compromisso estético e político". In: NIEDERAUER, Silvia; RODRIGUES, Inara de Oliveira. **Brasil e Portugal**: a ditadura entre luzes e sombras – leituras literárias. Frederico Westphalen: URI Frederico Westphalen, 2015.

_____; APPEL, Marta Genro; NIEDERAUER, Silvia. "A vida da crônica e a crônica da vida: os (des)compassos da efemeridade". In: 1º Congresso Regional del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2005, Rosário- Argentina. **Nuevas Cartografías críticas: problemas actuales de la Literatura Iberoamericana.** Rosário: Geocities, 2005. Disponível em: <http://www.geocities.ws/aularama/ponencias/opq/oliveira.htm>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SÁ, Jorge de. **A Crônica**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SCLIAR, Moacyr. "Sonho em grego". In: _____. **O imaginário cotidiano**. São Paulo: Global, 2013. E-book.

# AVANÇO DAS NEUROTÉCNOLOGIAS E A NEUROÉTICA: ATÉ ONDE VAMOS?

**Estela Mari Santos Simões**[1]

**Resumo**: O presente artigo é de cunho bibliográfico realizado através de investigações, análises e leituras. Observou-se que as pesquisas em Neurociências vêm suscitando uma série de cuidados e interrogações que clamam o debate ético e demandam olhar crítico para que não haja condutas inadequadas, distorcidas e com entraves ao ser humano. Por meio deste estudo, reconhecemos que a neuroética nasce dentro deste cenário para balizar o debate na direção de ajustarmos os conhecimentos advindos da Neurociência para que possam efetivamente contribuir com os processos pedagógicos e melhorar o desempenho dos estudantes em suas aprendizagens. Portanto, considera crucial o zelo ético em pesquisas que envolvem o cérebro, evitando-se qualquer prejuízo a integridade física e moral do ser humano.

**Palavras-chave**: Ética; Neuroética; Educação; Cérebro.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos acompanhado o desenvolvimento científico-tecnológico, sobretudo no que tange ao conhecimento do cérebro humano[2], oportunizado pelas Ciências Cognitivas, Neurociência e Neurotecnologias. Como todo avanço no conhecimento este também vem acompanhado de polêmicas e questões que emergem no que diz respeito à ética.

Ao encontro desta ideia, Cruz e Nahra (2010), afirmam que os estudos no campo da neurociência e da neuroética surgem como novos campos de investigação, e, como tal, são submetidos a críticas, consequentemente, a preceitos morais e conduta ética. Por se tratar de estudos e pesquisas cujo objeto e/ou sujeito são seres humanos, atribui-se a essas áreas de estudos, um elevado grau de complexidade, bem como de observação de conduta moral e ética frente aos dilemas morais aos quais são submetidos pesquisadores, operadores técnicos e pacientes (clínicos).

Embora saibamos que este artigo possui relativo ineditismo, especialmente quanto ao seu conteúdo, julgamos necessária a problematização da temática pertinente à neuroética por

[1] URI-FW, Brasil - estelasimoes89@gmail.com

[2]Neste artigo não faremos distinção entre mente e cérebro para falar de Neuroética. Embora saibamos que, metodologicamente falando, o cérebro é o anatômico, material e a mente a dimensão funcional no seu interior, vamos tomá-los como um todo, ou seja, para entendê-los faz-se necessário concebê-los como uma unidade. Esta é a posição de Damásio (2011) ao afirmar que não faz sentido separá-los pois eles existem como uma unidade.

constituir-se em oportunidade para divulgação e socialização de conceitos e saberes ainda pouco aventados no Brasil. As interrogações de natureza ética que suscitam do contexto social e da pesquisa científica na área da neurociência recomendam que devamos nos familiarizar mais com este campo de investigação, pois as práticas diárias geram conteúdos de diferentes naturezas que precisam ser assumidos, colocando-nos numa condição da qual não é mais possível nos omitirmos ou fugirmos do debate. Nós, enquanto educadores e educandos, precisamos dar maior atenção para essa discussão, pois a mesma está crescendo progressivamente e necessita um diálogo entre os mais diversos campos do conhecimento. Construir um espaço comum de diálogo entre o poder público, familiar e educativo, é extremamente necessário para uma inter relação entre os mais diversos contextos e experiências. Conhecer, esclarecer, investigar e trabalhar com conceitos universais que possam alcançar uma dimensão interdisciplinar, efetiva o almejo de poder alcançar uma interface entre o cenário da "neuro" e da educação. Uma vez que, "A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas tem uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa" (OLIVEIRA, 2014, p.14).

## UM NOVO CONCEITO: A NEUROÉTICA

A efervescência do conhecimento resultante das novas pesquisas provoca o aparecimento de uma nova disciplina ou área de estudo denominada de neuroética. Seu foco está nas discussões sobre as implicações éticas, legais, educacionais e sociais da neurociência e aos campos das pesquisas a ela associados. Por outro lado, a neurociência tem uma história relativamente recente no Brasil, no entanto, em países da Europa, Ásia e América do Norte apresenta um retrospecto bem mais consolidado. Na mesma proporção a neuroética é uma disciplina muito recente comparada a outras ciências, pois nasceu no século 21 a partir de um diálogo entre o campo da neurociência e da bioética.

Os estudos desta área remontam à década de noventa do século passado. Em 1995, o Comitê de Bioética da UNESCO desenvolveu um estudo para tratar da ética nas Neurociências, porém o termo "neuroética" estava presente na literatura científica desde 1989. Foi em uma conferência intitulada *Neuroethics: Mappingthe Field,* em Maio de 2002 – São Francisco/EUA, que o termo ficou mais conhecido pela sociedade. Neste evento a neuroética ficou definida como "[...] el estudio de las cuestiones éticas, legales y sociales que surgen

cuando los descubrimientos científicos acerca del cerebro se llevan a la práctica médica, las interpretaciones legales y las políticas sanitarias y sociales" (apud FIGUEROA, 2013, p. 260).

Em 2006 se constituiu a *Neuroethics Society*, formada por estudiosos, cientistas, médicos, que juntamente com outros profissionais, compartilham o interesse pelas repercussões sociais, legais, éticas e políticas dos avanços da Neurociência. Um editorial da revista *Science* de 2007, defende que o financiamento e apoio a instituições de pesquisa e desenvolvimento de estudos em Neurociência deveria estar equiparado com o financiamento para estudos da neuroética, sendo esta a única forma de controlar ética e moralmente todas as descobertas e progressos da ciência (BERLANGA, 2013).

Outras iniciativas que valorizam e validam a importância da neuroética foram as recentes fundações dos centros de investigação voltados à neuroética – *National Core for Nueroethics*, no Canadá (2007) e *The Wellcome Oxfort Centre for Neuroethics*, na Universidade de Oxford, no Reino Unido (2009) com a finalidade de analisar e estudar as implicações éticas, legais, políticas e sociais da pesquisa neurocientífica, enfim do impacto das investigações que a Neurociência e Neurotecnologia possuem na vida humana. Em 2011 podemos destacar a obra de Judy Illes y Barbara J. Sahakian, *Oxford Handbook of Neuroethics*, nela retomam as últimas duas décadas do desenvolvimento desta área do saber, nas quais houve avanços sem precedentes no conhecimento sobre o cérebro e a mente humana.

Assim chegamos ao período recente de nossa história no qual vislumbramos a premente necessidade de aprofundarmos o debate em torno deste saber. Para Marino Júnior (2010), a neuroética é uma nova especialidade que analisa as implicações éticas de nossos estudos e intervenções sobre o cérebro no tocante aos presentes e futuros desafios a monitorar, mapear, estimular ou alterar as funções cerebrais por meio de imagens radiológicas, fármacos ou técnicas neurocirúrgicas avançadas, que modificam nossa cognição, humor, afetividade e, até mesmo, invadem a privacidade de nossos pensamentos.

Segundo o entendimento de Cortina, a neuroética preocupa-se em estudar as questões éticas, legais e sociais que surgem na raiz das descobertas da Neurociência. A autora afirma que:

> Estos descubrimientos se producen en los campos de la genética, la imagen cerebral y el diagnóstico y la predicción de enfermedades. La neuroética ha de examinar cómo han de tratar estos descubrimientos los médicos, jueces, abogados, aseguradoras y los encargados de diseñar políticas públicas (2010, p. 131).

Podemos entender a "neuroética" sob dois enfoques: como área de estudo e mais especificamente como disciplina acadêmica. Na visão de Almada (2013) é prudente a separação da neuroética enquanto expressão geral das expressões específicas no seu interior, ou seja, a "Ética das Neurociências" e a "Neurociência da Ética". Segundo o autor, o campo de ação da neuroética envolve dois grupos de questões:

> as questões e considerações éticas que podem emergir no curso do planejamento e execução dos estudos neurocientíficos e (ii) a avaliação do impacto ético e social que o resultado desses estudos pode ou deve ter, considerando as estruturas sociais, éticas e legais. O primeiro grupo pode ser designado grosseiramente como "éticas da prática" e o segundo como "implicações éticas das neurociências (2013, p. 90).

Almada delimita também o que considera objeto da Neurociência da Ética que pode ser aplicada ao campo do conhecimento que recorre aos resultados das investigações neurocientíficas para equacionar filosoficamente "(...) questões do comportamento humano, como as que dizem respeito aos nossos processos de tomada de decisão e à formação de nossos julgamentos sociais" ( 2013, p. 90-91). Por sua vez a Ética das neurociências, para ele, é bastante específica pois refere-se "(...) ao campo de conhecimento que lida com o impacto e com a influência que as neurociências e as tecnologias de neuroimagem exercem na vida humana" ( 2013, p. 91). Segundo Figueroa (2013, p. 260), isto"(…) significa distinguir dentro de la neuroética dos ramas diferentes: una neuroética aplicada, que pertenecería propiamente a la bioética médica, y una neuroética fundamental, que propondría las bases neuroquímicas y cerebrales de la ética misma". Especificamente neste texto não temos a pretensão nem condições (extensão pretendida para o mesmo) para tratar destes dois ramos, vamos tratar da neuroética enquanto expressão abrangente e geral.

Na compreensão de Pallarés Dominguez (2013), é importante observar a existência de duas vias interdisciplinares da neuroética. A primeira, apresenta um "caráter" científico experimental, mostrando o desenvolvimento das estruturas genéticas, moleculares e celulares. A segunda, apresenta um "conhecimento" puramente científico experimental, permitindo uma investigação sobre as perguntas essenciais acerca do conhecimento humano. Em concordância com ao autor, salienta-se que, os seres humanos que experimentam ou vivenciam o stress social, antes mesmo de iniciarem a realização de uma tarefa ou atividade, acabam desenvolvendo um nível maior de imitação ou repetição de forma inconsciente. Outrora, a imitação desempenha um importante papel de coesão social, uma vez que, a produção da mímica requer um "gasto de energia", bem como, a indução do cérebro. Pallarés Dominguez

afirma que: "Es muy posible que el comportamiento imitativo sea una evidencia de normalidad funcional –es decir que funcionan correctamente– en las capacidades sociales. La imitación es una señal social que indica la presencia de una capacidad social crucial, la del reconocimiento" (2013, p.89).

No entanto, sabemos que existe um processo histórico social e cultural que tendenciosamente condiciona o ser humano a buscar a competição e o reconhecimento no seu meio. O que vem preocupado muitos bioeticista é a inversão de princípios éticos neste processo. Por exemplo, qual seria o alcance ético para definir a limitação ou a criação de fármacos que são desenvolvidos para melhorar a memória ou concentração? É ético definir quem deverá usar? É legítimo fragmentar ou esquecer o indesejado? É legítimo acelerar o processo de aprendizagem ou desempenho por esta via? Neste caso, a neuroética pode contribuir de forma significativa para, estabelecer critérios e normas científicas, além de analisar e avaliar a necessidade e a coerência de cada caso.

A neuroética neste contexto, pode ser denominada neuroética educacional, que além de considerar as questões éticas deste estudo e da aplicação de conhecimentos da neurociência em ações pedagógicas, abrange também a dimensão de avaliação do impacto ético e social na condução destas práticas neurocientíficas nesta nova área de atuação, utilizando como base estruturas éticas já existentes na sociedade.

Todavia, consideramos essencial a discussão interdisciplinar sobre o estudo da neurociência, pois por essa via, poderemos observar que a dimensão neural possibilita uma investigação nas bases fisiológicas do cérebro, no entanto, não chega a fundamentar os processos sociais e morais. É por essa necessidade e emergência que a ética foi "chamada" para ampliar a discussão moral entorno desta fundamentação, uma vez que uma precisa da outra, mas somente a ética poderá analisar determinadas situações.

> Pero ¿de qué forma la neuroética puede profundizar en el conocimiento ético? Una de las contribuciones importantes es la creación de sentido. Los valores sobre los que trata la ética, tales como la responsabilidad, la confianza, la dignidad, la razón de ser, son sin duda construcciones de nuestro cerebro, pero a medida que avanza nuestra vida adquirimos un control sobre ellas. La neurociencia debería profundizar en dar sentido a estas nociones, buscando un sustrato fisiológico que se complemente con los razonamientos que la ética ha dado sobre ellos (PALLARÉS - DOMINGUEZ, 2013, p.91).

Após explicitar as possíveis conceituações de neuroética e suas subdivisões queremos definir o foco principal de nossa abordagem. Embora haja as perspectivas da ética da

neurociência e neurociência da ética e a propensão de considerá-la mais voltada para o campo das ciências da saúde, do direito, da filosofia, da psicologia, acreditamos ser oportuno tratar das implicações éticas da neurociência relacionadas à prática educativa ou à educação. Estamos cientes que este é um enfoque que tem sido pouco explorado no nosso meio acadêmico, mas reconhecemos sua necessidade e por isso nos ensaiamos nestes primeiros passos.

## QUESTÕES ÉTICAS QUE ENVOLVEM OS CONHECIMENTOS NEUROCIENTÍFICOS

Se analisarmos os escritos sobre a neuroética, constataremos que a mesma não apresenta uma proposta ou teoria pedagógica específica para o ensino. Contudo, a mesma poderá contribuir de forma significativa na ampliação e divulgação das pesquisas e descobertas entre as diversas áreas do conhecimento, estabelecendo assim, um diálogo e interface sobre os problemas e as soluções para as dificuldades de aprendizagens através de uma estratégia pedagógica que possa respeitar os processos cognitivos do cérebro.

O desafio para o campo da educação não está na condição de avaliar ou julgar o conhecimento, mas sim, na capacidade de saber como ensinar ou avaliar o que foi ensinado, reconhecendo a melhor maneira que cada cérebro possui para aprender. Tardif (2002, p. 64) vem ao encontro desta ideia afirmando que é preciso saber Ser, ensinar e fazer, pois se os saberes dos docentes possuem uma certa coerência, não se trata especificamente de uma coerência teórica nem conceitual, mas sim, pragmática e biográfica.

A neuroética se integra a outras ciências ampliando e construindo um novo conhecimento. Na medida em que compreendermos o quanto os aspectos biológicos estão relacionados com a aprendizagem, habilidade e dificuldade de cada indivíduo, perceberemos que a tarefa de educar não é somente da escola, e sim da família e do meio social em que o mesmo encontra-se inserido. Entretanto, elaborar ações educativas que tenham enquanto base de fundamentação o conhecimento ético da neurociência, é dispor de instrumentos capazes de considerar o percurso da aprendizagem a fim de alcançar as potencialidades de aprendizagens de cada individuo.

A constatação de que o cérebro é um órgão de aprendizagem, nem sempre foi compreendida desta forma. A estrutura cerebral e suas respectivas funções e propriedades, ganharam seu espaço e reconhecimento no final do século XX. Concomitantemente, essas

descobertas não ficaram restritas somente a grandes centros de investigações, passando a ampliar o debate e o interesse entre os profissionais das áreas de Ciências sociais, humanas e exatas, aumentaram assim, o debate entre as ciências.

Sucessivamente, o campo da educação passou a analisar e a ter interesse sobre o funcionamento cerebral. Observar a linguagem, memória, desempenho, motivação e dificuldade nas atividades do educando, implica analisarmos algumas questões evidenciadas empiricamente. Por exemplo, porque algumas crianças gostam de desenhar e outras de pintar? O que faz com que algumas gostem mais de matemática e outras de biologia? Porque algumas aprendem com facilidade e outras não? Essas questões estão presentes na rotina dos profissionais da educação, porém, muitas continuam sem respostas e outras seguem em grande expansão.

> [...] a neurociência é a área de conhecimento que permite uma aproximação ao conhecimento de como se hão construído e que circuitos neurais estão involucrados e participam na elaboração das decisões que toma o ser humano, a memória, a emoção e o sentimento, e até mesmo os juízos e os pensamentos envolvidos nas condutas éticas. (FERNANDEZ e FERNANDEZ, 2008, p. 32).

Os educadores precisam dialogar com os neurocientistas, pois é necessário conhecer os problemas do cotidiano e dos espaços educativos de cada sujeito, possibilitando assim, uma avaliação tanto do funcionamento neural, como das práticas pedagógicas vivenciadas nos mais diversos espaços. Neste caso, a educação pode fazer esta interlocução interdisciplinar através da análise das propostas pedagógicas feitas pelas instituições.

> As neurociências podem informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados. Teorias psicológicas baseadas nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais. O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas. (GUERRA, 2011, p.4).

A ética deve permear a pesquisa e o uso dos seus resultados enquanto aplicação do conhecimento científico na educação. Ela torna-se oportuna não só enquanto guia e orientadora das intervenções docentes, mas também deve servir para que se acompanhe e fiscalize o uso de medicamentos para alterar o funcionamento normal da mente humana ou a indicação para potencializar, maximizar a capacidade humana em relação ao aprendizado (uso de princípios psicoativos a serviço do aprimoramento neurocognitivo). Também é bem vinda

à tarefa de questionar a indicação de fármacos por profissionais da área da saúde para estudantes sem diagnóstico profundo e critérios adequados.

As diferentes áreas de interesse e de estudo abarcadas pela neurociência provocam uma diversidade de questionamentos sobre o uso, finalidade, resultados e metodologias lançados.

> Quando um paciente tem o direito de saber ou não saber o que revelam as suas imagens cerebrais sobre eles próprios e sobre o seu futuro? Quais seriam as pessoas que poderiam ter conhecimento sobre essas informações? Seria correto permitir que o governo ou os marqueteiros se beneficiassem desse conhecimento para ter acesso às preferências, interesses, personalidade, habilidades e, com isso, manipular a população visando seus próprios interesses? Quais seriam os limites da privacidade da mente humana? (PAIVA e PAIVA, 2014, p. 3).

A indagação ética sobre a neurociência não está direcionada somente à sua perspectiva, ou seja, nos seus resultados ou no que ela já apresentou de conclusões ou vem demonstrando, mas também, no que há por vir ainda, ou seja, nas suas possibilidades. A ética não se limita a ser a ciência do comportamento passado. Mais verdadeiro a seu respeito é compreendê-la como ciência do porvir, do que ainda não presenciamos, mas que poderá representar ameaças ou produzir consequências negativas. Ela deve constituir-se como ciência de vanguarda também e inquirir sobre possíveis efeitos futuros, sobre a prevenção do mau uso ou abuso desse conhecimento. Alguns deles já são relacionados por Paiva e Paiva (2014, p. 4) ao relatar que o "[...] uso indevido dessas informações ou o potencial abuso desse conhecimento comporta sérias implicações, que vão desde a criação de estigmas, a discriminação social, a cobertura de planos de saúde, a inclusão social e laboral entre outros".

Estudos em neurociências vêm ampliando também discussões a respeito da ética envolvida quando há a tentativa de "manipular" a mente humana. Mesmo que já saibamos atualmente que "[...] os cérebros são absolutamente individuais. Cada cérebro é único" (DAMÁSIO, 2011, p. 365) e que mesmo a ação permeada pela intenção de vir a aprimorar as capacidades humanas, tal pretensão ou plano de intervir, busca alterar de certa forma a cognição de sujeito (mesmo que para seu bem), e deve, necessariamente, envolver discussões não só na área médica, mas inclusive abarcar discussões na área das ciências sociais. O que de fato se faz indispensável pois as "intervenções", embora de cunho positivo, afetarão o sujeito e também a sociedade.

Assim, nada mais justo que a neurociência seja submetida a princípios morais e éticos, para seu norteamento em estudos, pesquisas e experimentações, para que realmente estes

sejam transpassadas por ações responsáveis e com a menor possibilidade de erro. Então poderemos efetivamente desmistificar mitos e teorias e assumir aspectos científicos éticos ao observar, registrar, sistematizar e aplicar novos conhecimentos, em especial, no campo educacional.

O modo de pesquisar contemporâneo é mais objetivo e já promulga novos saberes e fundamenta muito do que já se sabia na área da educação, sendo que estes agora podem ser aplicados com maior consciência. A possível premissa de que as ações humanas e o próprio desenvolvimento do sujeito são impulsionados pelo sistema nervoso, compreende emoções e adaptações a situações e contextos sociais.

É relevante salientar que ao mencionarmos o termo educação, referimo-nos ao processo ensino-aprendizagem, a interação de diferentes atores escolares, relações humanas e uma série de aspectos que compreendem uma gama bastante complexa. Isto nos remete já a pretensão muito crível e ética de reconhecer que desejamos debater e fazer uma educação de melhor qualidade e para tanto defendemos a ideia de que conhecimentos neurocientíficos estejam presentes na formação dos professores para que de fato cheguem à sala de aula, à prática docente.

Das possibilidades imaginadas ou simuladas a partir dos conhecimentos que a neurociência nos alcança, elegemos alguns para tecermos considerações a seu respeito e exemplificarmos como forma de fundamentar as razões de nossas inquietações em relação à necessidade da neuroética.

Neste texto estamos abordando as questões da neuroética voltadas para a educação ou a respeito de quais medidas precisamos adotar para que não haja transgressão ética ou exageros quando da transposição destes conhecimentos para este campo. Este zelo é recomendado em função da euforia que se criou em torno destes saberes e também pela existência de neuromitos que distorcem ou ufaneiam as possibilidades de aplicação dos conhecimentos à prática educativa. Na visão de Guerra (2011) há que se ter paciência e prudência com a inserção destes saberes na educação. Verifica-se uma cautela dos cientistas, que apontam aspectos importantes a serem considerados em relação ao diálogo entre as neurociências e a educação.

> É necessário o estabelecimento de uma linguagem mediadora entre as duas áreas, que esclareça as descobertas científicas e sua real possibilidade de utilização na educação. Isso demanda seriedade e compromisso ético dos meios de divulgação científica e o julgamento crítico do público alvo para que este conhecimento se aplique adequadamente no cotidiano escolar. É importante entender a diferença entre

> conhecer os mecanismos cerebrais, compreender os processos mentais resultantes destes e aplicá-los na prática pedagógica. É imprescindível a investigação, rigorosa e científica, dos achados das neurociências aplicados à sala de aula, antes que se estabeleça qualquer aplicação educacional (GUERRA, 2011, p. 04).

O conhecimento dos mecanismos de funcionamento da mente permite seu maior controle a obter vantagens em relação às pessoas induzindo-as a comportamentos alheios à sua vontade voltando-as para interesses comerciais e de consumo. Não se trata de um domínio sobre a mente em sentido estrito, mas de utilizar os resultados de pesquisas científicas com fins escusos.

> Sabemos, na verdade, que as tecnologias de neuroimagem estão atualmente longe da possibilidade de controle da mente. Mas também sabemos que elas estão avançando na possibilidade de oferecer recursos a partir dos quais poderemos influenciar os sentimentos e comportamentos de outras pessoas. Daí porque é necessário investigação detida e cautelosa acerca de como as tecnologias podem ser utilizadas, tanto para finalidades consensualmente benéficas quanto especialmente para finalidades parcial ou completamente questionáveis (ALMADA, 2013, p. 95).

As tecnologias de neuroimagem são o exemplo cabal de como é possível identificar *modos operandi* do cérebro e valer-se para manipular estados cerebrais. É claro que este conhecimento oferece oportunidades de intervenções com finalidades nobres: tratar pessoas com epilepsias, melhorar seu aprendizado, auxiliá-las a adaptar-se melhor a determinado ambiente... No entanto, estamos bem cientes de que a história da humanidade está cheia de fatos que comprovam o *Homo homini lúpus.*[3] Evers é explícita e enfática ao falar do uso dos conhecimentos científicos e de sua face perversa.

> En virtud de su fuerte poder explicativo, podría considerarse que las neurociencias, en cuanto base teórica del razonamiento ético, son tan controvertidas como la genética, y quizá incluso más. La ciencia puede ser ideológicamente desviada – lo fue en muchas oportunidades – de manera tanto más peligrosa cuanto más poderosa es la disciplina en cuestión. (2010, p. 14).

Almada (2013, p. 95-96), cita o exemplo da oxitocina e como o seu uso pode ser dúbio ou estar diretamente vinculado às boas ou más intenções de quem o administra, prescreve ou se aproveita deste saber para práticas indecorosas. “Com base nesse conhecimento que pode gerar usos socialmente aceitáveis e desejáveis, é também possível a extensão para um uso

[3]O homem é lobo do homem. Expressão cunhada por Hobbes para falar que o homem possui tendência para o mal ou para agir contra os demais.

inaceitável, como a manipulação neuroendócrina enquanto uma estratégica utilizada para manipular relações no mundo dos negócios".

Na visão do mesmo autor (2013) essa ambiguidade pode ser encontrada também, por exemplo, nas medicações prescritas para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como a conhecidíssima ritalina. Prescrita com rigor, a ritalina tem o potencial para tratamento de crianças e adultos com efetivo transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, mas seu uso indiscriminado ou sem necessidade pode se tornar prejudicial. A medicação é utilizada principalmente em crianças com falta de atenção e concentração, ou em alguns casos, para inibir a interação e hiperatividade. No entanto, observa-se que em muitos casos, o uso da medicação é utilizado com diagnósticos equivocados, confundindo e mascarando muitos problemas de cunho social, esses que envolvem relações externas e demandam de uma maior atenção para a compreensão dos fatos.

A cobrança pela produtividade, disciplina, normatização e controle do comportamento emocional, são alguns dos fatores que influenciam e remetem para o uso da conhecida "pílula da obediência".

> Mas a imprecisão ou falta de cuidado em relação ao diagnóstico (como nos casos em que uma criança agitada e saudável é tratada como uma criança com TDAH), associada ao "espírito" de um mundo que preconiza a obediência, a normatização, a disciplina e a produtividade são fatores que têm contribuído significativamente para uma grave questão de saúde pública, personificada na chamada geração da pílula da obediência ou da produtividade. Essas drogas, como se sabe a partir de ampla divulgação em periódicos científicos e em jornais, têm sido explicitamente comercializadas para o aprimoramento de nossos comportamentos emocionais e sociais (ALMADA, 2013, p. 94).

Torna-se fundamental esclarecer sobre o que existe de fato (real) e o que é "criação falaciosa" para não cairmos nas armadilhas das soluções fáceis e milagrosas. Enfrentar estas distorções é papel da ética enquanto defesa do justo agir e da conduta ilibada. Há necessidade de compreendermos estas questões de um ponto de vista mais panorâmico no qual inserimos as condutas sociais e os comportamentos humanos resultantes do uso de tecnologias digitais e o convívio em uma sociedade dinâmica, onde os estímulos sensoriais ocorrem intensamente e a todo o momento, resultam em condutas que deflagram uma "vida apressada" para usar a expressão de Bauman (2011, p. 151). Esta se caracteriza, sobretudo, pelo aprendizado rápido e imediato esquecimento. "Esquecer é tão importante quanto aprender, quando não mais".

O combate aos neuromitos[4] soma-se aos pontos referidos acima, pois se verifica muitas distorções e falácias a respeito da neurociência na educação; das suas descobertas sobre o funcionamento da mente e da aprendizagem. A apropriação destes conhecimentos e seu uso como "receitas" ou dogma resultante da "ciência comprovar" podem resultar em prejuízos ou descréditos sobre as reais condições e possibilidades da neurociência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos a necessidade de a ética pautar as condutas humanas ou constituir-se como mentora ao perpassar o agir humano pois vislumbramo-la como uma possibilidade de ser. No campo econômico, do mercado, em muitas situações os limites não estão bem definidos e "faz-se qualquer negócio". A ética não permite fazer qualquer negócio. Adentrando ao reduto da neuroética podemos afirmar que sua demanda será cada vez maior a fim de se fazer a distinção entre o que é aceitável e desejável e o que deve ser repudiado por ser prejudicial e comprometedor da integridade física e moral do ser humano. Como pontua Berlanga (2013, p. 59-60): "La razón parece obvia, existe gran producción científica y avance vertiginoso desde el punto de vista técnico con estudios y publicaciones no siempre bien proyectados o planteados con a veces poca reflexión ética subyacente".

Mesmo sem saber atualmente até onde vamos com os inúmeros avanços tecnológicos que permitem o avanço nos estudos sobre o cérebro e sua manipulação, pontuamos que é preciso ética nos estudos e pesquisas, somente assim o caminho será mais seguro e beneficiente. O homem (aqui subentendido seu cérebro e mente) não é objeto que pode ser manuseado ao bel prazer de quem queira. Ele possui direitos, uma individualidade e uma condição que precisa ser respeitada, pois, representa seu valor. O uso dos conhecimentos da neurociência, cada vez mais sofisticados, precisa permanecer sob o olhar atento e crítico de pessoas que saibam discernir quando eles trazem benefícios e quando servem como meios para negócios ou práticas ilícitas que visam transformar o homem em objeto de lucro e consumo.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, Leonardo Ferreira. **Aspectos éticos, legais e sociais das Neurociências.** Revista Simbio-logias. Botucatu: Unesp, ( 6), Nov. 2013.

[4]Mitos criados a respeito das possibilidades da neurociência enquanto ferramenta pedagógica.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar; 2011.

BERLANGA, Alfonso Canabal. **Origen y desarrollo de la Neuroética: 2002-2012**. Revista de Bioética y Derecho. España: Universitat de Barcelona, (28), may. 2013.

CORTINA, Adela. **Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?** Isegoría. España: CSIC, (42), Jun. 2010.

COSENZA, Ramon. M. e GUERRA, Leonor . **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Vilma Vitor. e Nahra, Cinara Maria Leite. **Neuroética: dever e utilidade.** Saberes. Natal / RN: UFRN, (3), dez. 2010.

DAMÁSIO, António Rosa. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das Letras; 2011.

EVERS, Kathinka. **Neuroética: cuando la matéria se despierta.** Buenos Aires: Katz; 2010.

PALLARÉS-DOMINGUEZ, Daniel Vicente. **Críticas y orientaciones para el estudio en neuroética.** *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*. España: Universitat Jaume I, (13), 2013.

FERNANDEZ, Atahualpa. e FERNANDEZ, Marly. **Neuroética, Direito e Neurociência**. Curitiba: Juruá, 2008.

FIGUERO, Gustavo. **Las ambiciones de la Neuroética: fundar científicamente la moral**. Acta Bioethica, (2), 2013.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades.** Revista Interlocução, (4), Jun.2011.

MARINO JUNIOR, Raul. Neuroética: **O cérebro como órgão da ética e da moral.** Revista Bioética. CFM, 18 (1), 2010.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes e Paiva, Fernando Fernandes. **Neuroética: a disciplina do século XXI**. Ética e Realidade. Atual. Nov. 2014. Disponível em: www.era.org.br

# A FORMAÇÃO HUMANA EM GRAMSCI: CULTURA E ESCOLA UNITÁRIA

**Evandro Santos Duarte**[1]
**Vanderlei Gularte Farias**[2]

**Resumo:** Antonio Gramsci desde seus primeiros escritos buscou teorizar sobre a função que a formação exerce dentro da superestrutura, pensando como a burguesia relega o papel das políticas públicas educacionais a técnicos. O texto busca pensar os elementos presentes no pensamento de Gramsci que nos ajudam a entender o processo de formação na contemporaneidade. Buscando expor o papel que a cultura tem no pensamento gramsciano, e como ele entende ser a formação cultural um meio para construirmos a emancipação. Também expondo a proposta de Escola Unitária criada pelo pensador marxista, como ele a coloca como síntese dos dois tipos de escolas pensadas até o momento histórico. Partindo desses elementos devemos lutar pela construção das condições históricas necessárias para a emancipação.

**Palavras-chave:** Antonio Gramsci; Formação Humana; Cultura; Escola Unitária.

## GRAMSCI E OS PROCESSOS FORMATIVOS

Pensar os processos formativos significa pensar meios para qualificar a existência dos seres humanos. Nesse texto buscamos pensar em um processo formativo emancipatório, que possibilite condições da classe subalterna tornar-se dirigente política, mas que suas condições matérias também se qualifiquem. Pensando no papel que escola tem na construção de uma nova sociabilidade, e na formação da classe trabalhadora que tenha condições intelectuais de construir a hegemonia necessária para a emancipação total. Para essa reflexão ancoramo-nos em Antonio Gramsci[3], tendo a clareza de que neste breve texto não estão postas todas as suas considerações sobre os processos formativos, mas ideias gerais para começarmos uma reflexão necessária sobre como possibilitar uma educação que seja realmente revolucionária.

[1] Mestrando em Educação no PPGE-UFPel na linha de Filosofia e História da Educação sobre Orientação da Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira. Grupo de pesquisa FEPráxis. E-mail: evandrosduarte@gmail.com.

[2] Mestre em Educação pela URI – FW. Professor na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, FW-RS. Membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia da URI-FW. E-mail: profvand@gmail.com.

[3] Um dos principais pensadores marxistas, Gramsci (1891-1937) viveu de forma intensa a luta pela transformação radical da Itália do começo do século XX, defensor da classe trabalhadora foi perseguido e preso pelo governo fascista de Mussolini, morrendo na prisão. Mesmo preso Gramsci escreveu umas das maiores obras filosóficas e políticas do século XX

O pensador italiano Antonio Gramsci está entre os autores marxistas mais estudados no campo da pedagogia no Brasil[4]. Durante as décadas de oitenta e noventa houve uma referência massiva às suas ideias, porém, o que não significa ter tido uma exploração consistente do processo de formação pensado por Gramsci (VIEIRA, 1999), os estudos direcionaram-se a entender o papel social que as organizações de ensino têm na formação dos trabalhadores, entretanto poucas foram as pesquisas para entender qual era o projeto formativo pensado por Gramsci. Nossela (2013) entende que a principal contribuição de Gramsci no campo pedagógico foi considerar a escola como instituição importante do ponto de vista científico, sendo assim, um objeto a ser pesquisado. Até então, a escola e os seus métodos não eram valorizados enquanto objetos de pesquisa científica.

> [...] Gramsci contribuiu no sentido de pensar a instituição escolar como um campo da construção de hegemonias. Em outras palavras, contribuiu, de um lado, para prestigiar cientificamente os estudos e as pesquisas sobre escola e, de outro, para especificar o próprio caráter sociológico-político do pensamento educacional, que era entendido como uma relação "educação e sociedade" de forma geral, não militante. (NOSELLA, 2013, p. 49).

Gramsci em seus escritos sempre considerou a escola, assim como a igreja, como uma das principais instituições da sociedade civil, exercendo uma função estratégica na construção da hegemonia do bloco histórico. A escola contemporaneamente permanece sendo o espaço técnico utilizado politicamente para manutenção da ideologia dominante, sendo organizada por técnicos com objetivos políticos (NOSELLA, 2013), ou seja, mesmo que de forma indireta a escola continua sendo um mecanismo de perpetuação da ideologia dominante.

Os textos gramscianos possibilitam quebrar esta lógica de dominação, pensando em processos formativos que sejam conduzidos numa visão crítica e historicamente fundamentados (SAVIANI, 2013b). Contribuições que permitem pensar numa emancipação humana, como finalidade de uma nova forma de sociabilidade, onde as formas de alienação não existam mais. Processo de formação que não se reduza ao puro desenvolvimento intelectual, mas que junto à aquisição do conhecimento venha à práxis política revolucionária, que não determina o que o homem será de forma *a priori*.

Gramsci não foi um teórico da educação, sendo à teoria política seu principal objeto de reflexão, porém, dentro de sua análise política inserem-se elementos para pensarmos a luta cultural e o processo de formação humana (VIEIRA, 2002). O pensador marxista ao analisar o

[4] Gramsci não teve grande presença na pesquisa educacional em outros países, na Itália, por exemplo, são poucos os teóricos que estudam seu pensamento buscando entender o fenômeno do processo de formação.

papel da superestrutura na construção da hegemonia propôs meios para que o processo de formação humana seja emancipatório e com isso construa a hegemonia da classe subalterna.

É possível pensar em Gramsci uma concepção de formação humana que proponha um processo formativo orgânico, unitário e total do ser humano, que considere de forma igual todas as dimensões do ser humano. Entretanto, temos que ter claro a função crítica que a educação toma no pensamento de Gramsci, percebendo que a análise gramsciana busca saber o que é a educação na realidade (MONASTA, 2010). Aqui, buscaremos explorar as ideias mais centrais de seu pensamento em relação ao processo de formação humana que tenha no horizonte a construção de outra forma de sociabilidade.

## A FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CULTURAL NO PENSAMENTO GRAMSCIANO

Nossela (2013) acredita que Gramsci ultrapassa os limites conceituais da sociologia da educação tradicional quando critica a visão de que a educação é apenas um reflexo da sociedade, ou o meio que prepara os sujeitos a entrarem na sociedade para depois tornarem-se políticos. Segundo o autor, para Gramsci, o processo formativo que acontece na escola é fundamental para formação da classe dirigente, por essa razão, Gramsci critica a proposta de escola italiana no começo do século XX que propõe uma escola para a classe trabalhadora e outra para a classe dirigente.

Gramsci desde seus escritos juvenis defende uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, tendo isso no horizonte, organizou um mosaico teórico centrado no humanismo que visava à formação total do ser humano. Segundo Gomes (2013), Gramsci em seus escritos busca trabalhar de modo orgânico com os conceitos do marxismo, cultura e educação, onde a cultura tem um papel central nos processos de transformação histórica.

É por meio do processo de formação que se fundamente na apropriação da cultura de cunho filosófico e científico que possibilitaremos que a classe subalterna saia da visão de mundo desagregada para uma elaboração filosófica onde o homem tome consciência de sua existência, tornando-se dirigente político do seu próprio fazer. Gramsci sempre buscou deixar claro que o homem não pode deixar que outros lhe impusessem uma vontade que seja estranha a si mesmo, ele deve controlar suas ações tendo sempre em vista o papel que exerce dentro da classe e do poder que ele pode ter no processo de emancipação social.

> [...] Deve-se ter em conta que ao tratar da formação cultural dos proletários, e de modo mais abrangente das classes subalternas, Gramsci pensava na educação das novas gerações para além da formação política que, em sua visão, deveria ser ofertada pelo Partido. Em sua produção teórica ele defendeu que o êxito da revolução proletária dependia da união entre os trabalhadores industriais e camponeses e da superação da concepção hegemônica de mundo, possível somente mediante uma sólida formação cultural que permitisse aos trabalhadores desenvolver um pensamento crítico sobre sua concepção de mundo, pela elaboração da filosofia da práxis (GOMES, 2013, p. 156).

Gramsci percebe na educação uma prática cultural e social que acaba sendo fundamental para construção da hegemonia das classes dirigentes, mas também identifica o potencial emancipatório que existe num processo de formação que considera todas as dimensões do humano. Ele pensa o processo formativo como questão central no processo de conquista da hegemonia, assim como eixo fundamental da construção do quadro histórico e cultural, onde acaba sendo um dos aspectos que ajudam a conservar ou transformar as sociedades (MARTINS e NEVES, 2013).

Encontramos no pensamento gramsciano esses elementos para pensarmos uma teoria da formação humana que não restrinja os processos formativos ao desenvolvimento intelectual e nem apenas ao domínio das técnicas indústrias de produção capitalistas. Evitando a formação isolada dos sujeitos, já que para Gramsci o processo de formação acontece no coletivo, ele não aceita delimitações deterministas, que impõe aos trabalhadores qual função social iram desempenhar. Como ele pensa a questão da formação sendo o eixo norteador do processo de construção da hegemonia da classe, entende que é esse o meio pelo qual os mais velhos exercem influência sobre os mais jovens (VIEIRA, 1999).

> Compreender a formação humana a partir dessa dinâmica correlacional, do indivíduo com a sociedade, supõe considerar a sociedade como uma síntese de várias ambiências, nas quais interesses, práticas, experiências, visões de mundo estão se produzindo de forma permanente e contraditória. O processo de formação da personalidade, nessas circunstâncias, compõe e recompõe todos esses influxos e estímulos, considerados nas suas contradições intrínsecas e extrínsecas, nas suas ambiguidades e anacronismos (VIEIRA e OLIVEIRA, 2010, p. 530-531).

O processo de formação necessita de uma análise histórica dos vários momentos nos quais ele acontece, considerando também os vários espaços no qual os sujeitos se formam, por meio dessa reflexão poderemos entender qual é o papel de cada um desses espaços e de cada momento dentro da construção da nossa consciência. Da mesma forma, observando como o espaço onde estamos inseridos contribui para a formação.

Gramsci (2001), nesse caso, enfatiza de forma clara a importância e o papel que a formação propedêutica tem na construção da nova sociabilidade, que é o de justamente trazer à luz por meio de uma fundamentação cultural sólida a crítica ao sistema capitalista, por isso, ele enfatiza em seus textos juvenis que a cultura não pode ser um privilégio, que a escola não pode ser um privilégio de uma pequena elite. Segundo ele, todos devem ser iguais diante da cultura, todos devem ter acesso aos conhecimentos humanistas (GRAMSCI, 2010).

> [...] A cultura é o lugar de síntese, já que é no plano das formas ideológicas que os homens formam as suas representações sobre a natureza das suas relações, sejam elas de classe, familiares ou étnicas. Em outras palavras, a cultura na sua obra é compreendida como um processo de formação que corresponde a um modo de vida e que tem a sua afirmação societária na luta entre diversos projetos que visam a direção do social. [...] certamente há uma ruptura com a ideia clássica de cultura ao afirmar-se que essas dimensões não se produzem no interior de um ideal de virtude, uma *arete* abstrata, mas sim no âmbito de uma dinâmica social produzida pela e na luta social (VIEIRA, 2002, p. 04, grifo do autor).

Entender a cultura como *locus* das discussões ideológicas é propor que na superestrutura também acontece a disputa hegemônica. Por isso é tão importante romper com a lógica formativa burguesa, que considera apenas as dimensões profissionalizantes, que não considera as dimensões mais humanas das mulheres e dos homens. Mas, mesmo com o acesso à cultura não significa que construiremos uma consciência crítica dos trabalhadores, torna-se necessário uma conscientização política para pensarmos uma nova sociabilidade. Por isso, não podemos aderir de forma ingênua às reformas propostas pela classe dirigente, precisamos entender a quais interesses as reformas da educação estão buscando atender. Gramsci também defende que se os homens tomam consciência dos seus conflitos no campo das ideologias é de fundamental importância trabalhar nesse terreno, produzindo a teoria política, assim como a práxis política (VIEIRA, 2002).

> Criar as condições para a ação política é o objetivo principal da obra gramsciana e a ação política, a intervenção cultural, na sua expressão mais profunda, é resultado de um projeto que se faz hegemônico, que conforma a cultura aos seus fins, a partir de um amplo movimento de formação do indivíduo que possibilite uma dinâmica de adequação entre a forma de produzir e as formas de viver, sentir e pensar a realidade (VIEIRA, 2002, p. 06).

Com o intuito de romper com a lógica de formação proposta pela classe burguesa, Gramsci pensa que precisamos partir do saber da classe trabalhadora, mesmo que esse seja fragmentado, porque é partindo da sistematização desse saber que construiremos uma consciência unitária dos trabalhadores. Quando ignoramos o saber dos trabalhadores estamos

apenas reproduzindo as desigualdades sociais, por essa razão, o autor sardo trata de forma sistemática da questão da elevação intelectual e moral da classe subalterna, já que é por meio desse elemento que se constituíra a luta política (VIEIRA e OLIVEIRA, 2010).

> A formação intelectual e moral dos subalternos significa a tomada da consciência crítica de sua existência e da realidade que ora se apresenta, que embasará a sua ação política para a transformação dessa realidade, irrompendo uma nova lógica e estrutura econômica, social e cultural. Essa mudança apresenta-se como um movimento concreto, no qual a dialeticidade entre a realidade material/objetiva e a formação da subjetividade manifesta-se no confronto das diferentes visões antagônicas e, portanto, não reconciliáveis de sociedade (SANTOS, 2013, p. 116).

Por meio dessa tomada de consciência, teremos uma práxis política mais efetiva e revolucionária, sendo meio para a superação da sociabilidade vigente. Para esse processo de tomada de consciência, também precisamos entender o que constitui o ser humano, e Gramsci, assim como Marx, também entende o homem como síntese de múltiplas relações, como um processo contínuo de formação, sendo também a história dessas relações, uma concepção de homem como processo de formação histórica. Gramsci em seus escritos não se restringe a pergunta o que é o homem, ele também busca saber o que o homem pode se tornar, fundamentando sua visão de formação nas lutas sociais, e não num ideal abstrato de formação, mas sim no cenário de luta pela hegemonia de uma classe em relação à outra, aquilo que cada momento histórico possibilita (VIEIRA, 2002). Para ele, temos que buscar afirmar de forma mútua o ser crítico e o homem de ação, trabalhando sempre com ambas dimensões.

## GRAMSCI E A CRÍTICA AOS SISTEMAS EDUCATIVOS: A PROPOSTA DA ESCOLA UNITÁRIA

Buscando articular de forma orgânica a dimensão intelectual com o aspecto político revolucionário, Gramsci procura transformar a relação interessada da escola burguesa – que busca direcionar a educação dos trabalhadores para uma formação hiperespecializada – em escola desinteressada, ou seja, uma escola que não cumpre os fins pensando pela burguesia, tendo como fundamento a formação total dos trabalhadores. Dando a escola um papel político, já que a escola sendo desinteressada contribui de forma significativa para a construção de uma nova direção, uma nova hegemonia (NOSELLA, 2013).

Por outro lado, Gramsci percebe que a questão educativa é um problema de difícil solução, pois os políticos que cuidam da educação só ocupam o cargo porque são pertencentes a um partido político, e não porque são capazes de dirigir as instituições educativas e de criar políticas públicas capazes de dar o conhecimento necessário para que a classe subalterna torna-se dirigente (SAVIANI, 2013b, p.70).

Gramsci (2001) percebe e questiona um dos pontos mais contraditórios das políticas educacionais na sociedade capitalista: o papel das escolas profissionalizantes. Segundo o marxista sardo, essas escolas tem o papel único de preparar "mão de obra barata" e de rápida formação para o "empreguismo pequeno burguês", mutilando o processo de formação humana. Assim, o proletariado fica refém dos dirigentes burgueses, ou seja, com escolas profissionalizantes impedem-se a formação de um grupo intelectual orgânico que seja capaz de organizar a classe trabalhadora. Até por essa razão ele é enfático, se o estado não preocupar-se em dar uma educação pública de qualidade, não será a iniciativa privada que dará. Defendendo que o trabalhador deve cobrar o Estado, para que este possibilite uma educação pública de qualidade e que não seja uma educação que direcionada de forma *a priori* o que os alunos serão.

> Conclui-se que a profissionalização, quer de caráter especulativo, quer de caráter prático, é postergada para a fase etária após o ensino médio, ou seja, Gramsci não admite ensino profissionalizante na escola básica. Considera também que a diferença entre ensino fundamental e médio é de caráter metodológico, não de conteúdo, ou seja, nem as propostas de profissionalização precoce nem a priorização dos conteúdos se justificam pela visão gramsciana (NOSELLA, 2013, p. 57).

Isso não significa afirmar que Gramsci era contra a formação profissional, mas essa formação deve ser pensada como uma etapa seguinte ao da formação de cultura geral, sendo uma formação complementar e posterior ao da formação ofertada na Escola Unitária. Com isso, Gramsci quer retirar da escola elementar e média o papel da formação profissional. "Gramsci colocou o domínio da cultura como o centro da formação educacional ofertada nos níveis elementar e médio e enfatizou que o trabalho de formação cultural é imprescindível em qualquer programa educativo, principalmente se adotado pelo Estado" (GOMES, 2013, p. 168-169). Pensando na escola como o espaço de formação cultural, onde acontecerá a construção da autonomia e a constituição de uma consciência intelectual, onde a formação sólida possibilitará uma práxis revolucionária.

Gramsci (2001) com isso discute a concepção burguesa de formação que determina dois tipos de escola: as escolas de cultura geral e a escolas profissionalizantes. O pensador

italiano entende que ao contrário da escolha entre uma ou outra, devemos buscar construir uma Escola Unitária, ou seja, uma escola que proponha uma formação humanista e que não deixe de lado as modernas técnicas relacionadas ao trabalho industrial moderno.

Gramsci (2001) faz essas considerações em seu *Caderno* 12, onde critica de forma veemente a escola quando esta assume o papel de orientadora das escolhas profissionais, gerando por consequência uma falsa inclinação nas crianças e nos jovens, entendendo que esse tipo de ação gera a dualidade formativa que os dirigentes querem. O autor marxista defende que a escola deve propor um desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões do humano, até que em determinado momento o aluno consiga perceber as suas reais inclinações, que surgem a partir de várias experiências formativas, a Escola Unitária teria como objetivo a formação total dos sujeitos. Segundo ele, a Escola Unitária seria o meio de evitar que os estudos sobre os instrumentos do trabalho tomassem o papel central na formação dos filhos dos trabalhadores, criando a *pseudo* ideia de que as crianças "nasceram" para trabalhar nas fábricas.

O que Gramsci (2001) percebe em seus estudos no Cárcere é que a classe subalterna tem a necessidade de produzir a própria existência por meio de um trabalho que na maioria das vezes é desumano, o que não permite que eles dediquem-se ao estudo de maneira desinteressada. Da mesma forma, que a classe burguesa incentiva de modo sistemático a criação de escolas voltadas à formação profissional, com rápida inserção no "mercado" de trabalho, formação que acaba por atender as demandas imediatas da burguesia. A luta de Gramsci para a construção de uma educação total que seja fundamentada na cultura geral e de acesso a todos é uma forma de contrapor o modelo hegemônico, assim como a organização escolar vigente, que tende cada vez mais para uma hiperespecialização da formação.

> Gramsci almejava uma educação capaz de oferecer às novas gerações, inclusive aos subalternos, a possibilidade de aquisição da alta cultura. Ele defendeu que essa tarefa pertencia a escola que, Unitária, deveria instigar e fomentar a maturidade intelectual de jovens e crianças, aliando o desenvolvimento da capacidade de criação intelectual e prática com a iniciativa e a autonomia de orientação. Esses elementos expressam a contradição da organização escolar italiana praticada na década de 1920, na qual a formação da alta cultura e da intelectualidade era deixada para os estudos universitários, aos quais os subalternos não tinham acesso em função das necessidades efetivas de manutenção material de sua existência. Como resultado, os egressos da escola elementar e média que não tinham o pleno domínio da linguagem e por isso mesmo não transitavam entre os conhecimentos básicos da cultura geral, mantinham-se como um grupo desagregado e disperso e incapaz de ler o discurso hegemônico e de se contrapor a ele (GOMES, 2013, p. 162).

Por isso, Gramsci era um crítico da concepção de formação profissionalizante que acaba por limitar o acesso à cultura pelo proletariado, formação que é vista por muitos como democrática e largamente incentivada pela burguesia. Segundo Gomes (2013), este tipo de escola tem como fim absorver a antítese educacional que se coloca como revolucionária, tentando impedir que o proletariado tenha o desenvolvimento intelectual necessário para a construção da hegemonia da classe subalterna. A ênfase na propaganda nesse tipo de formação acaba convencendo ideologicamente os subalternos de que a formação rápida para o mercado de trabalho é a melhor saída para crises econômicas que o próprio sistema cria.

Em vista disso, Gramsci enfatiza em vários escritos que a apropriação da cultura é a primeira etapa para a construção da hegemonia da classe, para sedimentar a emancipação humana. Gramsci (2001), sobretudo, valoriza a formação cultural através da escola desinteressada, ou seja, não preocupada diretamente com a produção material. Escola que possibilitasse a formação de sujeitos conscientes e capazes de criticar o modelo de sociabilidade vigente, com condições intelectuais e fazer com que os saberes fragmentados da classe passassem a ser um conhecimento sistematizado. Formação que acaba fundamentando-se no desenvolvimento real dos sujeitos, e não em uma determinação *a priori*.

Ao analisar a realidade escolar italiana, Gramsci (2001) observa que a escola proposta pelos dirigentes era dual: escolas que buscavam a rápida profissionalização dos trabalhadores, ou seja, que dariam conta de "produzir" "mão-de-obra" para as indústrias, tendo por outro lado, uma escola humanista, no sentido clássico, para formar as classes dirigentes. Nesse momento, Gramsci pensa que a superação da dualidade só acontecerá por meio de uma escola que seja unitária, isto é, uma instituição que trabalhasse com todas as dimensões do ser humano, que se fundamentasse na articulação entre conhecimento humanista de cultura geral e nas modernas técnicas do trabalho industrial.

> A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. **A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental**. **Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige** (GRAMSCI, 2001a, p. 49, grifo nosso).

Gramsci percebe em suas análises que o sistema educacional ofertado pela burguesia não permite aos alunos uma escola que ensine-lhes a terem uma disciplina de estudos, nem uma apropriação cultural, elementos que possibilitam uma formação mais crítica dos subalternos. A escola que não possibilita o acesso aos níveis mais elevados da instrução escolar e da cultura não pode ser chamada de democrática (GOMES, 2013)[5].

Para Martins e Neves (2013), Gramsci critica a ideia do trabalho como a prática profissional, pois ele percebe que a cultura iniciada pela urbanização e industrialização da sociedade produz uma nova relação entre educação e mundo da produção, necessitando assim de uma nova organização escolar. Ele defende a necessidade de uma escola que permita o conhecimento real das leis naturais e da organização social da vida dos homens. Sendo necessária a constituição de uma escola criadora de homens mais dirigentes de si mesmos, e principalmente dirigentes de quem dirige. (GRAMSCI, 2001).

> [...] A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001a, p. 33, grifo nosso).

Por meio do processo formativo total, de todas as dimensões do humano, e de todas as suas determinações sociais, a classe trabalhadora supera a sua visão de mundo fragmentada, que por falta de elementos culturais e científicos não consegue a generalização necessária para ser o conhecimento e o instrumento de luta para a conquista da hegemonia pela classe subalterna. Assim, a Escola Unitária tem a função de organizar e formar os intelectuais orgânicos da classe subalterna responsáveis pela sistematização do conhecimento popular, mas isso não é possível se não houver o conhecimento humanista de cultura geral (GRAMSCI, 2001).

Entretanto, o fundamento da Escola Unitária não será apenas o conhecimento humanista, pois Gramsci também busca articular em seu moderno humanismo os conhecimentos relacionados às técnicas do trabalho produtivo visualizados no industrialismo.

[5] Ele entende que o ensino (instrução) também é uma forma de educação, ou seja, o ato de "ensinar" conhecimento aos alunos é uma parte fundamental para o processo de formação. Gramsci expõe o exemplo do latim, não se ensinava latim apenas para aprender-se uma língua, e sim porque através dele se apreendia toda uma forma de conhecimento dos povos de língua latina, assim a instrução acabava sendo formativa (GRAMSCI, 2001).

Além de trazer no horizonte a vinculação entre a formação humana, o conhecimento, a práxis política e a construção de uma luta cultural pela emancipação (VIEIRA, 1999).

Gramsci (2001) também propõe que a Escola Unitária seja uma escola criadora, isso não significa que os alunos sejam "inventores e descobridores", e sim que na Escola Unitária os alunos devem ser estimulados a buscarem a verdade por si mesma, segundo ele, mais vale que a classe subalterna descubra uma verdade já conhecida por muitos, do que uma mente chamada "genial" descubra uma "nova" verdade. Com essa nova concepção de formação se construirá uma nova relação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, modificando toda uma concepção social, dando um novo conteúdo aos organismos de cultura. Isso significa que o trabalho dito manual terá a mesma importância que o trabalho intelectual.

Gramsci (2001) pensa a Escola Unitária como o meio para que a classe trabalhadora torne-se dirigente político, segundo ele, o mais importante não é que o camponês se torne agrônomo, ou que o pedreiro vire mestre, mas que o subalterno torne-se dirigente. Percebemos como há uma diferença fundamental entre o processo formativo pensado por Gramsci e a proposta educativa imposta pelos Estados contemporâneos, enquanto Gramsci pensa na emancipação dos trabalhadores a burguesia pensa na qualificação da "mão de obra"[6].

A proposta de reforma do Ensino Médio brasileiro[7] é uma organização escolar que vai privilegiar a formação de trabalhadores de modo fragmentado, como Gramsci nos fala: teremos operários-máquinas em vez de operários-homens (GRAMSCI, 2010). Reformas como essa são meios de apresentar a escola profissionalizante como a forma mais fácil de resolver os problemas econômicos das classes subalternas, ocorrendo com isso a exclusão dos proletários das escolas de cultura desinteressada no trabalho (GOMES, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reformas como a proposta pelo Governo Federal que buscam transformar o Ensino Médio numa forma de ensino profissionalizante nada mais são do que formas de fazer com que o proletariado não tenha acesso à formação desinteressada, nem acesse as organizações de cultura superior. Ficando relegados a uma formação precária e direcionada a determinadas

[6] A diferença fundamental das duas propostas reside na ideia de que para Gramsci o ser humano não é uma construção abstrata, mas é constituído por múltiplas determinações e pelas relações sociais e historicamente determinadas (GRAMSCI, 1999).

[7] Lei nº 13.415 de 16/02/2017 que institui a reforma do Ensino Médio.

funções, que são funções subalternas. A discussão realizada nesse texto buscou justamente expor as contradições dessa formação limitada pensada para a classe trabalhadora.

Gramsci se posicionou de forma contrária a qualquer espécie de educação que não possibilitasse uma formação total dos trabalhadores, porque somente com uma formação que faça dos trabalhadores também dirigentes é que teremos condições de pensar numa outra forma de sociabilidade. Numa forma mais humana das relações de produção, onde os meios de produção não sejam formas de opressão e dominação.

No sentido gramsciano, a Escola Unitária é o caminho para a superação da dualidade escolar imposta pela classe dirigente, e somente a classe trabalhadora poderá exigir a constituição dessa escola, não podemos esperar que os opressores sejam aqueles a nos libertar, a libertação é algo que será construído pela própria classe. Isso só acontecerá com a construção de um bloco histórico que seja a representação das necessidades da classe subalterna, para Gramsci somente com a elevação cultural da classe poderemos construir a hegemonia proletária e consequentemente a emancipação total dos seres humanos.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Jarbas Mauricio. Cultura Geral e Escola Unitária em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 53, p. 153-172, Out., 2013.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas?. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010e. p. 64-67.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARTINS, Angela Maria Souza. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 341-359, Jun., 2013.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI**. Campinas: Librum Editora. 2013. p. 45-59.

SANTOS, Wilson da Silva. Uma leitura gramsciana subjetividade, sujeito e formação ético-política. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013. p. 102-117.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013. p. 60-79.

VIEIRA, Carlos Eduardo. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, abr./jun., 2010.

_____. Notas sobre Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: ANPEd, 2002. p. 01-08.

_____. Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p-51-66, jan./jun. 1999.

# A IMPORTÂNCIA E OFERTA DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

**Fabiana Batalha Barbosa Fortes**[1]
**Estela Mari Santos Simões**[2]

**RESUMO**: O presente artigo é síntese do trabalho bibliográfico apresentado como conclusão do curso de Pedagogia-UNINTER, no Polo de Palmeira das Missões-RS, em março de 2017. Na EJA os alunos geralmente abandonaram seus estudos há muito tempo e precisam retornar à escola, necessitando que esta esteja preparada para recebê-los fazendo com que o aluno sinta-se à vontade, vendo que, os conteúdos abordados são significativos e vão de encontro com realidade dele. O professor desta modalidade deve ser ouvinte, pois há a necessidade dos discentes de falar, expor dilemas e histórias de vida, o que torna-se primordial para que os mesmos sintam-se sujeitos do espaço escolar. Só através da educação humanizadora é que os alunos alcançarão seus objetivos e se sentirão capazes de realizar todos os seus sonhos.

**Palavras-chave**: Ensino; Educação; Oferta; Adulto.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo refletir sobre um tema que precisa ser cada vez mais abordado e discutido dentro das escolas, e que já vem há muito tempo vem chamando a atenção dos docentes que trabalham com essa modalidade de ensino. Os professores que trabalham em salas de EJA-Educação de Jovens e Adultos, devem ter em mente que os alunos são diversos e que, a cada dia vão depara-se com múltiplas histórias, e que são essas experiências que trazem consigo é que darão o suporte necessário para que as aulas possam ser significativas. Ter um olhar diferenciado para os alunos é o ponto chave para que o êxito nos trabalhos desenvolvidos. A EJA é uma modalidade de ensino de extremo valor para muitas pessoas, que por um motivo ou outro abandonaram a escola regular. No entanto, essas mesmas pessoas são nomeadas de corajosas ou guerreiras pela sua atitude em retornar aos bancos escolares para poder terminar seus estudos. Bem sabemos que, muitos dos alunos já são adultos e possuem família ou trabalham arduamente em dois turnos posteriores ao de estudo. Enfim, enfrentam longas horas de trabalho fatigantes e ainda assim encontraram forças para voltar a frequentar períodos inteiros de aulas e longas jornadas de estudos para

[1] Uninter- Palmeira das Missões-RS-Brasil - fortesbarbosa@gmail.com
[2] URI-FW-Brasil - estelasimoes89@gmail.com

poder concluir a fase de onde pararam. A EJA é sem dúvida a chance ofertada a todos aqueles que procuram mudar seu histórico escolar e consequentemente seu modo de vida.

Dentro dessa problemática, onde muitas pessoas são obrigadas a abandonar os estudos em uma determinada época e ter de voltar em outra, encontramos também em dias atuais, a migração de jovens que estão no ano certo e com a idade certa, com total capacidade e possibilidade de frequentar a escola, mas que, encontram na EJA a sua válvula de escape para poder avançar nos estudos e saírem da escola mais rapidamente, vemos aqueles que ao longo de suas vidas foram reprovando e permanecendo na mesma série por muito tempo, e assim se desgostando e se desmotivando dos estudos. Nesse contexto, encontramos inúmeros casos e histórias por parte dos frequentadores dessa modalidade. Ou seja, neste trabalho vamos apontar algumas possibilidades que iram justificar o motivo dessa modalidade oferecida ser tão procurada pelos trabalhadores, e que são primordiais para que possamos entender o que realmente acontece no dia a dia desses jovens que optam pela EJA. Sabemos que essa modalidade de ensino é ofertada a um público diferenciado, e que o turno desejado é à noite.

A EJA tem por diferencial um tempo reduzido para se qualificar e terminar seus estudos. Acreditasse que é dentro dessa lógica que muitos jovens também querem fazer o uso dela, para agilizar seus estudos. Um outro ponto a ser analisado é que, o ensino ofertado para os jovens geralmente é vespertino ou diurno e hoje em dia a grande maioria da população jovem também precisa trabalhar para suprir suas necessidades ou até mesmo para ajudar em casa e os empregadores estão se unindo cada vez mais e exigindo escolaridade de seus empregados, de certa forma, é um estimulo para que as pessoas voltem a estudar, até porque tudo está modernizado, e as grandes fábricas e empresas estão cada dia mais se equipando a essas tecnologias modernas, no quesito informática. E, é dentro dessa teoria, dessa visão de mundo, onde o trabalhador precisa manusear essas ferramentas tecnológicas que as empresas possuem, é que conduz os alunos de volta para as escolas em um determinado momento. Isto se chama sobrevivência. Também em relação aos adolescentes que fazem uso da EJA encontramos aqueles que, por gostarem de estarem longos períodos do dia e também da noite conectados ao mundo virtual, muitos adentrando a noite, chegando quase ao amanhecer, também desistem do estudo, e obviamente não terão a mínima condição de encarar o período de aula predestinado a eles. Muitas vezes os pais trabalham fora, deixando seus filhos sozinhos na confiança que irão pra escola. O professor fica em desvantagem com tantas ferramentas modernas as quais os alunos executam com exatidão, e a escola de periferia ainda está longe de poder agregar tantas ferramentas desse porte à disposição do aluno. Então, como

a escola não oferece algo atrativo pra esse tipo de jovem, reprovação é certa e a evasão também, com isso muitos encontram na EJA a oportunidade de compensar o tempo perdido. Hoje em dia ter uma boa formação é pré-requisito para ingressar em qualquer universidade ou até mesmo conseguir um emprego que garanta condições dignas e com uma compensação satisfatória, ou que ao menos satisfaça as necessidades diárias de qualquer cidadão. A EJA é sem dúvida uma modalidade de ensino que abrange toda e qualquer realidade, história ou vivência daqueles que optarem por ela. E a oferta dela dentro das escolas públicas é de suma importância.

**DESENVOLVIMENTO**

Para entender a necessidade de se criar uma modalidade de ensino que pudesse resolver de forma rápida e eficaz a grande demanda de analfabetismo que assolava o Brasil, e contemplasse os interesses dos governantes da época, devemos voltar aproximadamente por volta dos séculos XIX e XX, onde foi criada uma nova modalidade de educação para a população trabalhadora. Assim diz Paiva (1987, p.63), “no início do século XIX, a educação do povo, não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte”. Esse autor também nos diz na sua obra Educação popular e educação de adultos, demostra que Rui Barbosa, em 1882, manifestou a sua preocupação com a educação popular, ao salientar a “absoluta miséria do ensino popular no país”, chamando a atenção para os parcos recursos orçamentários que eram destinados à educação, em torno de 1,99%, ao lado de despesas militares da ordem de 20,86% do total de despesas do Império (Paiva, 1987). Infelizmente foi a falta de interesse dos governantes é que promoveu o analfabetismo da classe trabalhadora da época. E foi a mesma classe dominadora que diagnosticou a necessidade de levar até a população uma aprendizagem que garantisse seus interesses, porém, a maneira que a educação se desenvolveu e foi oferecida naquela época foi precária e cheia de valhas.

Segundo Brandão (2008), em bairros operários de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, surgiram, no fim do século XIX e começo do século XX, “projetos de educação realizados por meio de pequenas escolas de trabalhadores, destinadas a operários e adultos e a filha de operários. Escolas de vocação anarquistas e, em menor escala, comunista, foram criadas em bairros no entorno das fábricas. Ou seja, foram criadas escolas para os filhos da classe oprimida, que já sofriam com a desigualdade social daquele tempo.

Então se fez necessário construir um projeto de educação que acabasse com a ignorância popular, pois a educação era algo destinado somente a pessoas que tivessem uma boa condição financeira, porém, os governantes sabiam que teriam que investir na educação dos filhos dos trabalhadores para que o futuro de suas empresas e riquezas estivesse garantido. Segundo Paiva (1987), Rui Barbosa confiava que a difusão do ensino traria benefícios sociais e econômicos para a nação e diz: A produção é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país: todos os melhoramentos são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras.

Os governantes deveriam providenciar uma educação que fosse oferecida gratuitamente e obrigatoriamente, sendo esse último um problema, por causa das próprias condições de vida dos alunos, também um obstáculo a ser vencido era a falta de professores e escolas disponíveis na época. Foi no decorrer do século XX é que a aprendizagem da classe trabalhadora foi sendo valorizada, e recebeu a devida importância que merecia.

Naquele tempo houve essa preocupação em ser criada com urgência uma politica na educação, onde pudessem ser contemplados jovens e adultos menos favorecidos pela sociedade e que sempre sofreram com a desigualdade social.

De acordo com Paiva (1983), durante quase quatro séculos, observa-se o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Historicamente, constata-se o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente. Está realidade pode ser comprovada pelos dados do censo nacional de 1980, constatando a existência de 85,21% de “iletrados” na população total brasileira.

Dentro desse contexto o Brasil se viu forçado a criar e oferecer outra oportunidade de melhoria para a população, que não fosse o trabalho. Segundo Freire (2005), o conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência cientifica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. Para que assim, essa mesma população pudesse vir de encontro com os próprios objetivos da sociedade brasileira

da época. Os professores teriam que oferecer conteúdos que não fugisse a realidade da classe trabalhadora.

Segundo Zanetti (s/d), a escolarização passa a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891, em que se inviabilizará o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita. Em 1925, através da Reforma João Alves, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos atendendo os interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral. A educação escolar passa a ser considerada baluarte do progresso e desenvolvimento da nação. O analfabetismo é compreendido como um "mal e uma doença nacional" e o analfabeto como "inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz", sendo imprescindível o domínio da leitura e escrita para o entendimento e a execução das emergentes técnicas de produção industrial, atendendo à crescente demanda de urbanização do país. De acordo com Melo (1997), a alfabetização da história oficial, via campanhas ou via ensino público regular, tem sido planejada a partir de uma fala apropriada de grupos de trabalhadores e, por isso, nada mais tem significado, na prática, do que uma alfabetização mecânica, funcional em que o ato de ler e de escrever tem se transformado em simples aquisição de algumas habilidades técnicas, motoras, cujo objetivo tem sido direcionado para o aumento da produtividade do sistema. A alfabetização – como mero valor de produtividade- tem condicionado os trabalhadores a aceitarem, em muitos momentos, as regras e as imposições do capital. Tem-se armado, portanto, um jogo de linguagem em que a apropriação e a submissão têm adquirido várias faces.

Nessa visão a educação, o conhecimento, a aprendizagem é considerada a porta aberta para que o progresso, a construção, o desenvolvimento e para que interesses particulares se propagassem no Brasil. Caso contrário o analfabeto era considerado um fardo para o empregador, como diz Melo (1997), nesse fragmento que exalta o sentimento de culpa que os próprios trabalhadores traziam consigo: Pra trabalhar nesta obra é preciso saber ler e escrever, porque senão dá prejuízo pra firma. Os cabras analfabetos dão muito trabalho porque não leem avisos e aí pinta acidente de trabalho. Por isto é que tem muito trabalhador desempregado ou rodando no serviço. Digo sim, pra eles: tem que ter cuidado, ler avisos. Não pode ser analfabeto aqui. Segundo Melo(1997), acreditavam que o analfabetismo fosse uma chaga, uma doença que corroía a possibilidade de crescimento dos brasileiros, o analfabeto

era considerado um vadio e preguiçoso, um atrapalho, que não fosse capaz de executar uma obra com exatidão e destreza, o analfabeto era considerado uma pedra de tropeço para o bom andamento das atividades, pois sua condição de ignorante não o habilitasse para obras de maior complexidade ou até mesmo ter opinião própria.

> Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo com suas múltiplas metáteses, aqui a ociosidade, ali o vicio, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repelido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (COUTO 1933, p.190).

Foi só através de estudos e muitas lutas é que os governantes entenderam que, a educação dos adultos também fazia parte da educação oferecida a toda população em geral, e que a educação para os adultos deveria ser vista como uma educação de base, de alfabetização e que deveria ser oferecida em horário adequado à realidades dos trabalhadores e em menor quantidade de tempo. Na visão de Paiva (1987), após a Revolução de 1930, era possível encontrar no país movimentos que discutiam a educação de adultos de forma significativa. O ensino supletivo foi expandido no período pós 1930 e após a Primeira Guerra Mundial, o debate sobre a necessidade de aumentar a rede de ensino elementar evidenciou também a educação dos adultos. Até a Segunda Guerra Mundial, a preocupação com esse segmento educacional estava atrelada à educação popular como difusão de ensino elementar. Só após esse marco histórico passou a ser concebido de forma independente, em função das tendências mundiais e dos movimentos populares de educação.

A educação era a chave para o sucesso da nação, acabar com o analfabetismo era a solução para resolver o que aparentemente destruía com o sonho dos brasileiros e também com o progresso, então começou a acontecer congressos de educação em meados da década de 40, sempre chamando a atenção com temas que levassem a reflexão de como erradicar o analfabetismo. Eram discutidos meios, formas e técnicas que levassem a solução desse "problema". Já na década de 50 foram feitos novos congressos e encontros para discutirem novas diretrizes que envolveriam outras perspectivas para alfabetizar adultos, agora sob o olhar e comando de Paulo Freire, o qual sempre destacou e direcionou seu olhar para os problemas sociais, pois acreditava ser dali que se originava o analfabetismo, e que para resolver todos os obstáculos que impediam o avanço da escolaridade, primeiramente resolvia-se o analfabetismo. O homem deveria ter uma só preocupação, a que envolvessem estratégias de ensino voltados "com" o homem.

> Até os anos 1940 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal [...[ na década de 1950 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como ‘” educação libertadora”, como “conscientização” ( Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como “educação funcional” ( profissional) [...]na década de 1970 essas duas correntes continuam. (GADOTTI,2005,p.35).

Na década de 60 então, foi aprofundada a técnica de valorização do ser humano, pois ele deveria ser visto como alguém que já traz consigo a sua bagagem de experiência de vida, e isso deveria ser levado em consideração e respeitado. Essa década foi marcada por inúmeros movimentos voltados para erradicação do analfabetismo. Em 1970 foi inserido o supletivo, que era a inserção do ensino a distância e por meio de módulos de trabalho. Já em 1980 havia centros especializados que atenderiam aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola ou que foram excluídas delas. Foi na década de 90 que o MEC passa a enfocar com maior ênfase as altas taxas de analfabetismo do ensino fundamental. Então, foi aprovada a LDBEN nº 9.394/1996, artigos 37 e 38 tratando da EJA, ganhando a força que precisava para combater o analfabetismo de vez. E nesse cenário em que a educação se desenvolvia, com movimentações maciças de pesquisadores e estudiosos em todo o Brasil e apoio de vários segmentos é que a EJA avançou de vez. Houve a parceria de todos os lados para que essa modalidade de ensino fosse consolidada, sendo assim todos os lados tiveram sua carga de contribuição e responsabilidade para que o sucesso fosse obtido.

No decorrer dos anos, pesquisadores procuram incutir na cabeça de todos, a grande importância dessa modalidade de ensino, a funcionalidade da EJA, e com a implementação, a oferta dela nas escolas, verificou-se que ela trouxe benefícios imensuráveis para a sociedade como um todo, pois, a EJA é uma conquista da classe trabalhadora para a classe trabalhadora, e de abrangência nacional. As ações tomadas no início do processo da implementação foram de cunho experimental, pois havia a grande necessidade de erradicar o analfabetismo que assolava a época. Ou seja, as campanhas desenvolvidas pelos idealizadores era com um único objetivo, alfabetização da população mais carente e sofrida, a classe trabalhadora, onde muitos infelizmente tiveram que abandonar à escola, e que durante muito tempo de sua vida esteve afastado dos bancos escolares, também foi criada para aqueles que foram matriculados tardiamente ou que por pura desmotivação repetiram de ano muitas vezes. Devemos ter em mente que, a EJA não foi construída ou idealizada para fracassados, mas para seres humanos que sempre sofreram com a desigualdade social, que não obtiveram muitas chances na vida, levando-os assim a optarem pela sobrevivência do que ao letramento.

E é dentro dessa perspectiva é que o nosso o trabalho foi desenvolvido em uma escola que trabalha com essa realidade, onde recebe trabalhadores braçais, e a grande maioria da clientela sofreram e sofrem até hoje com a desigualdade social, o trabalho de ensinar adultos e jovens que abandonaram seus estudos e que retornaram pra escola muito tempo depois, cada um trazendo consigo suas histórias, sua carga de experiência de vida, vai além da sala de aula. Estudar pedagogia nos possibilitou uma experiência com essa realidade, e essa modalidade de ensino. Onde inicialmente escolhemos a escola estagiada por saber de sua realidade com a comunidade carente que reside nos entorno da escola, e claro, optamos pela escola porque ela oferece esse tipo de escolarização, e seus alunos são diferenciados pela história de vida. Para iniciar os trabalhos, nos apresentamos à equipe diretiva do educandário e nos inteiramos da funcionalidade da escola. Solicitamos o PPP da escola pra poder compreender o que poderíamos oferecer e desenvolver na escola, que pudesse contribuir na educação dos alunos, e assim orientar nosso estágio, vale ressaltar que conversamos com os professores que foram os pioneiros da EJA na escola, onde muito nos acrescentaram com os seus relatos de como foi para inserir essa modalidade de estudo que antes era desconhecida dos moradores ali, onde nos relataram como tudo começou as dificuldades, transtornos, barreiras, falta de material de apoio, mas que nada que o tempo e a persistência não resolvesse os problemas que surgiram no início. Foram esses relatos que muito nos ajudou a nos posicionar frente aos alunos, e após conversamos com a professora titular que gentilmente nos orientou, mostrou e falou à maneira que ela leciona, direcionando o nosso trabalho para que nós pudéssemos elaborar as nossas aulas, lembrando sempre que os trabalhos desenvolvidos na EJA eram sempre direcionados após ser realizada uma pesquisa sócia antropológica através de questões básicas que envolvia e vinha de encontro com as necessidades dos alunos. Para Freire (1976), um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto da autentico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos. A codificação, de um lado, faz mediação entre o contexto concreto e o teórico: de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvela-la. As aulas sempre foram e será ministrada através de temas que envolvam a inclusão do aluno, a qualificação, formação do cidadão crítico e atuante, sua atuação na escola, família, sociedade, ou em qualquer outro lugar. Saber as maiores demanda e necessidades que o aluno

busca, conhecer sua realidade, fazer o aluno se posicionar frente aos seus sonhos, realizações e espirações é o objetivo da educação da EJA.

Nas escolas, os profissionais que trabalham devem ser extremantes dedicados e competentes naquilo que fazem, pois cada um dos funcionários deve estar voltado e direcionado, com toda a sua atenção, em prol do sucesso do aluno. Os docentes que trabalham com eles, diariamente, devem oferecer toda sua atenção para que se sintam confortáveis em manifestar seus pensamentos, alegrias e angustias, pois, para muitos esse é talvez o único espaço onde eles encontram para desabafar e realmente se sentirem senhores de si.

Para trabalhar com alunos da EJA deve ter em mente que, o falar para eles é tão mais importante quanto os conteúdos programáticos estipulados. Segundo o próprio Freire (1976), definiu essa concepção: Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando: educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nessa perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem . Enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo. É nesses momentos que se dá a integração, afetividade e a socialização dos colegas e professor. Onde muitos se sentem até motivados para retornarem, pois saberão que ali os espera alguém disposto a ouvi-los.

O trabalho desenvolvido que deve ser desenvolvido com alunos, especialmente da EJA, deve levar os alunos a posicionarem-se frente a problemas que vão surgindo no seu dia a dia, levando conteúdos que veem de encontro com os seus interesses, mostrando de maneira sutil, que eles devem ter interesse de viver em sociedade de maneira mais atuante, pensante, sendo seguros e críticos.

Percebe-se que para o trabalho docente dar certo precisa-se sempre respeitar o aluno como alguém que já conhece alguma coisa, adotando uma postura onde o educando é um sujeito pensante, criativo, e parando com a ideia de que ficar repetindo conteúdos leva a algum lugar. O aluno possui um conjunto de vivências que podem ser trazidas pra dentro da sala de aula e ser usada no processo ensino aprendizagem. O professor possui essa habilidade e experiência para conduzir as falas dos educandos, além de poder criar momentos adequados

ao diálogo em sala de aula. Valorizar o aluno e respeitar sua cultura, a realidade que o cerca, sua vivência, sua história de vida, é essencial para que os mesmos possam ser agentes de sucesso na própria sociedade.

No âmbito das técnicas de ensino, é possível apresentar ao educando imagens de seu próprio modo de vida para que ele possa observar discutir e abrir caminho para a reflexão crítica. Dessa forma, "a alfabetização decorre como consequência imediata da visão da realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta" (PINTO, 2000, p.99). Problematizar e conduzir a resolução é, a maneira de ensinar os alunos a pensar, sem menosprezar a dificuldade que eles apresentam. O bom de se trabalhar com alunos mais velhos e maduros é o grau de respeito e interesse que eles tem em estudar, o comprometimento é algo admirável. Para Pinto (2000), o adulto é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. O adulto é por conseguinte um trabalhador trabalhado. Realmente, os alunos da EJA passaram por muitos desafios e encontraram muitos obstáculos na vida e é por isso que eles dão valor a cada segundo em sala, atentos e focados em cada palavra e explicação fornecida. .

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a realidade da EJA descobre-se que ainda há muito o que aprender, fazer, descobrir, pesquisar e por fim, melhorar, pois é necessário enquanto docentes estar em constante evolução e aperfeiçoamento. Ao estar inseridos no campo dos estudos teóricos e entrar em contato com a prática percebe-se que trabalhar com os alunos da EJA, alunos adultos caracterizados cada um com sua história de vida, onde cada um deles tem suas especificidades, tem o seu real valor, como afirma Pinto (2000), quando diz que a falta de educação formal não é sentida pelo trabalhador adulto como uma deficiência aniquiladora, quando a outra educação – a que é recebida por sua participação na realidade social, mediante o trabalho – proporciona os fundamentos para a participação política, a atuação do indivíduo em seu meio. E a prova é que estes são indivíduos que exercem importante papel como representantes da consciência comum em sua sociedade.

O menosprezo pela educação dos adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo incide no erro sociológico de supor que o adulto não é voluntariamente

analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência. Cada ser é único no universo, e cada um tem o seu devido valor, pra isso devemos cada vez mais ler, pesquisar, elaborar, construir planos, traçar metas, idealizar aulas programadas com um objetivo, envolver o aluno a sua realidade. Porém sabemos que a teoria não é nada comparada à emoção de estar na prática do exercício, o envolvimento com os alunos, conhecer e ouvir suas vivências e poder ver na prática aquilo que outrora havíamos lidos e estudados em livros. É imensurável o prazer e a alegria encontrada na vivência da profissão, a qual você escolheu por livre arbítrio. É nesse período também que confrontamos a teoria e a prática, é durante o estágio que nos descobrimos, é nessa etapa do curso que muitas indagações surgem, os medos e anseios de não superar a expectativas dos os alunos e também do professor que tão gentilmente sede sua turma para adentremos no seu mundo, no seu local de trabalho para que possamos por em prática tudo aquilo que foi estudado e pesquisado, outrora só em livros, e é nesse dado momento em que tudo se aflora de modo que você não tem mais pra onde ir a não ser seguir em frente, pois os alunos esperam por você, a angustia é fiel companheira, e a insegurança também, vale lembrar a citação de Pinto (2000, p. 113, grifo nosso):

> A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete relativa ao cumprimento de seu papel social [...] **a condição para este constante aperfeiçoamento** do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é, sobretudo a consciência de sua natureza inclusa como sabedor.

É de extrema importância o aperfeiçoamento do professor, estar sempre muito bem informado e envolvido com outras experiências que estejam sendo debatidos e praticados em outros lugares, é uma forma coerente de alicerça o trabalho de sala de aula. Estar em formação é a base de apoio para dar continuidade às aulas de qualidade, na visão de Barreto e Barreto (2005, p.80), "o objetivo da formação é melhorar a qualidade da intervenção do educador, não apenas o seu discurso". Pois todo o professor deverá saber que, não há a mínima possibilidade de trabalhar com os alunos, conteúdos que estejam desvinculados da realidade do mundo que o cerca. O trabalho proposto deve estar muito bem alicerçado no cotidiano e que traga suporte para que o aluno vença os obstáculos que a vida impõe. Os alunos da EJA são mais do que vencedores, são seres humanos que venceram as barreiras da desigualdade para realizar seu sonho, portando, a metodologia empregada deve ser a mais

atraente possível, cada texto, problema matemático, situação exposta em sala para ser trabalhada, cada tema reflexivo, conteúdo desenvolvido em sala de aula deve condizer com aquilo que ele vivência nas lutas pela sobrevivência. Pois, após um expediente inteiro de trabalho, exaustivo e muitas vezes fatigante, onde mães deixam seus filhos mais uma vez com outras pessoas, mulheres largam seus lares e homens após uma longa jornada de trabalho, se revestem de uma força incrível e buscam na escola o espaço, que outrora foram forçados a abandonar por algum motivo, mas que, no entanto, agora eles retornam para assim tentar, com mais dignidade e bem mais maduros melhorias de vida através da qualificação escolar. O esforço é do aluno, mas alegria é do professor ao ver seu aluno prosperar, triunfar, então devemos sempre oferecer aulas que permitirá o desenvolvimento humano e aguce as habilidades que o aluno carrega consigo. É de grande importância que se prossiga com as investigações e inovações no campo de estudo da EJA, pois é uma fonte de estudo inacabável, o ser humano em si é uma caixa de surpresa e a sua aprendizagem também, a maneira como cada um aprende ainda pode ser amplamente discutido e pesquisado. Cada aluno tem as suas peculiaridades.

Conclui-se que a realização dos estudos e reflexões abordados aqui, por mais que seja de uma forma sucinta, é um momento importantíssimo para a formação do profissional de educação. Pois foram esses estudos que nos preparou e possibilitou estarmos inseridos no espaço de trabalho, ao qual nos preparamos para isso. Conhecer a realidade escolar, assim como os problemas que os cerca no contexto atual, e de maneira responsável, tentar contribuir para que amenize esse conflito em que os alunos vivem, é gratificante para todo e qualquer estudante de pedagogia, em especial aos professores que se dedicam exclusivamente com a educação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, J.C.; Barreto, V. **A formação dos alfabetizadores**. In: Gadotti, M.: Romão, J.E. (org). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense,1987.

_____. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: Machado, M.M. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasilia: SEcad/ MEC,Unesco, 2008.p.17-55 .

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1994.

_____. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

COUTO, M. **No Brasil só há um problema nacional:** a educação do povo. Rio de Janeiro: TYP. Jornal do Comércio,1933.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: Gadotti, M: Romão, J.E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: Gadotti, M.: Romão, J. E. (Org). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005ª.

MELO, O.C. **Alfabetização e trabalhadores**: o contraponto do discurso oficial. Campinas: Ed. Da Unicamp: Goiânia: Ed. daUFG, 1997.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Jovens e Adultos como sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem /Breve Histórico da Educação de Jovens e adultos.** Departamento de educação de jovens e adultos secretaria de estado da educação; Governo do Estado do Paraná/Secretaria de Estado da Educação do Paraná/ Departamento de Educação de Jovens e Adultos/ deja. s/d. Disponível em: <http://viviane.meister gamer. tripod.com/id1.html>. Acessado em: 28 de fevereiro 2017.

# A LEITURA COMPONDO A HISTÓRIA DO HOMEM: UMA INCURSÃO NA HISTÓRIA DA LEITURA PARA MELHOR COMPREENDER A EVOLUÇÃO DOS SUJEITOS

**Fabiana Cavalheiro Scalei**[1]
**Elisabete Andrade**[2]

**Resumo:** Este artigo é parte da pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao PPGEDU da URI de Frederico Westphalen, no Curso de Mestrado em Educação, e comporá uma das seções da dissertação, fazendo um recorte sobre a história da leitura. O principal objetivo é explicitar aspectos históricos relevantes desta importante forma de linguagem que é a leitura, na tentativa de compreendê-la na contemporaneidade, como elemento de comunicação imprescindível no contexto atual. Da mesma forma, com este texto espera-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos ligados ao âmbito educacional no que concerne à formação de professores, acreditando que compreender a historicidade dos processos é fundamental para o fazer docente. A leitura caracteriza-se como um processo inerente à evolução humana, desde os primórdios ela constitui-se como propulsora de outros importantes processos dentro da trajetória do homem, nos mais diversos contextos e culturas. A leitura surgiu a partir de necessidades individuais e sociais, como uma prática facilitadora de alguns aspectos das relações humanas, como o de registro e de transmissão de mensagens e informações. Trata-se de um assunto que não se esgota, já que a leitura acompanha o desenvolvimento sociocultural de diferentes povos. Sendo assim, este texto pretende fazer uma incursão na história da leitura, apresentando os momentos mais significativos, desde o seu surgimento até o tempo presente, à luz de autores que se especializaram neste aspecto, como Roger Chartier, Alberto Manguel, Steven Roger Fischer e Frank Smith. A metodologia empregada será a de revisão bibliográfica, a partir dos autores citados, através de uma abordagem reflexiva que conduzirá a leitura pelo universo da formação de professores.

**Palavras-chave**: Leitura; História da leitura; Comunicação; Formação de professores.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura pode ser compreendida a partir de vários conceitos: é um processo, é uma experiência, é uma forma de linguagem, é uma prática, é uma descoberta. A leitura é uma janela para o mundo, é uma possiblidade para a compreensão de muitos outros conceitos e fenômenos, é o que me permite escrever este texto. Muitos autores já analisaram e

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na URI Campus Frederico Westphalen – RS – Brasil - fabianacscalei@gmail.com

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na URI Campus Frederico Westphalen – RS – Brasil - andrade@uri.edu.br

descreveram este fenômeno que tem acompanhado o homem em sua trajetória de evolução, mas trata-se de algo que não se esgota, e que não pode ser pensado de forma descontextualizada, sem que se observe a historicidade. A leitura também tem sua história. E é sobre esta história que tratarei aqui, trazendo alguns fatos significativos e seguindo a linha do tempo já traçada por alguns estudiosos que muito bem descreveram o percurso da leitura, desde os primórdios da humanidade, e, por outros que conseguiram elaborar conceitos hoje reconhecidos academicamente.

Acredito que seja pertinente apresentar os autores nos quais me apoiei para elaborar este texto, por isso, a seguir há uma breve descrição sobre cada um deles, mostrando que a leitura faz parte da história de todos, podendo ser dita como um traço peculiar em suas vidas.

Steven Roger Fischer, especialista renomado em história linguística e sistemas de escrita antigas, é o diretor da Universidade de Auckland, na Nova Zelândia, autor de obras conhecidas mundialmente, como *História da Leitura* (2006), *Leitura da Escrita* (2009), *Uma Breve história da Linguagem* (2009), entre outras. Quando perguntado sobre o que é a leitura, afirma que "a resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto." E ainda: "Tal como os nossos cinco sentidos, a leitura envolve algo maravilhosamente ímpar" (FISCHER, 2006, p. 11).

Alberto Manguel é ensaísta, organizador de antologias, tradutor, editor e romancista. Nascido em Buenos Aires, na Argentina em 1948, morou em vários países e é reconhecido internacionalmente por suas obras, entre elas *Os livros e os dias* (2005), *A Biblioteca à noite* (2006), *A Cidade das Palavras* (2008) **e** *Uma história da Leitura* (1997), na qual demonstra claramente sua paixão pela leitura: "Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial". (MANGUEL, 1997, p. 20)

Roger Chartier é um historiador francês, nascido em Lyon, em 1945. Seus estudos estão vinculados à trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais. Entre suas obras estão *Práticas de leitura* (1996), *A aventura do livro – do leitor ao navegador* (1998), *História da leitura no mundo ocidental* (1998) *e Inscrever & Apagar* (2007). O autor tem um olhar apurado sobre os livros e as práticas de leitura e acredita que "a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros." (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p.5)

Frank Smith, nascido em 1928, é um psicolinguista inglês, reconhecido por suas contribuições para a pesquisa sobre o processo de leitura. É autor de vários livros sobre o

assunto, como *Compreendendo a leitura* (1988), e *Leitura Significativa* (1999). Na primeira obra citada, ele afirma:

> Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvermo-nos em ideias ou acontecimentos em uma proporção e em uma sequência de nossa própria escolha. Não possuímos este poder quando escutamos alguém falar, ou quando vemos um filme. (SMITH, 1988, p.15)

Considerando o pensamento de Smith, percebe-se que a leitura torna possível conhecer outros mundos, diferentes daqueles que cotidianamente se vivencia, envolve criatividade e imaginação. Pode ser libertadora, permitindo a quem lê vislumbrar nuances diversas de um mesmo panorama. A experiência da leitura impulsiona para outras experiências, permite aprender e transformar-se.

> A leitura é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências. Respondemos emocionalmente a ambos, e podemos aprender com ambos. Mas o aprendizado, em cada caso, é um derivado da experiência. Não vivemos para adquirir informação, mas a informação, assim como o conhecimento, sabedoria, habilidades, atitudes e satisfações, vêm com a experiência de estar vivo. (SMITH, 1989, p. 83)

Os autores mencionados, que são base para a escrita deste texto, têm a leitura presente na sua própria história, e ao mesmo tempo, para eles a leitura é uma condição para entender o desenrolar da história de forma geral, da cultura e das inúmeras aquisições e aprendizados que ela permitiu na evolução das sociedades ao longo dos séculos. Assim, acredito que não seja possível acompanhar a história da humanidade sem fazer o percurso pela história da leitura. E aí reside a relevância deste estudo a que me proponho, de investigar e explicitar o aspecto de historicidade da leitura, na intenção de visitar momentos importantes desta história dando acesso a informações e conhecimentos que poderão ser interessantes também no contexto educacional, para a formação de professores.

Além de consultar especialistas sobre o tema da leitura, escrevo este artigo posicionando-me dentro dele, e assim apresentarei uma espécie de narrativa, a partir da minha história como leitora e imaginando como seria meu mundo sem a leitura.

Aprendi a ler mais cedo que boa parte das crianças do lugar onde eu vivia, motivada pela curiosidade de conhecer outros mundos, eu desejava mais espaço, pensava que o mundo

devia ser muito maior do que aquele vilarejo onde eu crescia, que julgava monótono e, por vezes, desinteressante. Quando fui apresentada aos livros, passei a ter muitas expectativas, me tornei mais feliz, encontrava abrigo e alegria neles. E me aproprio de uma frase de Manguel que diz exatamente como me sentia quando criança: "Cada livro era um mundo em si mesmo e nele eu me refugiava" (MANGUEL, 1997, p. 25). Posso afirmar que a aprendizagem da leitura, na minha história pessoal, vai muito além da escolarização, não o concebo apenas como um processo cognitivo, é algo que me move, que perpassa também minhas emoções desde muito cedo. Compreendo a leitura como uma possibilidade de dar novos e diversos significados a minha história.

Pode parecer um tanto romântico e inadequado narrar memórias na composição de um artigo científico, porém, acredito que para falar da história da leitura precisasse fazer um retorno a minha história como leitora. Além da infância, minhas escolhas posteriores também estiveram ligadas, de certa forma, às experiências de leitura que tive: escolhi ser professora, cursei Letras, especializei-me em leitura e produção textual e hoje pesquiso sobre a leitura e suas implicações na formação docente. Minha identidade como docente está atrelada a tudo aquilo que a leitura (ou leituras) me proporcionou. Por tudo isso, não posso imaginar minha existência sem a leitura, nem no plano pessoal, nem no plano profissional.

Compreender o percurso histórico da leitura é saber um pouco do contexto de cada leitor: "...talvez a história da leitura é a história de cada um dos leitores" (MANGUEL, 1997, p. 36). Assim, partindo do enfoque individual, desenvolverei a ideia de que a leitura compõe a história do homem, contribuindo para sua evolução comunicativa ao longo do tempo, e como sujeito que pode transformar a realidade na qual está inserido. A seguir, apresento um filete da trajetória da leitura e as implicações para a formação docente.

## A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LEITURA E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A origem da leitura é muito antiga, não há uma data precisa sobre seus primeiros registros e vivências, segundo os historiadores. Desde o início, ela foi motivada e desenvolvida de diferentes formas, a partir de necessidades individuais e sociais. "A leitura na forma como a conhecemos atualmente não existia até a Antiguidade Clássica." (FISCHER, 2006). Segundo estudos desenvolvidos por este autor, inicialmente a leitura ocorreu de modo

superficial, como um processo cognitivo elementar, como prática facilitadora de alguns aspectos das relações humanas, para o registro e transmissão de mensagens e informações.

A leitura permaneceu passiva até o século V a. C. É muito importante dizer que o acesso à leitura inicialmente era restrito a poucas pessoas, já que boa parte da população não sabia ler, nem mesmo conhecia os códigos desta nova forma de linguagem.

> Pouquíssimas pessoas tinham motivos para aprender a ler: apenas os que desejassem conferir uma conta, verificar um rótulo ou identificar uma chancela de propriedade. Os escribas declamadores entoavam extratos, cartas, documentos jurídicos, peãs[3] e homenagens. Os grandes acervos de argila e papiro da Antiguidade acabaram aparecendo, embora com a principal finalidade de supervisionar e validar contas e contratos, bem como de estimular a memória daqueles que lembravam a extensa história oral. (FISCHER, 2006, p. 13)

Nos primórdios, a leitura, assim como a escrita, eram complementos da oralidade. E é importante salientar que a leitura em voz alta fez-se preponderante por muito tempo, o texto escrito chegava a outros pela voz de quem lia. No Egito, por exemplo, a palavra mais comum para designar leitura também significava "declamar" (FISCHER, 2006, p. 26).

De acordo com Manguel, "o texto escrito era uma conversação". "Ler era uma forma de pensar e falar" (MANGUEL, 1997, p. 63). E o autor muito bem explicita:

> As palavras escritas, desde os tempos das tabuletas sumérias, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular. A frase clássica *scripta manent, verba volant* – que veio a significar, em nossa época, "a escrita fica, as palavras voam" – costumava expressar exatamente o contrário: foi cunhada como elogio à palavra dita em voz alta, que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que está parada, morta. Diante de um texto escrito, o leitor tem o dever de emprestar voz às letras silenciosas, a *scripta*, e permitir que elas se tornem, na delicada distinção bíblica, *verba*, palavras faladas – espírito. As línguas primordiais da Bíblia – aramaico e hebreu – não fazem diferença entre o ato de ler e o ato de falar; dão a ambos o mesmo nome. (MANGUEL, 1997, p. 61 e 62)

À proporção que a leitura e a escrita avançavam, a característica visual foi substituindo a oralidade. E este processo foi quase que concluído durante a Antiguidade Clássica.

A leitura silenciosa passou a ser exercitada, de forma significativa, por volta do século X, quando se começou a compreender que o leitor podia ter uma relação mais aproximada com as palavras, com o texto que lia. MANGUEL (1997, p 42)) afirma que a "a leitura começa com os olhos". E nos faz, através de sua obra, indagações instigantes: "O que

[3] Entenda-se aqui por *peãs* os hinos entoados em homenagem a Apolo, ou canto de guerra, de vitória e de festa. (Verbete encontrado no site de Priberam Dicionário, acesso em 11/05/2017 – www.priberam.pt/dlpo/pea)

acontece dentro de nós quando nos defrontamos com um texto?" O autor nos leva a pensar sobre a leitura silenciosa quando pergunta: "De que forma as coisas vistas, as substâncias que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras se tornam legíveis?" E então, fica o grande questionamento: "O que é na verdade, o ato que chamamos de ler?" Todas estas perguntas, poderão ter respostas se acompanharmos a história da leitura, nas inúmeras variações através dos séculos.

Com o passar do tempo, a evolução de alguns processos rudimentares de produção e o surgimento de novas necessidade impulsionaram a evolução do processo de leitura, como relata Fischer:

> A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. Textos completos, e não apenas palavras isoladas, podiam, nessas circunstâncias, ser transmitidos, o que significava que a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de se lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem. (FISCHER, 2006, p. 15)

No decorrer da História, a leitura foi conquistando territórios, expandindo-se não apenas pelo seu caráter utilitário, mas por mostrar-se como determinante na ampliação do pensamento e do conhecimento humano. Porém, o reconhecimento do verdadeiro potencial da leitura teve início tardiamente, cerca de três mil anos após a elaboração escrita pelos mesopotâmicos.

Os relatos históricos mostram que, nos primórdios, alguns povos destacaram-se quanto à prática e à difusão da leitura, como os egípcios, os sumérios e os mesopotâmicos. Estes, a difundiram na direção do Oriente. Na Europa, os gregos foram os primeiros leitores. (FISCHER, 2006, p. 36) E a todos estes povos, a leitura e as escrita proporcionavam desenvolvimento cultural, social e econômico, assim como, conferiam-lhes poder diante de outras civilizações.

Também merecem ser citados, num momento seguinte, os judeus do Oriente Médio, os assírios, os babilônios e, principalmente, os romanos que são vistos como o primeiro "Império da Leitura", como versa FISCHER:

> Roma, a partir do final da República (séculos II e I a. C.), tinha uma representação maior de cidadãos participando de modo ativo de atividades da vida pública que exigiam a leitura: textos enviados propondo leis e nomes de candidatos a cargos, registros de declarações ao censor, tabuletas de votação obrigando os eleitores a escrever um nome e outras manifestações civis. Roma era comandada por

> escriturários e sustentada por, pelo menos, um grupo de cidadãos com alguma instrução. De fato, esse foi talvez o primeiro "Império de Leitura", uma vez que os patrícios, assim como grande número de homens, mulheres, libertos e escravos – em Roma, no restante da Itália romanizada e em muitas outras províncias -, liam e escreviam todos os dias. (FISCHER, 2006, p. 64)

O comércio ligado à escrita e à leitura - a venda dos textos - dava-se pela grande demanda de rolos de papiro e aos volumes de pergaminho. Estes materiais, em sua maioria, não eram de boa qualidade, eram decadentes. E apenas os cidadãos da alta sociedade conseguiam pagar os preços exorbitantes cobrados pelos materiais de melhor qualidade. Roma foi um dos maiores centros de publicação, comercialização e distribuição de materiais portadores de leitura, naquela época. Havia já as livrarias, que, como hoje, eram lugares populares nos quais se exibiam e anunciavam os materiais publicados.

Na época que compreendeu o final da Antiguidade e o início do Cristianismo, os gregos orientais criaram o pergaminho, aprimorando uma técnica que envolvia o estiramento e a secagem da pele de ovelhas e cabritos, deixando-a muito fina e de melhor qualidade em relação aos materiais existentes. O pergaminho pode ser considerado o suporte de toda uma época, como o principal veículo de propagação da fé cristã. (FISCHER, 2006, p. 76)

O pergaminho ganhou sua versão mais aperfeiçoada em códice de velino, que caracterizava-se por ser uma espécie de papel muito fino fabricado a partir da pele da ovelha; por sua textura, facilitava a escrita. E também, tinha um custo mais acessível para a comercialização e propagação dos textos, que avolumaram-se, com sua produção bastante ampliada – principalmente da Bíblia; os códices de velinos podem ser considerados como os primeiros livros.

> As vantagens do códice prevaleceram: por volta do ano 400, o rolo clássico estava quase abandonado e a maioria dos livros era produzida como folhas reunidas de formato retangular. Dobrado uma vez, o pergaminho tornava-se um fólio; dobrado duas vezes, um in-quarto; dobrado mais uma vez, um in-octavo. [...] De todas as formas que os livros assumiram ao longo do tempo, as mais populares foram aquelas que permitiam ao leitor mantê-lo confortavelmente nas mãos. (MANGUEL, 1997, p. 152)

Vale aqui fazer uma referência ao livro mais onipresente da história da humanidade, traduzido para mais idiomas que qualquer outro – a Bíblia, citando FISCHER mais uma vez:

> O uso crescente do pergaminho acompanhou o desenvolvimento do cristianismo: as primeiras cópias da Bíblia eram códices em velino – prática que se tornou tradicional. O Cristianismo assegurou o triunfo do códice de pergaminho e, na verdade, criou o livro moderno. (FISCHER, 2006, p. 78)

Passados os tempos da leitura em pedras, em tabuletas de argila, em papiros e em rolos de couro, ou em pergaminhos, é preciso considerar que a história da leitura toma uma nova direção a partir da invenção da imprensa, não tratou-se apenas de uma mudança de forma no portador ou instrumento de leitura, o invento dinamizou e ampliou os domínios da leitura e da escrita. Na década de 1440, um jovem alemão, chamado Johannes Gutenberg deu início a esta importante fase, como descreve MANGUEL (1997):

> [...] percebeu que se poderia ganhar em rapidez e eficiência se as letras fossem cortadas na forma de tipos reutilizáveis, e não como os blocos de xilogravura então usados ocasionalmente para imprimir ilustrações. Gutenberg experimentou durante muitos anos, tomando emprestadas grandes quantias de dinheiro para financiar o empreendimento. Conseguiu criar todos os elementos essenciais da impressão tais como foram usados até o século XX: prismas de metal para moldar as faces das letras, uma prensa que combinava características daquelas utilizadas na fabricação de vinho e na encadernação, e uma tinta de base oleosa – nada que já existisse antes. Por fim, entre 1450 e 1455 Gutenberg produziu uma Bíblia com 42 linhas por página – o primeiro livro impresso com tipos – e levou as páginas para impressas para a Feira Comercial de Frankfurt. (MANGUEL, 1997, p. 158)

Devido à repercussão instantânea da invenção, e com a emergência de uma nova comunidade leitora e intelectual, poucos anos depois havia máquinas impressoras espalhadas por toda a Europa: na Itália, França, Espanha, Holanda, Inglaterra e Dinamarca. Porém, a imprensa demorou a chegar no Novo Mundo. Nas datas citadas por MANGUEL (1997, p. 159), os primeiros prelos chegaram à Cidade do México em 1553 e aos Estados Unidos apenas em 1638.

Ao se falar em livros, é possível remeter-se ao espaço da biblioteca, e falar um pouco sobre estas também é pertinente, pois são espaços reservados à leitura. Porém, segundo CHARTIER (2003, p. 196), entre o século XV e o século XVII, boa parte das bibliotecas particulares servia apenas para a conservação e armazenamento dos textos e dos livros, e a isto estava ligado o status social de quem possuía uma biblioteca. Um número significativo de livros poderia indicar uma boa condição financeira na sociedade. Os livros, muitas vezes, estavam desviados da sua função - de fonte de informação.

Além de observar o advento do livro dentro da história da leitura, é necessário analisar o perfil do leitor, já que sempre houve uma distinção entre os letrados e os iletrados, na composição das sociedades, em geral. Por muito tempo, a leitura ficou reservada a um pequeno contingente, pertencente à nobreza e ao clero, ficando os menos favorecidos - social e economicamente - afastados do mundo da leitura.

Da mesma forma, as mulheres não tinham acesso à leitura, pois pelas circunstâncias culturais, não eram escolarizadas. MANGUEL aborda a questão feminina no que diz respeito à educação:

> [...] a maioria das mulheres de todo XIV – na verdade, de toda a Idade Média – eram educadas até o ponto em que isso fosse útil ao lar dos homens. Dependendo da posição social que ocupavam, recebiam pouco ou nenhum ensinamento intelectual. [...] Na medida em que as escolas e universidades estavam fechadas ás mulheres, o florescimento artístico e intelectual do final do século XII ao século XIV esteve centrado nos homens. (MANGUEL, 1997, p. 246 e 247)

Porém, a leitura desponta para uma outra conotação quando associada aos processos de alfabetização e escolarização. A partir daí, surgem novos grupos de leitores, que acompanham o desenrolar de outros acontecimentos sociais. É válido, portanto, analisar o contexto das mudanças sociais que influenciaram o surgimento de novas e diferentes visões de mundo.

A partir do século XII até o século XIV, para acompanhar o crescimento das cidades, a escolarização seguiu modelos de alfabetização – com o intuito de aprender ler para escrever. Esta época ficou conhecida como *escolástica*, na qual o caráter utilitário do conhecimento prevalecia. A leitura servia como exercício de memória, não alcançando níveis interpretativos. Vale dizer que a religião foi uma das principais promotoras deste tipo de alfabetização.

Nos séculos seguintes, outras transformações acabaram afetando o panorama cultural e cientifico, e por conseguinte, o universo da leitura e dos leitores: o alargamento dos limites geográficos, em decorrência das grandes navegações e do descobrimento de novas terras; os processos de colonização no Novo Mundo; as grandes invenções, como a pólvora e a imprensa, por exemplo. Tudo isso, gerou um novo contexto mundial, de novas necessidades e de novos aprendizados.

Da mesma forma, não se pode deixar de citar outras revoluções que determinaram mudanças no rumo da história, como o Humanismo, a Reforma Católica, a Reforma Protestante, a Renascença, as revoluções industriais e sociais ocorridas os entre os séculos XVIII e XIX.

Há muitas informações históricas que poderiam ser explicitadas para enriquecer este texto e muitos autores poderiam ser citados, como exemplo de cada momento histórico, porém, faço aqui apenas um recorte da longa e rica caminhada da humanidade nos caminhos propostos pela leitura. Não é desejo deste menosprezar um ou outro período, mas faz-se

necessário citar alguns momentos mais voltados ao aspecto educacional, já que também falarei sobre a leitura tentando interliga-la à formação de professores.

E então, posso começar este tópico voltando à história e dizendo que a partir da metade do século XVII o ato da leitura passou a ser reconhecido como a forma mais importante para se ter acesso ao conhecimento, como sugere FISCHER (2006, p. 229), e não apenas para uma minoria, mas para toda a sociedade.

No século XVIII observou-se a continuidade do processo iniciado no século anterior, a leitura passou a ser mais extensa e a alfabetização realizou progressos expressivos em toda a Europa, a partir da Inglaterra.

> No final do século XVIII, mais de um terço da população rural da Inglaterra sabia ler – e a população urbana vivia num mundo já completamente dominado pela palavra impressa. (FISCHER, 2006, p. 234)

No século XIX, devido ao grande aumento demográfico, a vida social se tornou cada vez mais marcada pela leitura, determinada por uma massa de sujeitos letrados, que liam mais do que em outras épocas, em busca de conhecimentos diversos. "O resultado foi a formação da indústria de livros" (Fischer, 2006, p. 253) e, como consequência, a leitura constituiu-se como a base de uma sociedade mais igualitária. Neste período, surgiram novos subgêneros literários, e também este século compôs o contexto do surgimento da literatura infantil, o que acabou por desencadear mudanças pedagógicas na alfabetização.

Foram as mudanças ocorridas no século XIX que delinearam as práticas de leitura no século XX, em todos os continentes. Estas práticas foram motivadas principalmente pelas inovações tecnológicas, que reconfiguraram também os sistemas educacionais. O nascer da era digital, no século passado, efetivou-se como a primeira vez em que se teve, na história da leitura, as revoluções nos três níveis, o da técnica, o da forma de suporte e o da prática de leitura, como afirma CHARTIER:

> [...] a textualidade eletrônica é, evidentemente, uma revolução tecnológica, que transforma totalmente a forma de inscrição da cultura escrita, substituindo pela tela do computador todos os objetos e a cultura impressa: o livro, o jornal, a revista, etc. E isso implica, ou permite, uma transformação da relação com o texto escrito pelo leitor. (CHARTIER, 2004, p. 2)

O autor afirma que muitas transformações ocorreram na prática pessoal de leitura, estas moldadas pelos novos equipamentos que facilitam a leitura, como a televisão, o

computador, a Internet e todos os demais dispositivos que só se diversificaram do século passado até o momento atual.

Por conseguinte, a relação entre o texto e o leitor também foi alterada, o que se refletiu na sala de aula, na relação entre professor e aluno. Nas instituições escolares, há uma preocupação com tal relações, pois marcam o processo de formação do leitor, o que se transfere também para a formação do professor.

Os desafios da docência são inúmeros em todo e qualquer momento histórico, pois permeiam a compreensão da sociedade em que se vive, exigem do profissional docente a habilidade de evoluir e renovar-se constantemente, e ao mesmo tempo, são desafios que exigem a sensibilidade para fazer diferentes leituras da realidade, com criticidade. E, dentro deste contexto, a formação de professores compõe um grande desafio a ser enfrentado na contemporaneidade.

Pensando na função social do conhecimento, da educação e da própria leitura, se chega ao ponto crucial: a formação dos professores. E para discutir tal aspecto é importante refletir sobre: Que tipo de formação inicial é proporcionada aos professores? E qual é de fato o papel do professor nos dias de hoje? O professor está sendo preparado para a atuação com alunos de diferentes contextos? E a formação do professor permite a ele contribuir na construção da cidadania, preparando sujeitos transformadores da sociedade? O professor está preparado para lidar com as modernas tecnologias, tornando-as eficientes para a escolarização? São questões sem respostas exatas, questões que exigem reflexão e tomada de consciência dos docentes.

Uma formação sólida e adequada para o momento histórico que se presencia é determinante para o profissional docente e para a educação, de forma geral. SMITH muito bem define:

> Os professores devem tomar as suas próprias decisões sobre o que precisa ser feito. A questão não deve ser "Qual o método que devo usar?" mas "Como devo decidir o que fazer agora?" [...] O interesse deve sempre estar naquilo que faça sentido para a criança, algo que não pode ser antecipado por alguém que não conheça esta criança. Não podemos esperar que "especialistas" distantes tomem decisões pelos professores. (SMITH, 1989, p. 136)

Fica claro, portanto, que os professores devem ser autônomos em suas práticas e que esta autonomia também precisa ser desenvolvida em seus alunos, porém, isto só será possível, se houver uma formação inicial significativa para o contexto da educação atual, e que se complemente na formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viajar pelo mundo da leitura é adentrar pela história, é conhecer as múltiplas realidades dos sujeitos, que, com cada uma de suas histórias pessoais compõem a história da humanidade. Ler é fazer história, acredito que cada vez que um indivíduo - seja criança ou adulto - descobre a leitura, criam-se possibilidades de mudanças no contexto histórico.

Na expectativa de dissertar sobre a história da leitura, encontrei inumeráveis questões que envolveram a observação de fenômenos sociais e individuais. Percebo que a incursão realizada sugere outras de maior profundidade, pois os caminhos históricos são amplos e permitem muitas análises. As palavras de FISCHER bem exprimem esta diversidade acerca da leitura:

> [...] não existe uma leitura 'correta' ou 'oficial' de nada. Um texto escrito tem vida própria, de um século ao outro, de um milênio ao outro, descoberto e redescoberto em sua essência de modo diferente em cada sociedade transformada e em cada indivíduo modificado. Nenhum texto é definitivo, pois o leitor o reinventa a cada leitura. (FISCHER, 2006, p. 314)

Para reinventar um texto, assim como para transformar um contexto, cada sujeito precisa lê-lo, de forma a entender como a história se compõe. Cada leitor pode ser um transformador [...] "se o leitor nasce com a sociedade moderna, a história da leitura narra as condições em que, ao longo do tempo, se dá o processo de seu nascimento, desenvolvimento e emancipação. (LAJOLO, 1996, p.10)".

Na intenção de falar sobre a leitura como parte da história do homem, desafiei-me a fazer uma incursão na história da leitura para melhor compreender a evolução dos sujeitos. Para tanto, visitei pontos importantes da trajetória da humanidade, os quais revelaram sua significação na construção do mundo que temos hoje. E como docente, inevitavelmente, precisei passar pelas trilhas do conhecimento. Apoiando-me em historiadores de renome – Chartier, Manguel, Smith, Fischer - foi possível versar sobre o tema, compreendendo que leitura caracteriza-se como um processo inerente à evolução humana, desde os primórdios ela constitui-se como propulsora de outros importantes processos dentro da trajetória do homem, nos mais diversos contextos e culturas.

Assim, concluo este artigo afirmando que a leitura não é apenas um aprendizado, constitui-se como possibilidade de conquista da autonomia, de ampliação de conhecimentos

sobre o mundo, sobre a sociedade em que se vive Portanto, é possível acreditar que a leitura, como experiência de formação, pode dar mais condições de exercício de cidadania ao sujeito que lê, não se trata de um processo estanque e mecânico, é um processo de inserção em outras esferas de pensamento, em outros mundos diferentes daqueles que conhecemos. A leitura pode permitir a mudança na forma de pensar e agir, assim como desencadear mudanças contextuais, pois enseja sempre novas indagações, novas discussões e novas descobertas. "A história da leitura, felizmente, não tem fim" (MANGUEL, 1997, p. 355).

**REFERÊNCIAS**

CAVALLO G e CHARTIER, R. *A história da leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, volume I, 1998.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FISCHER, Roger Steven. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Editora Ática, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

# APRESENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS CINCO PRIMEIROS POSTULADOS DE EUCLIDES ATRAVÉS DO SOFTWARE GEOGEBRA

**Felipe Copceski Rossatto**[1]
**Marcia Dalla Nora**[2]

**Resumo**: O presente trabalho foi elaborado através da pesquisa de iniciação cientifica desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW e seguindo a linha de pesquisa "Educação e Tecnologias" do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia - GPET, chamada "Possibilidades Didáticas dos Softwares e Jogos Virtuais Educacionais no Ensino de Geometria". Este artigo é voltado para o processo de ensino e aprendizagem da Geometria, com o objetivo de relacionar os conceitos primitivos da disciplina e as novas tecnologias. Para isso, foram realizados estudos acerca da Geometria e o desenvolvimento do pensamento geométrico por parte dos alunos, buscando encontrar uma abordagem metodológica utilizando a tecnologia, mais especificamente o software de Geometria Dinâmica Geogebra.

**Palavras-chave**: Geometria; Educação Matemática; Tecnologia; Geogebra.

## INTRODUÇÃO

Dentro do contexto educacional atual de nosso país, já está evidenciado que o ensino de Matemática é algo que causa extrema preocupação. Os alunos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, gerando um desgosto dos educandos pela matéria e criando um sentimento de que a Matemática é de difícil compreensão e não se faz necessária, pois acabam não conhecendo a verdadeira importância da mesma.

Em quase todas as situações, a forma em que a Matemática é ensinada não leva o aluno a plena aprendizagem, e no caso da Geometria Euclidiana, conteúdo que será abordado neste trabalho, dificilmente ocorre o desenvolvimento do raciocínio lógico e a produção do próprio conhecimento por parte dos estudantes. Na maioria dos casos, apenas são cobrados que conceitos sejam decorados e listas enormes de exercícios sejam resolvidas mecanicamente, tornando a matéria repetitiva e distante de uma aplicação real.

[1] Aluno do curso de graduação de Licenciatura em Matemática – URI/FW. E-mail: mylarf@outlook.com
[2] Doutoranda em Educação e docente da universidade URI/FW. E-mail: marcia@uri.edu.br

Assim sendo, o presente trabalho surgiu através da ideia de juntar os conhecimentos geométricos rudimentares organizados por Euclides em sua principal obra, "Os Elementos" e as novas tecnologias, presentes em definitivo cada vez mais dentro da nossa sociedade, objetivando a busca de uma nova abordagem na forma em que a Geometria é ensinada.

Primeiramente, foram realizados estudos aprofundados acerca dos conceitos básicos apresentados por Euclides, apontando os cinco principais teoremas da Geometria Euclidiana, alicerce para todo o conhecimento geométrico que possuímos hoje. Depois, realizada uma análise da importância de se ensinar geometria e de como ela é desenvolvida pelos estudantes. Por fim, por meio da utilização de um software de geometria dinâmica, serão realizadas as construções e provas dos teoremas mencionados.

## METODOLOGIA

De acordo com Creswell (2007) os métodos de pesquisa dividem-se em três grupos: qualitativos, quantitativos e mistos. As principais características de cada grupo são:

Técnicas quantitativas: alegação de conhecimento pós-positivista, experimentos, questões fechadas, dados numéricos, testa ou verifica teorias ou explicações, identifica variáveis para o estudo, observa e mensuras as informações numericamente;

Técnicas qualitativas: alegações de conhecimento construtivista, estudo de caso, questões abertas, dados de texto, coleta significados dos participantes, traz valores pessoais para o estudo e estuda o contexto ou o ambiente dos participantes;

Técnicas mistas: alegação de conhecimento pragmático, questões abertas e fechadas, dados quantitativos e qualitativos, desenvolve um raciocínio para fazer a mistura e integra os dados em estágios diferentes da investigação.

Este trabalho embora traga muitos dados quantitativos, baseia-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, pois o tratamento dos dados e informações obtidos terá foco não em dados quantitativos, e sim no desenvolvimento do conhecimento geométrico por parte dos educandos.

## DESENVOLVIMENTO

Chama-se de Geometria Euclidiana o sistema desenvolvido pelo matemático grego Euclides de Alexandria e publicado pela primeira vez em seu livro "Os Elementos". A

abordagem euclidiana consiste em assumir alguns axiomas (verdades matemáticas que não necessitam de provas) básicos e, através deles, deduzir muitos outros teoremas, fundamentando a geometria plana e espacial que conhecemos hoje.

Por muitos anos, a Geometria Euclidiana foi chamada apenas de Geometria, pelo fato de que nenhuma outra forma de geometria havia sido desenvolvida. Todos os axiomas de Euclides, analisando de um ponto de vista lógico, parecem ser óbvios, com exceção do que foi chamado de "Postulado das paralelas", que é o ponto de partida para outras formas de Geometrias não euclidianas.

**Os Elementos**

A obra "Os Elementos", desenvolvido pelo matemático grego Euclides, por volta do ano de 300 a.C., é uma sistematização de todo o conhecimento geométrico que havia se obtido até então e, até hoje, pode ser considerado a obra matemática mais influente de todos os tempos. Existem no total 13 livros que compõe a estrutura de "Os Elementos".

Os primeiros livros, de I até IV e o VI livro, são referentes a geometria plana. É contido neles várias provas referentes as figuras que conhecemos hoje, por exemplo: "Em um triângulo, a soma de dois ângulos qualquer, sempre será menor do que a soma de dois ângulos retos. " No primeiro livro também está presente o tão conhecido Teorema de Pitágoras, que diz: "Em qualquer triângulo retângulo, a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa".

Os livros V e de VII até X, tratam sobre a teoria dos números, representando vários números geometricamente através de segmentos de diferentes tamanhos. Nesses livros também são apresentadas noções de números primos, números racionais e números irracionais. Os últimos livros, de XI – XIII, tratam de geometria espacial, demonstrando fórmulas para cálculo de áreas e volumes de sólidos que utilizamos até os dias atuais.

**Axiomas**

Como já mencionado anteriormente, a Geometria Euclidiana é composta por um sistema axiomático, onde todos os seus teoremas são derivados de um pequeno número de axiomas previamente apresentados. Logo no início da sua obra, Euclides apresenta os cinco

principais postulados para a geometria plana, baseados em construções geométricas. Os postulados são:

1. Um segmento de reta sempre pode ser traçado entre dois pontos;
2. Uma linha reta pode ser prolongada infinitamente em ambas as direções;
3. Um círculo pode ser traçado com qualquer centro e raio;
4. Todos os ângulos retos são iguais;
5. Se forem desenhadas duas retas que cruzam uma terceira de tal maneira que as soma dos ângulos internos de um dos lados seja inferior a dois ângulos retos, então as duas retas inevitavelmente irão se cruzar nesse lado, se estendidas de forma suficiente. Este postulado também pode ser entendido como o "Postulado das Paralelas", onde duas linhas paralelas jamais se encontram.

Além dos cinco postulados principais, Euclides cita cinco noções lógicas básicas e evidentes, em que fundamenta suas teorias:

1. Duas coisas iguais a uma terceira, também são iguais entre elas; (Propriedade transitiva da igualdade)
2. Se iguais forem adicionados a outros iguais, então o todo pode ser considerado igual; (Propriedade da adição da igualdade)
3. Se iguais são subtraídos de iguais, então os restos são iguais; (Propriedade da subtração da igualdade)
4. As coisas que coincidem entre si, também são iguais entre si; (Propriedade reflexiva)
5. O todo sempre é maior do que uma parte.

**Importância de se ensinar Geometria**

Os conceitos de forma, espaço, tamanho e posição, abordados pela Geometria, são conhecidos e estudados desde os primeiros estágios da humanidade. Nos níveis primários de educação, as crianças sempre estão aprendendo através de observações e contatos diretos com objetos, se familiarizando desde cedo com a Geometria, sem nem mesmo saber o que isso significa.

Outro ponto a ser ressaltado, é o fato de que conceitos matemáticos inicialmente desenvolvidos no estudo da Geometria, como abstração, generalização, dedução e prova, serviram como base de construção de toda a Matemática que conhecemos hoje. Com isso, a aprendizagem da Geometria acaba fornecendo ferramentas para os alunos obterem uma compreensão mais profunda da própria natureza da Matemática.

**Processo de aprendizagem da Geometria**

Para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, é de extrema importância que os docentes conheçam a maneira em que seus estudantes desenvolvem o conhecimento geométrico ao longo do período escolar. Diante disso, deve ser levado em consideração as contribuições trazidas por Piaget e Inhelder (1967) e também por Van Hiele (1957).

Piaget e Inhelder sugerem que os alunos constroem suas representações internas do espaço por manipulação ativa do ambiente em que estão inseridos. Significando não apenas uma "leitura" do mundo espacial, mas também uma interação ativa com ele, esse conceito é geralmente aceito por vários estudiosos da área.

Dentro do ensino da Geometria, as implicações das ideias de Piaget e Inhelder são que, por exemplo, para ensinar, não basta apenas mostrar um triângulo para o aluno, mas sim instiga-lo a explorar e manipular figuras triangulares. Essa forma de aprendizagem, é conhecida como Teoria Construtivista.

Van Hiele, por outro lado, propõe que o desenvolvimento Geométrico é fundamentado em seis etapas, que possuem determinadas características:

- O aprendizado não é continuo, pois depende de como o desenvolvimento do pensamento geométrico é realizado por cada aluno.

- As etapas são ordenadas e qualitativamente diferentes, para chegar a próxima etapa, os estudantes devem essencialmente dominar a atual.

- Há uma grande progressão durante as etapas, onde o conhecimento torna-se mais profundo à medida que os alunos vão avançando.

- Cada etapa tem sua própria linguagem matemática, um aluno em uma fase não poderá "conversar" com um em um estágio superior devido à forma em que os conceitos são desenvolvidos.

As seis etapas indicadas por Van Hiele são:

Etapa 0: Pré-reconhecimento. Nesta fase, os alunos reconhecem formas e podem até mesmo nomear algumas delas. No entanto, eles percebem apenas algumas das propriedades de uma forma. Portanto, eles podem distinguir entre um quadrado e um círculo, mas não entre um quadrado e um triângulo.

Etapa 1: Visual. Aqui os alunos reconhecem as formas, mas apenas como um todo. Ou seja, eles têm uma imagem mental da forma geral, em vez de verificar suas propriedades individuais e, em seguida, concluir o que é. Os alunos podem ser capazes de desenhar o formato com bastante precisão, mas para descrevê-lo, eles terão que usar alguma expressão geral, como chamar um círculo de "roda".

Etapa 2: Descritivo / analítico. A lógica começa a aparecer nesta fase. As formas são reconhecidas ao verificar cuidadosamente suas propriedades. Tais propriedades geralmente devem ser percebidas pelos próprios alunos. Eles podem não ser capazes de entender ou aplicar descrições impostas pelo professor, por isso, é necessário dar aos alunos nesta fase, definições simples e precisas de formas.

Etapa 3: Abstração / Relações. Nesta fase, os alunos compreendem definições formais e podem usá-las de forma hierárquica. Assim, por exemplo, um retângulo é um paralelogramo com algumas propriedades extras (os quatro ângulos retos). Eles também entendem a ideia de condições necessárias e suficientes para testar um objeto. Os alunos podem ocasionalmente juntar um argumento lógico.

Etapa 4: Dedução formal. Agora, os alunos são capazes de desenvolver argumentos lógicos por si mesmos e podem apreciar a necessidade de tais argumentos. Eles também entendem a diferença entre definições, axiomas e teoremas. Neste ponto, compreendem que a ideia de que a geometria é um sistema lógico que pode ser usado para descrever o mundo.

Etapa 5: Rigor Matemático. Aqui os alunos são capazes de raciocinar formalmente. Eles são capazes de trabalhar geometricamente na ausência de modelos, o raciocínio envolve a manipulação formal de declarações geométricas.

Embora ainda haja algum debate sobre o quão precisa são as etapas propostas por Van Hiele, elas parecem fornecem uma base sólida para a construção de uma imagem do desenvolvimento da aprendizagem geométrica dos alunos.

**Tendências da Educação Matemática**

É evidente que cabe ao educador procurar estratégias e metodologias que possam motivar e facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos. Também é primordial que o professor use a criatividade para aplicar atividades diferenciadas adequadas a necessidade e a realidade dos alunos, para que possam participar mais ativamente das aulas, e como consequência melhorarem seus níveis de aprendizado.

Desse modo, foram desenvolvidas algumas teorias, chamadas de "Tendências na Educação Matemática", com o objetivo de contribuir com o educador, desenvolvendo métodos de ensino diferenciados, que possibilitam romper com o ensino tradicional e defasado, trazendo maior dinamicidade no âmbito da Educação Matemática.

Portanto, deve-se levar em consideração que a Matemática precisa ser ensinada de modo que estimule a investigação e o raciocínio logico do aluno, proporcionando a eles as ferramentas para que possam construir seus próprios conhecimentos, baseados nas suas necessidades diárias. Dentro desse contexto, o papel do educador é contribuir no desenvolvimento e no interesse dos educandos pela Matemática, equipados de metodologias diferenciadas para o auxiliar nesse processo. Segundo Kami (1982):

> A Matemática pode dar sua contribuição a formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa dos resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios.

Diante disso, para elaboração do tema proposto nesse trabalho, foi dado um enfoque em uma das tendências, possivelmente a mais conhecida e difundida, a utilização de Tecnologias dentro das salas de aula.

**Utilização da Tecnologia no Ensino da Matemática**

A utilização de recursos tecnológicos no ensino da Matemática não é algo relativamente novo. Inumeras sociedades ao longo tempo fizeram, e ainda fazem, o uso de recursos tecnológicos, sem nem mesmo saber que estavam os utilizando. O ábaco, por exemplo, pode ser considerado uma forma de tecnologia, mesmo sendo rudimentar, atraves dele é possivel introduzir os conceitos de aritmética com os alunos, apresentanto as operações

matemática de uma forma tangivel e concreta, que acaba ajudando os alunos no entendimento dos conceitos abstrados.

Tomando como exemplo os dias atuais, a tecnologia é uma das principais ferramentas para o funcionamento do mundo moderno. Negócios e empregos individuais, grande parte do entreterimento, redes de distribuição de recursos, comunicações, tudo isso é movido pela tecnologia. Com isso, nada mais justo que também incorporar a mesma dentro das salas de aula, fazendo uso dos seus mais variados recursos.

O uso de novas tecnologias nas aulas de Matemática, principalmente softwares matemáticos, mostra-se um aliado de extrema importância para o professor dentro da sala de aula, muitas vezes facilitando a aprendizagem de conceitos abstratos dentro da matéria. Quase quatro séculos atrás, Papert (1980) já afirmava que:

> A presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula de tal forma que todo o programa que as escolas tentam atualmente ensinar com grandes dificuldades, despesas e limitado sucesso, será aprendido como a criança aprende a falar, menos dolorosamente, com êxito e sem instrução organizada.

Reforçando, Moran evidenciou que (2008):

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. Desse modo, é difícil negar a importância do uso das tecnologias na escola. (p. 04)

Entre os mais variados recursos tecnológicos disponíveis para que os professores possam fazer uso, a ferramenta escolhida para ser apresentada neste trabalho, com o objetivo de inserir as tecnologias nas aulas introdutórias de Geometria Euclidiana, foi um software de Geometria Dinâmica chamado Geogebra.

**Software Geogebra**

Concebido inicialmente pelo programador austríaco Markus Hohenwarter, o Geogebra é um software de matemática dinâmica, com seu foco principal no ensino e aprendizagem de matemática nos mais variados níveis educacionais. O Geogebra oferece ao usuário várias

ferramentas de geometria, álgebra e cálculo, dentro de um ambiente de fácil uso e entendimento por parte do usuário. Para Lovis (2013):

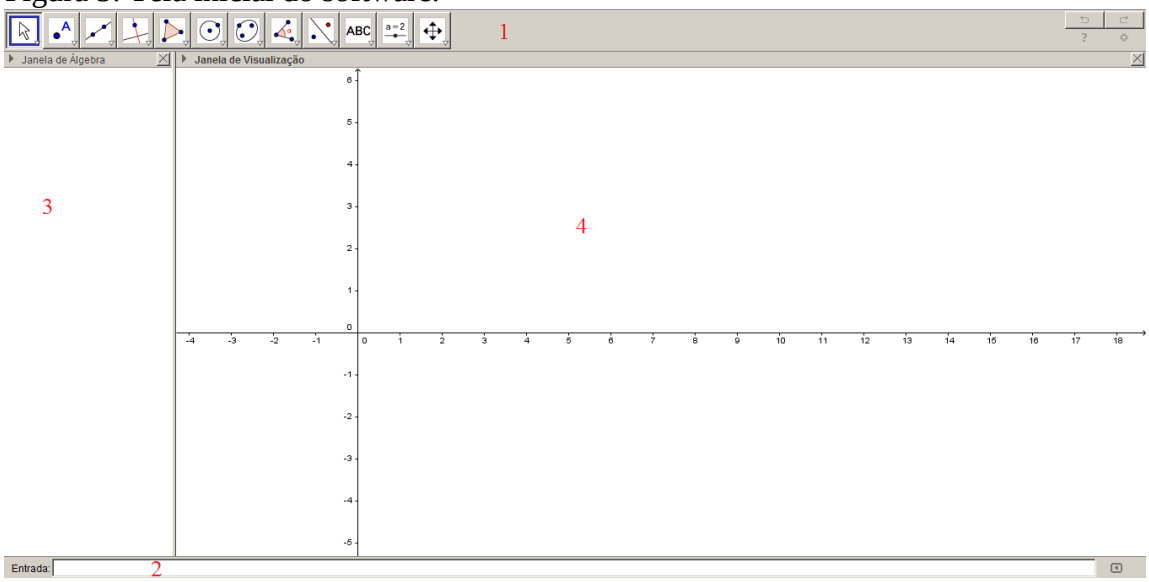
> O GeoGebra é uma ferramenta que pode auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geometria. Acreditamos que a tendência em utilizar os recursos tecnológicos na educação será cada vez maior e o professor precisa buscar diferentes formas de inserir esses recursos em suas aulas.

Além disso, é um software totalmente livre, e seu download pode ser diretamente do site oficial: www.geogebra.org.

**Apresentação do Software Geogebra**

Quando aberto em modo padrão, a interface do Geogebra se apresenta da seguinte forma:

Figura 5: Tela inicial do software.




O software pode ser divido em quatro principais seções, identificadas pelos números em vermelho na imagem acima.

**1 – Barra de Ferramentas:** A barra de ferramentas concentra todas os recursos que o software disponibiliza para a construção de pontos, retas, figuras geométricas, obter medidas dos objetos construídos, alterar a forma de visualização da janela gráfica, entre outros. Uma

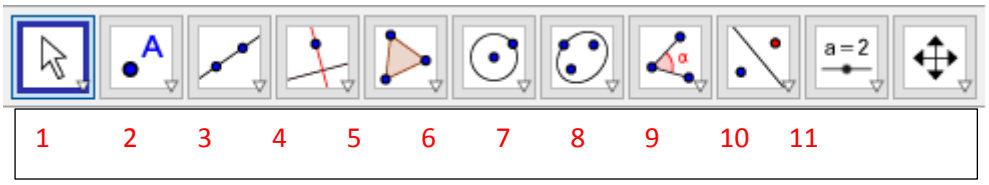
descrição de cada função dos ícones da barra de ferramentas pode ser lida apenas posicionando o ponteiro indicador do mouse sobre o mesmo.

**2 - Campo de entrada de dados:** Neste campo é possível realizar a digitação de comandos para construção de objetos, vetores, pontos, gráficos, etc.

**3 – Janela de álgebra:** É nessa área onde ficam exibidos as coordenadas do plano cartesiano, equações, medidas e todos os outros atributos dos objetos construídos.

**4 – Janela de visualização**: Como o nome sugere, esta é a área de visualização dos objetos criados através da barra de ferramentas ou da inserção de comando no campo de entrada, que possuem representação gráfica ou geométrica.

A barra de ferramentas possui praticamente todas as funções geométricas do Geogebra, sendo que cada um de seus botões possuem várias opções.




**1-** Contempla as ferramentas de mover, rotação de objetos e desenho e escrita à mão livre.

**2-** É possível realizar a criação de pontos cartesianos, determinar a intersecção, ponto médio e o centro entre objetos, bem como a obtenção das raízes de um gráfico representado.

**3-** Permite a construção de Retas, Semirretas, Segmentos e Vetores.

**4-** Disponibiliza a criação de retas perpendiculares, paralelas, tangente, polar, diametral, também descobre a mediatriz e a bissetriz entre objetos.

**5-** Construção de polígonos.

**6-** Construção de círculos e semicírculos, bem como arcos e setores circulares.

**7-** Ferramenta de secções cônicas, permite a construção de Elipses, Parábolas e Hipérboles.

**8 –** Botão de medição, calcula ângulo entre objetos, bem como distância, comprimento, perímetro, inclinação e área.

**9-** Ferramentas usadas para realizar reflexões e rotações entre retas, pontos e objetos.

**10-** Inserção de textos, imagens e controles para os objetos criados na janela de visualização.

**11-** Permite mover a janela de visualização, tanto verticalmente quando horizontalmente, e aumentar e diminuir seu tamanho (Zoom).

**Provas dos Postulados**

A geometria euclidiana é de natureza construtiva, pelo fato de que através dos postulados 1, 2, 3 e 5 que além de declaram a existência e a singularidade de certas figuras geométricas, fornecem métodos para criar tais figuras, com nada mais do que um compasso e uma folha em branco.

Com isso, partindo do princípio construtivo que Euclides desenvolveu para seus postulados, através do software de geometria dinâmica Geogebra, serão realizadas as provas dos postulados principais de "Os elementos", demonstrando a eficiência que a tecnologia pode ser empregada na assimilação dos conceitos fundamentais da Geometria Euclidiana.

**Construções dos Postulados no Geogebra**

**Primeiro Postulado:** Um segmento de reta sempre pode ser traçado entre dois pontos.

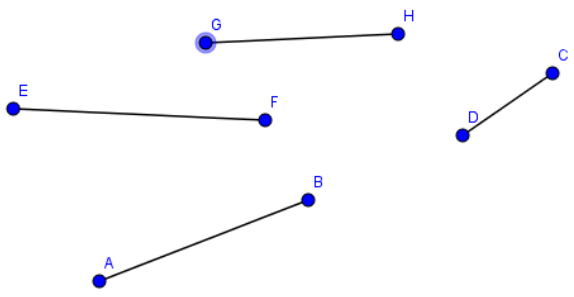
Construção passo a passo no software:

1- Selecione a ferramenta Ponto;

2- Construa dois pontos quaisquer, em qualquer lugar da Janela de Visualização;

3- Selecionando os dois pontos com a ferramenta Reta ou Segmento de Reta, está realizada a construção do Primeiro Postulado.

Figura 6: Primeiro Postulado



**Segundo Postulado:** Uma linha reta pode ser prolongada infinitamente em ambas as direções.

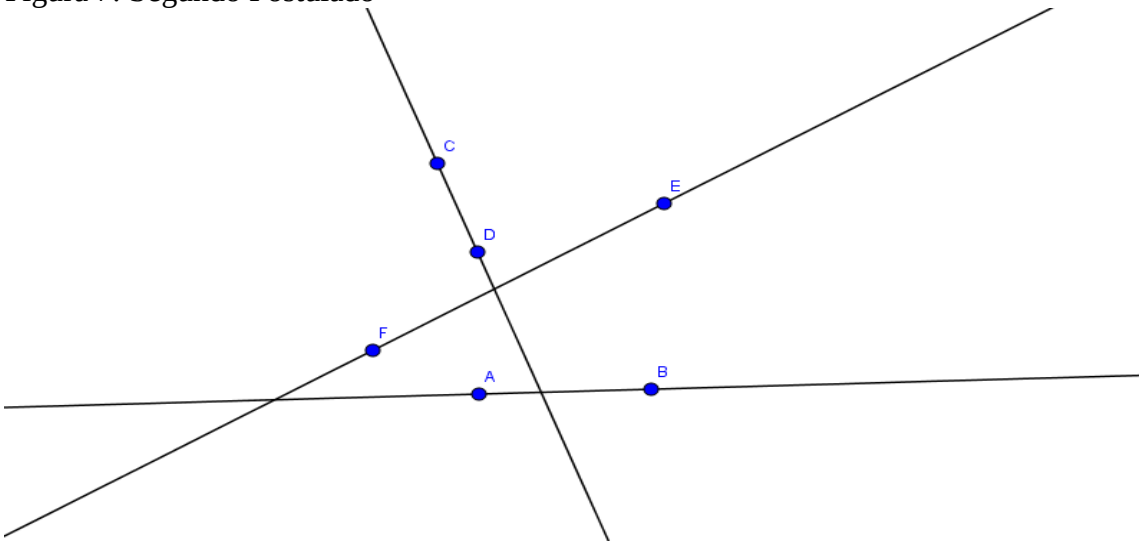
Construção passo a passo no software:

1- Crie dois pontos em qualquer lugar no software com a ferramenta Ponto;

2- Utilizando a ferramenta Reta, trace uma reta passando pelos pontos criados;

3- Com a ferramenta Zoom, é possível observar que a reta criada irá se estender infinitamente para qualquer um dos lados, nunca chegando em um final.

Figura 7: Segundo Postulado



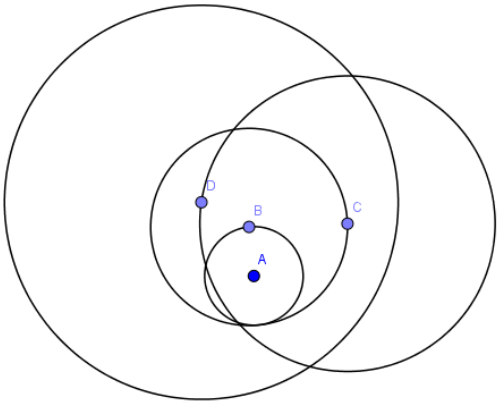

**Terceiro Postulado:** Um círculo pode ser traçado com qualquer centro e raio.

Construção passo a passo no software:

1- Marque um ponto utilizando ferramenta Ponto;

2- Construa o círculo baseando-se no ponto criado, e qualquer raio, através da ferramenta "Círculo dado Centro e Raio."

Figura 8: Terceiro Postulado




**Quarto Postulado**: Todos os ângulos retos são iguais.

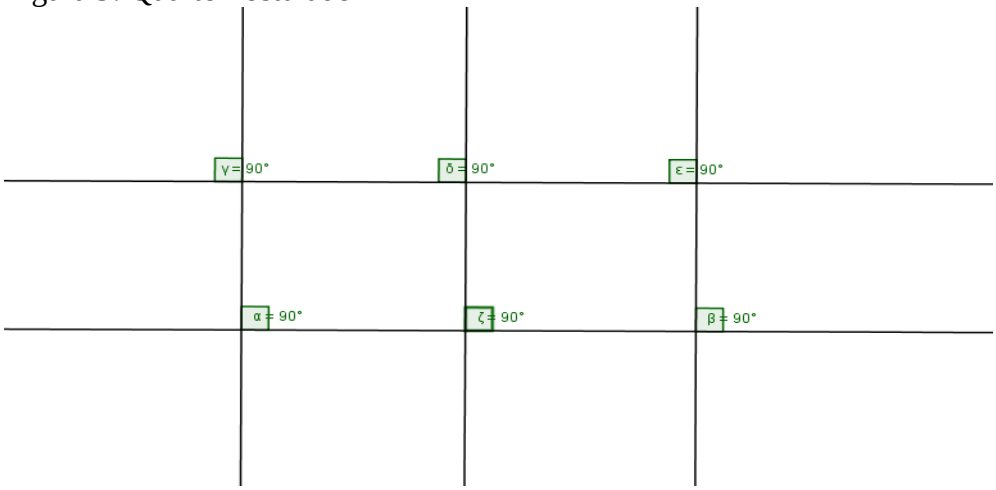
Construção passo a passo no software:

1- Primeiramente crie duas retas horizontais diferentes com a ferramenta Reta;

2- Depois, com a ferramenta Reta Perpendicular, trace retas perpendiculares as retas horizontais iniciais;

3- Utilizando a ferramenta Ângulo, é possível observar que todos eles realmente são iguais.

Figura 9: Quarto Postulado




**Quinto Postulado:** Se forem desenhadas duas retas que cruzam uma terceira de tal maneira que as soma dos ângulos internos de um dos lados seja inferior a dois ângulos retos,

então as duas retas inevitavelmente irão se cruzar nesse lado, se estendidas de forma suficiente.

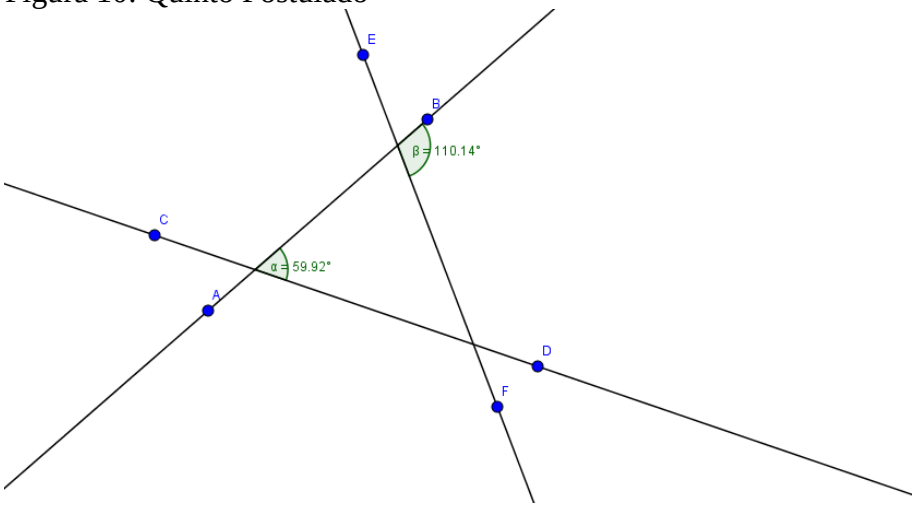
Construção passo a passo no software:

1- Desenhe uma reta qualquer;

2 -Logo após, trace mais duas retas cruzando a primeira, mas não sendo paralelas uma a outra (formando ângulo de 90º).

3- Caso ainda não foi possível observar o ponto de intersecção entre a segunda e a terceira reta, basta utilizar a ferramenta Zoom para aumentar o campo de visualização.

Figura 10: Quinto Postulado




Analogamente, o **Postulado das Paralelas:** duas linhas paralelas jamais se encontram.

Figura 11: Postulado das paralelas

## CONCLUSÃO

Embora os conceitos apresentados neste trabalho são os mais básicos, datados de quase 2500 anos atrás e praticamente óbvios no ponto de vista matemático, eles continuam sendo um dos grandes problemas da geometria, devido a capacidade de abstração exigida para conseguir entender e formular as demais regras a partir deles.

A dificuldade mencionada, é praticamente extinta em um ambiente virtual como o apresentado no software Geogebra, pois permite aos alunos a visualização e a manipulação dos tópicos que antes eram algo distante, e não condizente com a realidade dos estudantes.

Com isso, pode-se concluir que a representação destes conceitos, antes apenas abstratos, através de um software de geometria computacional, é uma forma metodológica de imenso valor para a contribuição da construção do conhecimento geométrico.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, G. **Euclides, Geometria e Fundamentos**. Revista do Professor de Matemática, v. 45, 2001.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

DAVID, J. **Euclid's elements**. Clark University, Department of Mathematics and Computer Science, 1996.

DE CARVALHO BORBA, M.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. Autêntica, 2016.

DIKOVIĆ, L**. Applications GeoGebra into teaching some topics of mathematics at the college level**. Computer Science and Information Systems, v. 6, n. 2, p. 191-203, 2009.

IEZZI, G. et al. **Fundamentos da matemática elementar: Geometria Plana.** Atual Editora, São Paulo.

GIRALDO, V; CAETANO, P; MATOS, F. **Recursos computacionais no ensino de matemática**. SBM, 2012.

GRAVINA, M. A. **Geometria Dinâmica: uma nova abordagem para o aprendizado da Geometria**. Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, v. 1, p. 1-13, 1996.

JANH, A. P; ALLEVATO, N. **Tecnologias e Educação Matemática**, SBEM, 2010.

JURKIEWICZ, S. **Matemática Discreta em Sala de Aula**. In: CARVALHO L. M.; GUIMARÃES, L. C. (Org**.). História e Tecnologia no Ensino de Matemática**. v 1. Rio de Janeiro: IME-UERJ, 2002. p 115-161.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal**. São Paulo, SP: Paulinas, 2008.

PAPERT, S**. Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PIAGET, J.; INHELDER, B. B 1967. **The Child's Conception of Space.**WW Norton, New York, 1967.

REIS, H. G. P.; LINS, A. F. **O uso do GeoGebra no auxílio à aprendizagem dos conceitos de Grandezas e Medidas Geométricas.** Anais do VI EPEBEM (Encontro Paraibano de Educação Matemática), v. 1, n. 1, p. 1-9, 2010.

VAN HIELE, P.M. **Structure and insight:** A theory of mathematics education. Academic Pr, 1986.

# O ESTADO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PARA A DELIMITAÇÃO DE UM TEMA DE PESQUISA - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A INCLUSÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

**Fernanda Furini**[1]
**Cláudia Battestin**[2]
**Giandney Paulo Favin**[3]
**Raqueline Rigo Janke**[4]

**Resumo**: Esta averiguação bibliográfica, na plataforma de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, apresenta o resultado da filtragem do levantamento de teses e dissertações, entre os anos de 2005 a 2015, a partir dos descritores: educação especial, inclusão escolar, indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência, inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que correspondem à temática da produção desta pesquisa científica. Observou-se um número reduzido de produções tanto em teses como em dissertações dos descritores pesquisados, demonstrando o quanto a temática desta pesquisa é inovadora, contributiva e contemplativa para a reflexão sobre a política de educação especial com ênfase à inclusão de indígenas com deficiência.

**Palavras-chave**: Educação especial; Indígena com deficiência; Inclusão indígena com deficiência; Inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

## INTRODUÇÃO

A produção deste artigo corresponde ao desejo de pesquisar uma temática que apresenta, pela sua especificidade, algumas peculiaridades como preconceitos e tabus sócios educacionais, inclusive, pelo próprio desconhecimento sobre o tema. E, para tanto, se pensou em alguns descritores que pudessem ser à base de pesquisa, como educação especial e inclusão escolar e outros, como indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência,

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Frederico Westphalen – RS. Brasil. E-mail: psifurini@yahoo.com.br.

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Frederico Westphalen – RS. Brasil. E-mail: battestin@uri.edu.br.

[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Frederico Westphalen – RS. Brasil. E-mail: giandney@uri.edu.br.

[4] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Frederico Westphalen – RS. Brasil. E-mail: raque.janke@yahoo.com.br.

inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que focalmente conseguissem corresponder à proposição da pesquisa.

Buscou-se através da categorização: teses e dissertações, dentro de um período estabelecido que contou do ano de 2005 a 2015, elencar via coleta de dados na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT (http://bdtd.ibict.br/busca), número de produções de teses e dissertações neste período, para a identificação de aspectos importantes, através das leituras dos resumos dos trabalhos pesquisados.

Compreende-se então, que com objetivo de elucidar o estado do conhecimento: contribuições das produções científicas para a delimitação de um tema de pesquisa - da educação especial à inclusão de indígenas com deficiência, buscou identificar aspectos relevantes pesquisados que via coleta de dados, considerando os descritores citados, foi realizada a identificação, a classificação e a análise dos mesmos. Assim, a produção deste artigo apresenta à metodologia, os resultados da pesquisa, a análise do conteúdo de algumas pesquisas encontradas que vem ao encontro desta temática e a conclusão final.

## METODOLOGIA

Os dados foram coletados na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT (http://bdtd.ibict.br/busca) e os descritores selecionados foram: educação especial, inclusão escolar, indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência, inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O período de busca aos trabalhos foi entre os anos de 2005 a 2015, com data exata do dia 11 de dezembro de 2015 a última consulta. A filtragem de cada descritor aconteceu da seguinte maneira: digitação da palavra-chave no campo assunto; seleção de período: 2005 a 2015; identificação de país: Brasil; triagem do idioma: português; e apuração de grau: primeiramente teses e subsequentemente, dissertações.

O formato utilizado para a compilação e organização dos dados, se deu através da elaboração de quadros com os dados: número de teses; número de dissertações; resumo; e ano. E, a partir das teses e dissertações consideradas pertinentes para pesquisa, realizou-se a leitura das mesmas e com isto, a construção dos gráficos para possibilitar a visualização dos dados, correspondendo à demanda da pesquisa.

**RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DO CONTEÚDO**

A partir da pesquisa realizada, tendo como base os descritores: educação especial e inclusão escolar, que serviram como base para os descritores subsequentes, foi possível visualizar através dos gráficos a seguinte exposição numérica:

Gráfico 1: Número total de teses e dissertações com o descritor Educação Especial

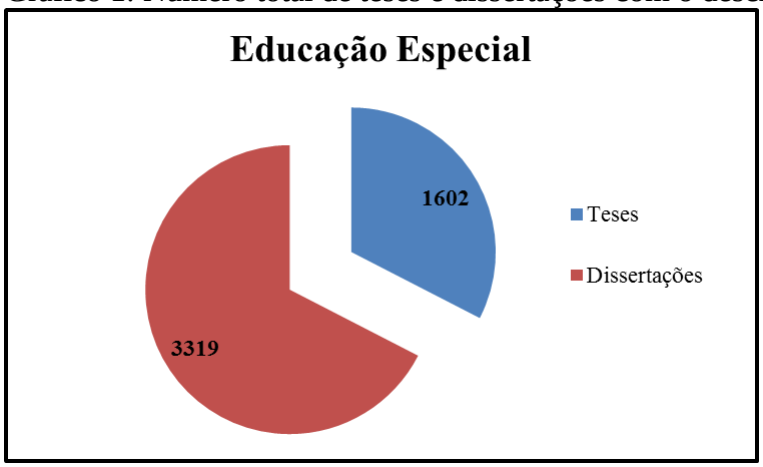
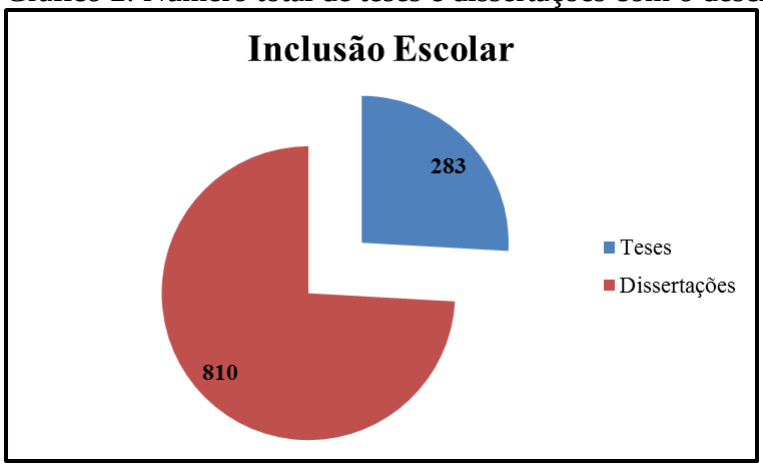



Gráfico 2: Número total de teses e dissertações com o descritor Inclusão Escolar

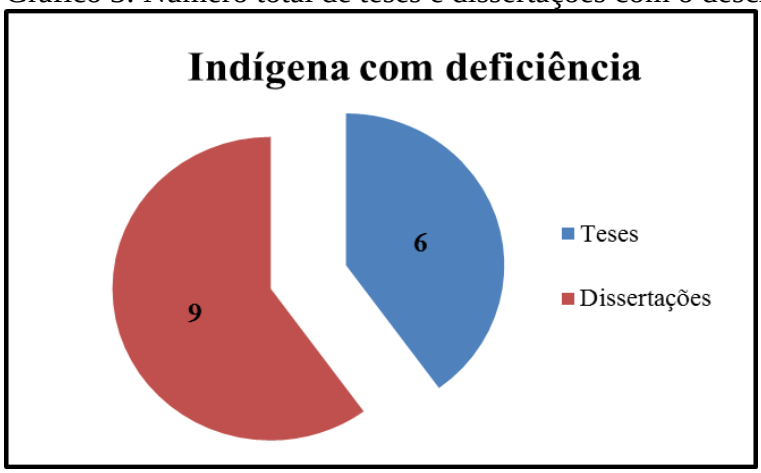



A educação especial e a inclusão escolar, enquanto políticas públicas educacionais podem ser compreendidas, neste contexto, como base para esta pesquisa e elucidam um número bastante significativo de teses e dissertações, pois, acabam sendo lidas a partir das duas palavras que as compõe como palavras-chaves, sendo elas: educação; especial e educação especial; inclusão, escolar e inclusão escolar. Aqui, não houve o interesse de busca do descritor em seus desmembramentos, pois, realmente, a ideia foi elucidar de um modo geral o número de teses e dissertações apenas lançando as duas palavras chaves. Objetivando

tê-las como referencial geral e a partir disto, realizar uma pesquisa apurada quanto aos descritores que seguem: indígena com deficiência; inclusão indígena com deficiência; e inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

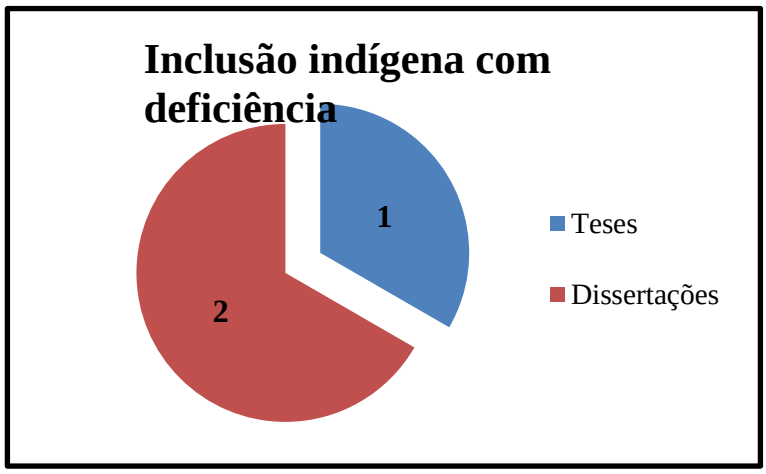
Assim, sob o aspecto deste gráfico é possível perceber que o valor total encontrado foram quinze produções e que as mesmas estão divididas em seis teses e nove dissertações dentro do período pesquisado de 2005 a 2015, especificamente até a data de 11 de dezembro de 2015.

Gráfico 3: Número total de teses e dissertações com o descritor Indígena com Deficiência



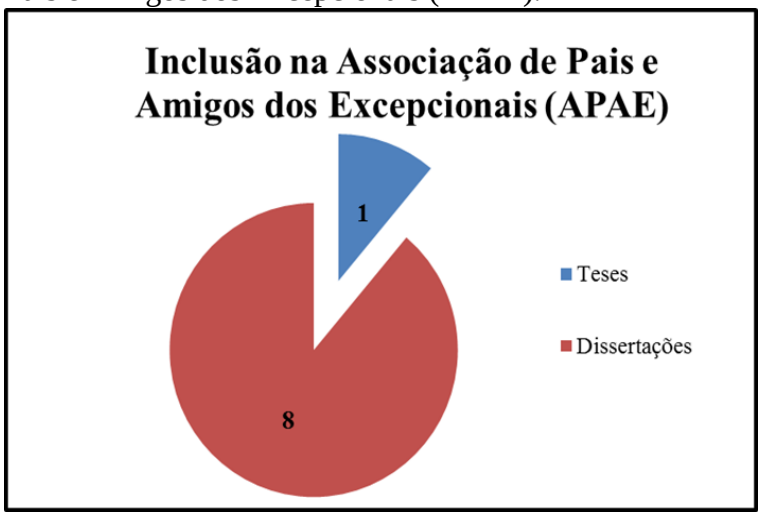

Seguindo a pesquisa com os descritores, agora focando na inclusão indígena com deficiência o que se visualiza é:

Gráfico 4: Número total de teses e dissertações com o descritor Inclusão Indígena com Deficiência



Em relação ao descritor, inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), encontramos um total de nove produções, sendo uma tese e oito dissertações.

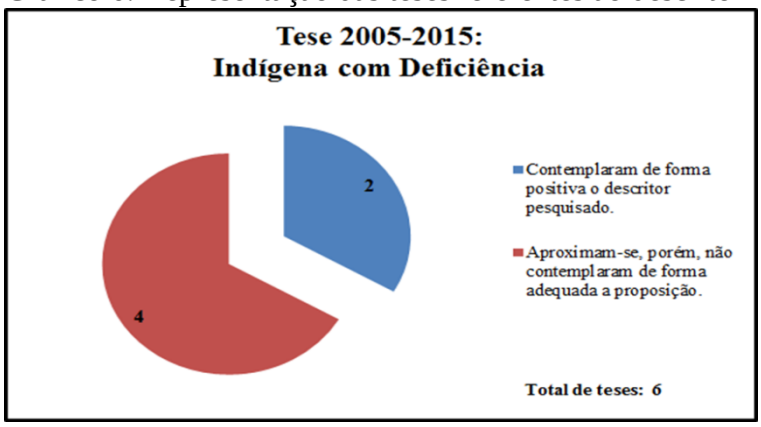
Gráfico 5: Número total de teses e dissertações com o descritor Inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).




A partir desta exposição se pode refletir o quanto estes descritores ainda são pouco trabalhados, abordados nas produções em teses e dissertações, evidenciando com isto, a necessidade e a relevância da pesquisa nesta área do conhecimento.

Outros pontos que se pode visualizar através da pesquisa aos descritores: indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência e inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi mediante a leitura das produções através dos resumos e alguns da escrita em seu modo geral. Verificando-se o seguinte:

Gráfico 6: Representação das teses referentes ao descritor Indígena com Deficiência



Neste contexto, a partir do descritor indígena com deficiência, foi possível encontrar nas teses estudadas, as seguintes correspondências:

Um delas, descreveu, analisou e buscou compreender a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena na Terra Indígena de Araribá, no Estado de São Paulo. Concluindo que por meio da teoria pedagógica crítica, a escola indígena pode torna-se um espaço onde os alunos, com e sem deficiência, possam se apropriar dos conhecimentos sistematizados e assumir também uma função para além da reprodução das relações sociais dominantes.

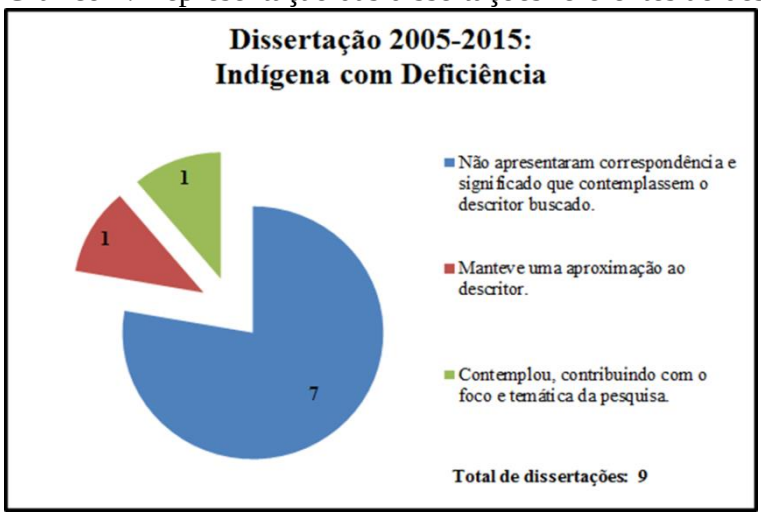
Outra apontou a formação de professores como foco principal quanto à questão de indígenas deficientes – apresentando um estudo com o objetivo da formação de professores *Kaingang* para atuação na prevenção de deficiências. E, teve como resultados a possibilidade da formulação de mais políticas públicas para os povos indígenas que possam gerar procedimentos e ações mais eficazes e adequadas à organização sociocultural dos *Kaingang*.

Ainda outras quatro teses não foram contemplativas quanto ao descritor proposto, ao passo que duas delas, trouxeram em seu bojo, a questão específica na área da saúde, com a saúde da mulher ao descrever e analisar a prevenção do câncer do colo do útero no Parque Indígena do *Xingu*, Mato Grosso, no período de 2005 a 2006. A outra com a realidade dos colonizadores que chegaram a estas terras e acabaram trazendo consigo vírus e bactérias que foram transmitidas aos indígenas que aqui habitavam. Ficando deflagradas as tentativas indígenas na defesa de seu território resultaram em fracasso; a morte, na grande maioria das vezes, foi causada direta ou indiretamente pelas doenças infecciosas de além-mar e não por canhões e arcabuzes. E, outras duas, apresentaram, uma: a análise da in(ex)clusão de pessoas com deficiência física e visual nas políticas de lazer dos parques esportivos de Campo Grande/MS. Visualizando de forma conclusiva que, inacessibilidade arquitetônica e inexpressível fomento a acessibilidade programática e metodológica, se constituem palco de exclusão das pessoas com deficiência física e visual. E, a outra: buscou compreender as dinâmicas culturais e as multiplicidades de estratégias utilizadas por indígenas e negros nos espaços de fronteira da Chiquitania/Bolívia e do Pantanal/Brasil, entre 1770 e 1800, que teve como foco a tentativa em elevar as lógicas das sociedades indígenas e negras, através de fontes oficiais ou manuscritos coloniais. Compreendendo que, os espaços de fronteira, possibilitam, além do surgimento de novos grupos sociais, a ocorrência de novas relações, ascensão e participação social de distintos grupos étnicos.

Assim, conclusivamente, o que se pode observar em relação ao descritor indígena com deficiência, a partir das seis teses que apareceram e que foram estudadas, que duas delas contemplaram de forma positiva o descritor pesquisado e quatro delas, apenas aproximou-se, contudo, não contemplaram de forma adequada a proposição indígena com deficiência.

Considerando que as dissertações encontradas com o descritor indígena com deficiência foram nove e destas:

Gráfico 7: Representação das dissertações referentes ao descritor Indígena com Deficiência




Duas apresentaram abordagens em saúde – uma, avaliando o grau de implantação dos serviços de atenção à saúde bucal no município de São Gabriel da Cachoeira – AM. E, outra buscou verificar a prevalência de anemia segundo variáveis sócias demográficas, ambientais, nutricionais e de morbidade em crianças de seis a sessenta meses no município do Jordão, Estado do Acre, Amazônia Brasileira. Com relação à distribuição por origem étnica, não houve diferença estatisticamente significante na prevalência de anemia em crianças cujos pais ou avós eram de etnia indígena. Concluindo-se que a prevalência de anemia na infância mostrou-se grave problema de saúde pública no município estudado. Ambas, não condizendo com o foco da busca aferida.

Outras quatro em educação, uma abordando o ensino superior no Brasil, priorizando a análise do Programa Universidade para Todos (Prouni) bem como, a visão dos discentes bolsistas do curso de serviço social acerca do referido programa e do profissional responsável por ele em uma Instituição de Ensino Superior – (IES) na cidade de Manaus, a qual, comprovou que o programa atende uma demanda legítima de pessoas excluídas do acesso ao ensino superior público. A outra, fez menção a investigação, análise e compreensão do

movimento histórico de aproximação entre os campos da Educação Infantil e da Educação Física, tendo como objeto a Educação Corporal e a experiência da Secretaria Municipal de Goiânia. E, a terceira, investigou, analisou e buscou compreender o movimento histórico de aproximação entre os campos da Educação Infantil e da Educação Física, tendo como objeto a Educação Corporal e a experiência da Secretaria Municipal de Goiânia que, nos anos 2000 e 2001, incorporou ao quadro de docentes da Educação Infantil pública os professores de Educação Física. Já, outra trouxe a política educacional voltada a Educação de Jovens e Adultos – EJA, analisando de que maneira os Fóruns de EJA do Distrito Federal (DF) e do Goiás (GO), seus respectivos sítios virtuais e o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil contribuem com a educação política de estudantes de Pedagogia em espaços não escolares e identificar as práticas e os desafios de uma educação política, apoiada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Dissertações as quais, também não corroboraram com o foco principal do descritor pesquisado que é indígena com deficiência.

Também, foi encontrada nesta pesquisa uma produção em turismo, investigando aspectos socioculturais e ambientais presentes na atividade de turismo/lazer na localidade São João do Tupé REDES do Tupé. Ações de turismo são veiculadas de forma aleatórias por agências de turismo de Manaus que pouco solicita dos moradores a não ser a colaboração dos grupos indígenas nos seus rituais e artesanatos culturais.

Outra das dissertações apresentadas, abordou a cadeia produtiva do mel das abelhas sem ferrão, em duas comunidades do município de Manacapuru AM, visando conhecer o perfil dos produtores de mel, dos técnicos que atuam na meliponicultura e dos consumidores finais do mel, além dos entraves e potencialidades que essa atividade possui nas áreas estudadas e que não apresentou relação com o descritor pesquisado.

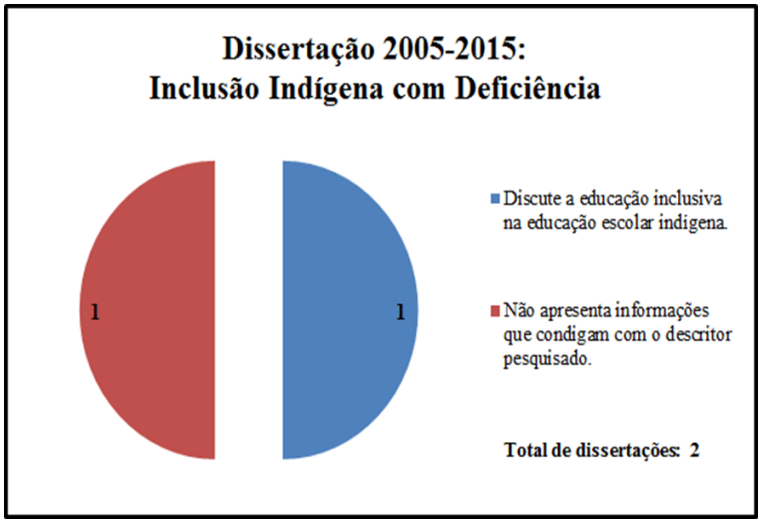
A diversidade é um tema bastante complexo e controverso que compõe as minorias: os negros, pessoas com deficiência, mulheres, indígenas e outros. Sendo estes aspectos, motivadores para outra dissertação, que escolheu entre as minorias citadas, as pessoas com deficiência (PCDs). Observou-se através de uma pesquisa qualitativa exploratória (no Brasil e nos Estados Unidos) que a identidade do indivíduo é resultado de um movimento de construção e reconstrução entre as suas (muitas) identidades e que o indivíduo não consegue se identificar apenas por seus olhos, mas ele necessita se ver pelo olhar do outro. Somado a isso, as experiências de exclusão e discriminação que passaram desde a infância até a atualidade, foram essenciais para a (re)construção da identidade desses indivíduos e para que eles sejam quem são hoje.

Uma das produções apresentou a educação inclusiva na educação escolar indígena a partir de uma escola indígena do povo *Tikuna*, no alto Solimões, AM. Estudou a influência da educação inclusiva no contexto educativo indígena, na perspectiva de seu convívio social e práticas pedagógicas escolares alternativas. Ressaltou que para atender à diversidade de alunos, a escola e o município terão que ampliar a oferta de salas de recursos na zona rural, investir mais em formação continuada de docentes, de tal maneira que a proposta da educação inclusiva chegue efetivamente às escolas indígenas.

Desta maneira, a partir do estudo das nove dissertações que apareceram mediante o descritor solicitado: indígena com deficiência, o que se pode constatar é que sete delas não apresentaram correspondência e significado que viesse ao encontro do descritor buscado e que uma delas manteve uma aproximação e a outra foi contemplativa, contribuindo com o foco e a temática da pesquisa.

Quanto ao descritor inclusão indígena com deficiência, na produção de teses, foi encontrada somente uma tese, contudo, a mesma não referia especificamente, a inclusão de indígena com deficiência em seu contexto, não sendo contemplativa à pesquisa. Já as dissertações visualizaram-se:

Gráfico 8: Representação das dissertações referentes ao descritor Inclusão Indígena com Deficiência



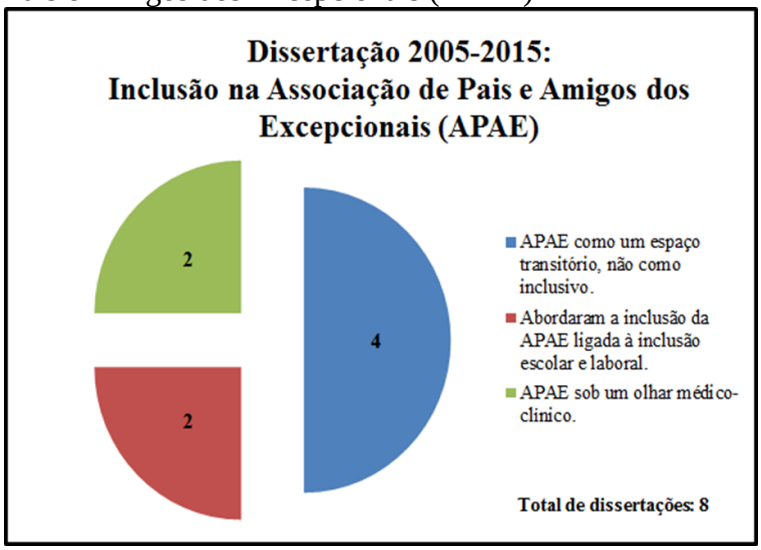

Em uma das dissertações, foi observado a partir de seu conteúdo, que o mesmo é condizente com o descritor pesquisado, pois discute a educação inclusiva na educação escolar indígena a partir de uma escola indígena do povo *Tikuna*, no alto Solimões, AM. Estudou a questão da influência da educação inclusiva no contexto educativo indígena, na perspectiva de seu convívio social e práticas pedagógicas escolares alternativas. Ressaltou que para atender à

diversidade de alunos, a escola e o município terão que ampliar a oferta de salas de recursos na zona rural, investir mais em formação continuada de docentes, de tal maneira que a proposta da educação inclusiva chegue efetivamente às escolas indígenas.

A outra dissertação encontrada, não apresenta informações que condigam com o descritor pesquisado. Mencionando em seu contexto, a investigação, análise e compreensão do movimento histórico de aproximação entre os campos da Educação Infantil e da Educação Física, tendo como objeto a Educação Corporal e a experiência da Secretaria Municipal de Goiânia que, nos anos 2000 e 2001, incorporou ao quadro de docentes da Educação Infantil pública os professores de Educação Física.

Em relação ao descritor inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi encontrada somente uma produção também e o que se pode observar, em lendo o conteúdo abordado desta tese, dentro do período estipulado, que a instituição APAE, serviu de referência para a pesquisa realizada e que nela encontram-se pessoas com deficiência, nesta perspectiva trabalhada/pesquisada, com paralisia cerebral que conseguem estabelecer com o cuidado adequado em saúde, o seu espaço de vir-a-ser e poder-fazer, potencializando as suas vivências subjetivas, não contemplando o foco de pesquisa em questão.

Gráfico 9: Representação das dissertações referentes ao descritor Inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)




Já, observando o gráfico acima, em relação ao mesmo descritor, a partir da produção das dissertações, é possível observar que quatro das pesquisas utilizaram-se do espaço institucional da APAE para coletarem os seus dados, além de contarem com o público alvo pesquisado lá matriculado.

Em uma das dissertações encontradas com este descritor, há de uma forma bastante clara e específica, apontamentos quanto à inclusão de pessoas com deficiência na APAE refletindo a questão da educação e visualizando a APAE na condição de APAE Educadora, mesmo com fragilidades em suas ações efetivas.

Continuando a leitura contextual das produções, se visualizou em outra, a relação da inclusão ao mercado de trabalho, considerando o ambiente da APAE como o aporte, mediador desta inclusão, pois, apresentava um projeto que correspondia estas expectativas e também apresentava a APAE como espaço inclusivo, nestes termos.

Outra produção ainda, abordava as políticas públicas de educação especial e trazia a APAE como um espaço clínico-terapêutico e a referenciando as pessoas com deficiência, havendo subsequentemente, a inclusão na rede regular de ensino.

Com outra perspectiva, mais na área da saúde, se evidenciou a relação da inclusão de crianças com deficiência junto à estratégia da saúde da família (ESF) e tratou também, da assistência especializada ofertada pela APAE. Indo além dos aspectos clínicos para pensar a inclusão a partir do reconhecimento dos aspectos educacionais e sociais.

Conclusivamente o que se pode observar é que das oito dissertações encontradas no período estimado, quatro delas abordam a APAE não necessariamente como um espaço inclusivo educacional às pessoas com deficiência, mas, um espaço de estada e de transitoriedade. Além é claro de ser um local fértil em informações para que se possa pensar a questão das deficiências e um primeiro ambiente para que subsequentemente, haja a efetividade do processo inclusivo.

Duas delas trouxeram a inclusão na APAE como uma possibilidade mais ligada e direta ao processo de inclusão educacional e inclusão laboral. Conseguiram estabelecer uma reflexão quanto ao processo inclusivo na APAE, como possível, mesmo que em determinada medida ainda fragilizado.

E finalmente, outras duas, mesmo apresentando as suas especificidades, marcaram o espaço da APAE sob um olhar ainda médico-clínico, por mais que, cada uma em sua realidade de pesquisa, apresentou em comum a APAE como mediadora da inclusão na rede regular de ensino e sendo reconhecida em seus aspectos educacionais e sociais.

Desta forma, as teses e dissertações pesquisadas a partir dos descritores já mencionados, não foram em sua grande maioria, contemplativas em relação ao foco da temática referente à educação especial com ênfase à inclusão de indígenas com deficiência em espaço escolar como é o da escola de educação especial – Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE), conforme se visualiza nos gráficos abaixo. E, neste sentido a pesquisa do estado do conhecimento foi sem dúvidas uma ferramenta fundamental para que se pudesse chegar a esta importante conclusão, além de elucidar o quanto a busca por estes descritores contribuíram para a pesquisa em questão, demonstrando o quanto a mesma é relevante e necessária, por ser um tema atual e ao mesmo tempo, pouco pesquisado, abordado. Pode-se verificar, contudo, que as produções que contemplaram a demanda da pesquisa foram de extrema importância.

Gráfico 10: Número de teses que contemplaram a demanda da pesquisa e as que não contemplaram

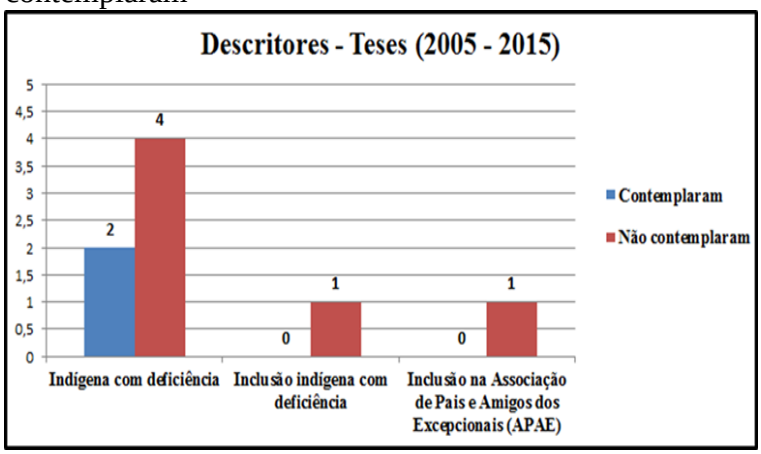
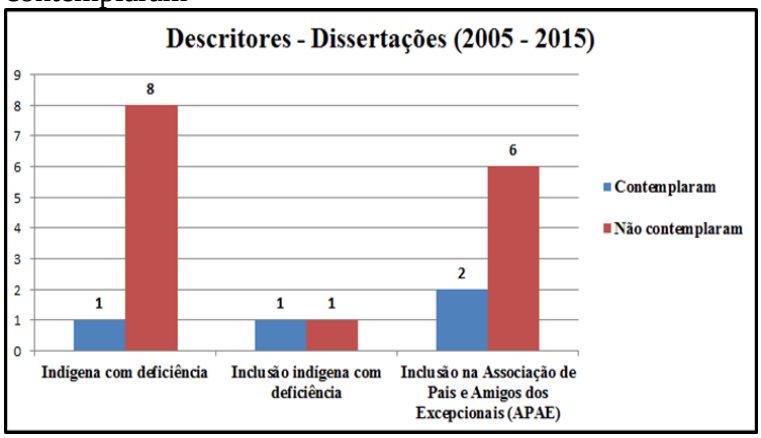



Gráfico 11: Número de dissertações que contemplaram a demanda da pesquisa e as que não contemplaram




Assim, o número total de teses que apareceram na busca foram oito, entre todos os três descritores e destas, apenas duas contemplaram a demanda e o foco relacionado à pesquisa. Já, em relação às dissertações, o número total foram dezenove e dentre estas, quatro contemplaram a demanda da pesquisa de maneira contributiva. Concluindo que, a partir desta

pesquisa – do estado do conhecimento, agregado a alguns referenciais bibliográficos que fomentam, enriquecem e dão um sentido ainda maior a esta produção, é possível realizar algumas considerações, reflexões para este momento que segue, de fechamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa e as reflexões a partir do conhecimento, dos dados colhidos e das elaborações construídas, evidenciaram a pesquisa do estado conhecimento presentificando e buscando responder questionamentos como: se há a inclusão de indígenas com deficiência na educação especial, em escola de educação especial – APAE (?). Buscou-se através dos descritores, ir ao encontro da visualização desta temática em nível de números de produções, a fim de ter uma percepção de forma contemplativa e ou não, de como estas poderiam contribuir como subsídios para pensar e questionar sobre a educação especial, enquanto espaço escolar e, a inclusão de indígenas com deficiência.

Historicamente, a educação especial no Brasil, teve seu início em torno do século XIX, através de algumas ideias e experiências trazidas por alguns brasileiros a partir de modelos europeus e norte-americanos, a fim de darem início a organização de ações que pudessem avançar no entendimento sobre quem e como eram as pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Atualmente se pode afirmar que, mesmo com os passar dos anos, ainda se vive um momento de caminhada e construção quanto à realidade da educação especial no Brasil e a sua leitura histórica aponta o quanto existem marcas, registros fortes de exclusão, considerando como a própria pessoa com deficiência era vista e tomada pela família e principalmente pela sociedade. Estes registros de exclusão se impunham e ainda se impõe como barreiras para a ascensão relativa à condição de direitos e mudanças efetivas e são realmente motivadores para busca da aquisição de conhecimento, reflexão e pesquisa, pois, requerem um desdobramento maior para a sua compreensão.

Contudo, um dos grandes ganhos se obteve com as inferências que a trajetória histórica da educação especial sob a perspectiva inclusiva constitucionalmente trouxe no país, apresentando muitas mudanças positivas, pois, realmente se pode afirmar que houve um olhar em nível de legalidade as pessoas com deficiência. Porém, também é perceptível que da mesma forma que estas mudanças, estes ganhos aparecem, ainda existem contradições,

controvérsias e fragilidades, que carecem do desvelamento, da reflexão, de questionamentos e do diálogo de todos, para o protagonismo da inclusão das diferenças.

E, esta é uma das importantes intencionalidades desta pesquisa, ao passo que busca, além dos descritores já mencionados, tratar sobre a educação especial e a inclusão de indígenas com deficiência, em espaço escolar, em escola de educação especial – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), abordando os descritores: indígena com deficiência, inclusão indígena com deficiência e inclusão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Lembrando que como os indígenas com deficiência fazem parte do "todos" preconizado pela constituição, também deverão ter direitos igualitários, considerando as mudanças que aconteceram em relação à política de educação especial, pensando na perspectiva da educação inclusiva - creditando a esta realidade constitucional a inclusão de indígenas com deficiência, que fazem parte deste "todos" – ainda poderá remeter a uma reflexão quanto à via das possibilidades, haja vista que, tabus devem ser superados. Mas, como pensar então, estas possibilidades? Como abordar a inclusão de indígenas com deficiência?

Uma das possibilidades parte da história de vida de cada sujeito - dos indígenas com deficiência, visa compreender a partir da história, a relação de permissividade para que então, se possa construir o que se chama de inclusão destes, em outro lugar que não somente, no território indígena, como na Terra Indígena, alocados à sua comunidade. Pensar com isto, também, em uma instituição que não somente na rede regular de ensino – uma escola regular, mas, em um espaço que pudesse cumprir com o que preconiza a inclusão, e por que não em uma escola de educação especial como a APAE (?).

Buratto (2007) faz algumas reflexões importantes quanto à questão das políticas públicas educacionais, da inclusão/exclusão de indígenas com deficiência, mostrando, como é a visão social, em geral, em relação aos indígenas com deficiência e o lugar dos mesmos. Segundo a autora:

> Os indígenas ainda são vistos pela sociedade dominante, como figuras estranhas, indefesas, incapazes de comunicar e de ser autônomos. Visões estereotipadas são generalizadas pela população principalmente quando o assunto causa grande impacto como é o caso do infanticídio praticado por algumas etnias, como crianças que nascem deficientes e que tem sido denunciado pela mídia impressa e eletrônica. Tais informações povoam o imaginário de grande parte da população, que acredita que todas as etnias indígenas são iguais e sacrificam as crianças que nascem com alguma deficiência, pois a maioria da população, inclusive muita dos responsáveis pela educação, desconhece que o Brasil tem mais de duzentas etnias indígenas,

> falando mais de 180 línguas e seus territórios estão localizados por todo o país, e são muitos diferentes na maneira de pensar de viver e organizar-se social, econômica e politicamente (2007, p. 06).

É inegável que a população indígena luta desde os primórdios da colonização do não-indígena a estas terras e, se avaliarmos no transcorrer de quinhentos anos ou mais, o indígena luta por seu espaço e o reconhecimento de suas potencialidades, desejosos da não dissipação de sua cultura, crenças e valores, sim, dos seus direitos que são constitucionais.

Pensar então, na escuta e no processo de inclusão a partir desta possibilidade, remete a imaginar que, havendo política pública em educação especial, que esta possa a partir das necessidades e demandas da comunidade indígena acolher as diferenças a partir deste contexto, respeitando a realidade local comunitária. Concomitante a esta ideia, Freire (2006) sempre valorizou e respeitou as diferentes leituras de mundo de cada ser humano no processo de ensino, afirmando que: "[...] ontem como hoje, jamais aceitei que a prática educativa devesse ater-se apenas à leitura da palavra, à leitura do texto, mas também à leitura do contexto, à leitura do mundo" (2006, p. 30). Haver o reconhecimento, enquanto sujeitos históricos implica viver integrados em um meio social, em sociedade, iniciando pela convivência familiar, passando pelas experiências educacionais, pelas experiências de vida e pelas escolhas a serem feitas, quanto às relações que são vinculadas.

Assim, pensar a inclusão de indígenas com deficiência, requer pensá-los enquanto sujeitos. Interrogar a respeito de quem é esta população, quem são estes indígenas, onde vivem, como vivem, entre outros pontos que dizem respeito ao cuidado, ao acolhimento, desperta e aumenta a sensibilidade pelo cuidado, pela escuta do desejo do outro e neste caso, o outro, pode ser um sujeito, que é coletivo, comunitário, respeitando sempre o desejo de ser ou não ajudado.

Nesta perspectiva, este estudo, esta pesquisa do estado do conhecimento, veio a agregar e contribuir para que a reflexão em relação à temática abordada pudesse e ainda possa ser mais profundamente trabalhada, lembrando que por mais que houve um número total de teses de apenas dois que contemplaram a demanda e, em relação às dissertações, quatro foram as contemplativas a mesma demanda da pesquisa, estas com certeza poderão ser agregadoras. Além de ficar evidenciado que a temática da pesquisa desta dissertação é um assunto atual e pouco abordado e que ainda requer muitas investigações e reflexões.

Conforme Mazzotta (2003), ao mencionar o cenário educacional, é fundamental um olhar cuidadoso para a educação especial, pois se pode constatar que esta tem sido abordada

quase sempre como serviço à parte ou à margem da educação geral. Mesmo havendo um esforço no sentido de incluí-la, como alternativa de educação escolar no contexto da educação geral, ainda há consideráveis questões prejudiciais como os educadores, administradores e legisladores se voltarem apenas para os elementos e fatores intra escolares, se esquecendo do contexto social, econômico e cultural de inserção. Surgindo com isto, propostas e programas irrealísticos que, não apresentam nenhuma eficácia.

Assim, por conseguinte, pensar a política pública educacional, focalmente, a educação especial e a inclusão sócio educativa de indígenas deficientes, é deveras instigante, pois, conforme propõe Arroyo (2011, p.05) pesquisar políticas igualitárias, remete a reflexão de como os coletivos eram tidos como fardos históricos:

> Uma mancha na nossa auto-imagem e na imagem entre as nações. Carregamos como um peso os povos que estão nas origens de nossa conformação nacional, que desde a Colônia foram classificados como selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados. Esse fardo e essa mancha de herança perturbam nossos sonhos de república, de democracia igualitária, de nação avançada, moderna, até de caminho para a sexta economia mundial.

Conclusivamente, esta pesquisa do estado do conhecimento e estes referenciais teóricos têm por objetivo servir de subsídio para qualificar a temática pesquisada referente à educação especial e a inclusão de indígenas com deficiência, pensando um espaço educacional como a escola de educação especial – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. RBPAE, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BURATTO, L. G. **O Indígena em Situação de Deficiência:** o duplo desafio da inclusão, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_lucia_gouvea_buratto.pdf, consultado em 23/12/2015.

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

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

FREIRE, P. **A sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d´Água, 8 ed., 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Educação especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar.** Apostila (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais:** reflexão sobre a inclusão socioeducacional, 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficienciaeducacaoescolarenecessidadesespeciaisreflexoes>. Consultado em: 06/03/2016.

# A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PROCESSO DA INCLUSÃO

**Gabriela Ulbrik**[1]
**Juliane Cláudia Piovesan**[2]

**RESUMO**: O presente artigo intitulado *"A Educação Infantil como ponto de partida para o processo da inclusão"* objetiva analisar os processos de inclusão escolar na Educação Infantil no Município de Frederico Westphalen/RS, a fim de compreender como esta etapa de ensino contribui para a emancipação das crianças com deficiências, a partir da visão dos profissionais da educação. Com base nesta perspectiva, foi possível constatar a importância de a inclusão iniciar na Educação Infantil, pois é nessa etapa que se realiza o trabalho com a socialização, com o desenvolvimento cognitivo, o eu e o outro, além da ludicidade que cria um ambiente rico em estímulos em todos os aspectos, destacando também que quanto mais cedo esta criança estiver incluída no ambiente escolar, maior será o seu desenvolvimento.

**Palavras-chave**: Inclusão; Docência; Educação Infantil

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática educação inclusiva, além de despertar a atenção à diversidade, tem sido alvo de grandes debates no sentido de minimizar o antagonismo entre igualdade e diferença, aproximando os diferentes segmentos sociais, mais especificamente as instituições educacionais, numa amplitude que se estende da Educação Infantil às Universidades.

Ao ingressar na escola de Educação Infantil a criança certamente vivencia momentos imprescindíveis para seu aprendizado e desenvolvimento. A Educação Infantil é a fase escolar que possibilita grandes avanços no ser humano. O desenvolvimento motor, da linguagem, dos laços afetivos, a descoberta do mundo e de si mesmo são aprendizagens importantes. As crianças também iniciam seu processo de construção de valores ao olhar para o outro e respeitá-lo nas suas características, nessa primeira etapa educacional.

Como forma de garantir a participação e o acesso das pessoas com deficiência a todos os setores da sociedade, ao reconhecer a importância da escola para o desenvolvimento humano e da infância para a formação do indivíduo, torna-se necessários estudos e reflexões que contemplem essa temática tão premente na atualidade.

[1] (URI/FW – Brasil - ulbrikgabriela@gmail.com)
[2] (URI/FW – Brasil - juliane@uri.edu.br)

Esta etapa de ensino constituir o cerne de formação do indivíduo com ou sem deficiência. Ou seja, como o campo inicial propício para o contato com a realidade escolar num espaço organizado para o desenvolvimento das noções do mundo e de vida, por se tratar do início da participação da criança com o exercício da sua identidade pessoal e familiar na vida social dentro da escola.

Com base nessa reflexão acerca das especificidades da Educação Infantil e a respeito do trabalho de inclusão realizado nessa etapa de ensino, este estudo tem como objetivo entender os processos de inclusão escolar na Educação Infantil no Município de Frederico Westphalen/RS, e como esses contribuem para a emancipação das crianças com deficiências, a partir da visão do corpo docente escolar.

Para a realização desta pesquisa foram coletadas informações através de um questionário com Coordenadoras Pedagógicas e Professoras das instituições de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen/RS; totalizando cinco professoras e duas coordenadoras pedagógicas, sendo que contou com as escolas de Educação Infantil municipais e uma instituição privada. Destaca-se também que abarcou as escolas e docentes que possuíam aluno com deficiência.

## O QUE É INCLUSÃO?

Ao refletir sobre a palavra inclusão surgem logo alguns questionamentos, como: o que é inclusão, quando, como, para que incluir? Entende-se que quando se fala em inclusão, propõe-se que todas as pessoas tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, todos devem ter acesso aos mesmos benefícios, independentemente de etnia, classe social, deficiência mental ou sensorial ou nível educacional.

É importante destacar que durante muito tempo na história da humanidade os deficientes foram excluídos da sociedade, sendo proibidos de participar dos espaços sociais. As diferenças individuais não eram compreendidas, a falta de conhecimento em relação às deficiências contribuíam para a segregação dessas pessoas, que eram marginalizadas e ignoradas.

A palavra incluir vem do Latim “includere” e significa abranger, envolver, compreender, tomar para si, fazer parte, pertencer juntamente com outros. Sendo assim, podemos ressaltar que a inclusão antes de tudo é uma inserção total e incondicional, em que todas as pessoas com ou sem deficiência devem ter direitos aos serviços e a todos os

ambientes que queiram promover a independência do deficiente. É a partir desse momento que começa a inclusão.

Quando se fala de uma sociedade inclusiva, pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais para todos. Isso implica numa sociedade onde cada um é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro é muito diferente de nós.

A inclusão social é, portanto, um processo pelo qual a sociedade se transforma para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se preparam pra assumir seu papel na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997).

Nesse sentido, incluir é abandonar preconceitos, aceitar as diferenças, respeitando a diversidade. Então, o ato de incluir deve ser uma forma de garantia de espaços a todos, abrindo horizontes para que todos possam gozar de seus direitos, sejam eles políticos, sociais ou culturais.

A inclusão é um movimento mundial, cujos princípios norteadores passaram a ser, amplamente discutidos após dois eventos internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em 1994. Dos referidos eventos foram criados os seguintes documentos, respectivamente a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca (OLIVEIRA & LEITE, 2000).

Dessa forma, a escola inclusiva trabalha com uma nova perspectiva educacional voltada para todos os alunos, pois a inclusão não atinge apenas os que têm deficiência ou aqueles que possuem dificuldade de aprender, Mantoan (2001), alega que os defensores da inclusão precisam se preocupar com os aprendizes que estão desmotivados e infelizes. Estes alunos são conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e, ainda, são rotulados por serem malnascidos e por terem hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

Além disso, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Temos de admitir que as pessoas são diferentes. Schneider (2003, p.3) nos faz

refletir sobre o que é ser igual e diferente. “Pois se olharmos em nossa volta, percebemos que não existe ninguém igual, na natureza, no pensamento, nos comportamentos, nas ações, etc. E as diferenças não são sinônimos de incapacidades, mas de equidade humana.”

Percebe-se, então, que a inclusão é importante para o desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência, e não significa apenas garantir a matrícula e permanência de todos os alunos na escola, mas recebê-los, aceitando e valorizando a diversidades. Pois aceitar e valorizar a diversidade é o primeiro passo para a criação de uma escola inclusiva de qualidade para todos.

## INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES NESTA ETAPA EDUCACIONAL

A história da Educação Infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado. O estabelecimento da Educação Infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Na seção II o artigo 29 da LDB define:

> A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.13).

Nessa perspectiva a criança ao entrar na escola de Educação Infantil certamente irá vivenciar momentos ricos e importantes para seu aprendizado e desenvolvimento. Essa etapa é marcada pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, afetivas, sociais e psicomotoras, no qual as crianças interagem com muito mais liberdade, sem a preocupação permanente de ter um currículo rígido a ser cumprido.

A escola infantil como espaço inclusivo deve pensar que a inclusão da criança com deficiência nos espaços educacionais não depende do grau da sua deficiência ou do nível de seu desempenho intelectual, mas sim nas possibilidades de integração e de socialização que lhe são oferecidas e de sua adaptação ao grupo e ao espaço comum que ocupa.

Por isto, uma proposta inclusiva na Educação Infantil, deve-se pensar nas organizações de ambientes que possibilitem às crianças movimentos livres, um ambiente que proporcionem a implementação de práticas apropriadas e que possam promover a participação das crianças em todas as ações pedagógicas da escola. Deve dispor de uma estrutura sem barreiras arquitetônicas, com materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliários e brinquedos adequados que auxiliem a ação educativa e permita as crianças experiências significativas.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 23), nesta etapa de ensino as crianças, "aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e a as semelhanças individuais entre seus pares". Este apoio, oriundo do contexto educativo, traduz-se num significativo e benéfico instrumento de promoção sociocultural, capaz de modificar o futuro dessas crianças, considerando as novas expectativas que se irradiam da aceitação social.

Compreende-se assim que na infância as crianças são mais receptivas, não apresentam preconceitos estabelecidos. Parece que a deficiência não ocupa lugar significativo para as crianças. Não levam em conta também as diferenças religiosas, cultural ou de classe social. Conforme Vitor (2009, p. 109) a inclusão ocorre de forma mais afetiva, "a partir de um processo natural de convivência, sem pressão e nem rejeição", garantindo maiores possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e de sucesso nos anos subsequentes.

O processo de inclusão na Educação Infantil tem um impacto decisivo e positivo na formação e desenvolvimento de todas as crianças que fazem parte da escola, uma vez que possibilita às crianças com deficiência e as crianças ditas "normais" aprenderem desde cedo a conviver com a diversidade e a cultivar valores como respeito ao diferente, vínculos de amizade, de cooperação e de vivência com todos de forma saudável. É preciso sempre lembrar que a inclusão é a aceitação do outro com as suas diferenças, e é isso que constitui a diversidade, a beleza e a riqueza de sermos seres humano.

## ANALISANDO A REALIDADE

A análise teve por objetivo responder ao questionamento: O que é Educação Inclusiva e como está ocorrendo na Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen/RS? Para a coleta dos dados da pesquisa foi utilizado o questionário, onde se obteve a participação de professoras e coordenadoras das instituições de Educação Infantil do Município de Frederico

Westphalen. Participaram da pesquisa Coordenadoras Pedagógicas e Professoras da rede pública e privada. Respeitando a ética da pesquisa, os sujeitos participantes serão denominados por letras do alfabeto.

**Analisando a Coordenação Pedagógica**

Com base nos dados coletados, através do questionário com as Coordenadoras Pedagógicas das escolas de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos. As referidas foram realizadas a partir do tema, a Educação Infantil como ponto de partida para o processo de inclusão. É importante destacar que as coordenadoras foram identificadas, através de letras do alfabeto, como forma de preservar a integridade de cada uma das colaboradoras dessa pesquisa.

Entendimento da inclusão escolar

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de um currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (MENDES, 2002).

Some-se a isto, a indagação realizada com as coordenadoras pedagógicas, em relação ao entendimento sobre a educação inclusiva, sendo que para a Coordenadora Pedagógica B, a escola inclusiva é aquela que garante a cada um de seus alunos a qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade e trabalhando cada um com suas potencialidades e necessidades, por meio de um currículo apropriado e com estratégias de ensino.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica A, a "Educação Inclusiva aponta para a transformação de uma sociedade e é um processo em que amplia a participação de todos nos estabelecimentos de ensino". Como afirma Guijarro (2005), o movimento de inclusão escolar proporciona o acesso dos alunos aos seus direitos. O direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. A inclusão escolar é um meio para garantir uma maior equidade e desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

Assim, diante das respostas das Coordenadoras Pedagógicas, percebe-se que uma escola inclusiva precisa realizar a adequação do currículo, levando sempre em conta os estilos

e ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos, garantindo assim a qualidade do ensino. A inclusão é um processo de transformação e tem como objetivo mudanças de concepções e práticas, entretanto, mudar é um tarefa árdua que, certamente, gera impasses, cria perspectivas e envolve todas as pessoas, mas a presença desse processo nas escolas, na mídia, na comunidade, nos recursos, enfim na sociedade é sinal que está acontecendo, está ocorrendo um processo diferenciado e mais consciente.

A Inclusão e a Educação Infantil

A inclusão na Educação Infantil acontece a partir do primeiro contato com os profissionais da educação e demais crianças presentes naquele espaço. É neste momento que as percepções da diversidade humana começam a ser descobertas. A inclusão proporciona o privilégio de conviver com as diferenças, aprendendo uma lição que não se encontra em livros ou em jornais, como respeitar, entender e reconhecer o outro.

Ao questionar as coordenadoras sobre incluir na Educação Infantil, a coordenadora B, comenta que é fundamental para a garantia dos direitos de todas as crianças. Já a coordenadora A salienta que para incluir precisa ter um suporte amplo no qual esteja inserido o professor, o ambiente apropriado e condições de aperfeiçoamento do âmbito geral de todos, ela ressalta que é importante acontecer, porém desde que haja um grande suporte para atendimento.

A coordenadora B descreve que para que inclusão aconteça na Educação Infantil é importante que os pais e profissionais que atendam a crianças com deficiência, avaliem qual melhor escolha para aquela criança em sua individualidade e sintam-se seguros e acolhidos em sua decisão. Para todas as crianças seja com ou sem deficiência, deixar de ingressar na Educação Infantil é perder a oportunidade de estimular um desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

As coordenadoras mostraram ser favoráveis a inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil, porém elencaram aspectos importantes que não podem passar despercebidos, como o suporte que a escola precisa ter para receber estas crianças, ou seja, a escola precisa fazer mudanças físicas necessárias, realizar uma reestruturação curricular para atender as necessidades da criança e criar práticas pedagógicas que desenvolvam as potencialidades dos alunos. Assim, através dessas transformações, o ambiente escolar se torna

um espaço rico e desafiador, onde, com os demais colegas, contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando a construção e a troca de saberes e valores.

Inclusão na Educação Infantil: e agora?

Na busca de respostas, questionou-se as coordenadoras, como a Educação infantil poderia contribuir para os alunos que estão inclusos e quais os benefícios que a inclusão proporcionou, bem como os aspectos negativos encontrados neste processo de incluir. Como se pode observar a coordenadora B destaca que, a Educação Infantil contribui no desenvolvimento socioeducativo, favorece a aquisição de habilidades motoras, físicas, espaciais, afetivas e cognitivas auxiliando em um desenvolvimento global e saudável e também estimulando para as próximas etapas escolares. A coordenadora A relata que, desde pequeno ele vai se socializar e não se sentirá excluído ou diferente dos demais.

A Educação Infantil é compreendida como um espaço no qual a criança pode se desenvolver através de um processo rico em interações e construções de conhecimentos significativos, tornando-se assim um espaço favorável para a inclusão. Neste sentido, a coordenadora B, enfatiza que,

> o jeito de ser de cada aluno colabora para trocas de experiências mais ricas e favorece a habilidade social de todos no ambiente escolar". A coordenadora A ressalta que, "um dos aspectos positivos que ela vê na inclusão de crianças com deficiência nas escolas é, a oportunidade que você tem de conviver e ensinar este ser de tantas limitações.

Trabalhar com os alunos com deficiências é poder ter a oportunidade de aprender que as pessoas com deficiência podem ensinar, além de aprender. O professor da Educação Infantil ao trabalhar com esses alunos descobre que essa criança, até então deixada fora do sistema regular de ensino, apresenta condições de socialização, de aprendizagem e de crescimento.

Por fim, questiona-se as coordenadoras sobre os aspectos negativos e dificuldades encontradas neste processo de inclusão escolar. Para a coordenadora A, um dos aspectos negativos que ela percebe é que nem sempre se tem o suporte necessário e muita carência profissional. Também ela ressalta que esta falta de suporte e formação acaba tornando-se uma das dificuldades do professor neste processo de incluir.

A coordenadora pedagógica B, não comentou sobre nenhum aspecto negativo da experiência da inclusão escolar. Mas em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores ela diz que, "os desafios são muitos, afinal existe muitos desencontros entre leis e realidade escolar. Acredito que a falta de recursos físicos ainda seja um desafio, bem como, o preparo de monitoras que acompanham alguns alunos. Em nossa região também, à distância para realização de cursos de formação".

Com base nas respostas acima citadas, constata-se que as coordenadoras reconhecem os benefícios que a Educação Infantil proporciona para os alunos com deficiências, ressaltando o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Percebe-se também que a falta de recursos físicos e formação são as dificuldades destacadas pelas duas coordenadoras. Portanto, para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações nas estruturas das instituições de ensino, bem como um olhar para a preparação do professor ao receber esta criança em sala de aula.

**Análise dos docentes**

Com base nos dados coletados, através do questionário com professoras das escolas de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos diante as análises que foram realizadas, a partir do tema, a Educação Infantil como ponto de partida para o processo de inclusão. É importante destacar que as educadoras, foram identificadas, através das letras do alfabeto, como forma de preservar a integridade de cada uma das colaboradoras dessa pesquisa.

Inclusão e Educação Infantil

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Baseado nessa ideia questionou-se as professoras qual era a opinião em relação à inclusão iniciar nesta etapa de ensino. Pode-se observar na resposta da professora D, a qual afirma que, "sou favorável, pois na Educação Infantil se inicia o trabalho com a socialização, expressão, relacionamentos, eu e o outro, além da ludicidade que cria um ambiente rico em estímulos em todos os aspectos".

A educadora B salienta que iniciar a inclusão nesta etapa é importante, pois quanto mais cedo ela estiver incluída, maior será seu desenvolvimento. As professoras A e C responderam que concordam também com o processo de inclusão iniciar na Educação Infantil, pois a criança com deficiência ao ingressar na escola nesta etapa da educação corre menor risco de ser excluída futuramente. Nas palavras da educadora E, "a presença de crianças incluídas na Educação Infantil é importantíssima, pois tenho experiência de um aluno que começou comigo no Maternal I e hoje ele continua na escola, adora a escola e se dá bem com os colegas e os mesmos o adoram, eles ajudam ele também, passam o recreio com ele, os colegas têm um carinho muito grande por ele".

A Educação Infantil é considerada como um importante momento para os processos de aprendizagem e de socialização de crianças. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

No caso das crianças com deficiências, a infância é a fase ideal para a ampliação e favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem. Através das respostas das professoras sobre a importância da inclusão na Educação Infantil, todas consideraram esse processo imprescindível.

Segundo a professora D, a Educação Infantil é essencial para a inclusão, pois, "é nesta etapa que é priorizada a socialização e estímulos ao desenvolvimento. Desta forma, ao chegar aos anos iniciais, à criança com deficiência já estará integrada na turma e acostumada com o ambiente da sala de aula com mais crianças". As educadoras A, B, C e E salientam que é importante para a criança envolver-se desde cedo com o ambiente escolar, pois através do contato com as demais crianças desenvolvem habilidades e crescem as capacidades de aprendizagem para acompanhar os demais níveis de escolaridade. Além disso, a educadora B enfatizou que "a presença de alunos com deficiência em sala de aula é importante, pois proporciona um aprendizado para todos".

O caminho da inclusão na Educação Infantil é um processo que deve acontecer, visto o grande benefício que traz a estas crianças, quando realizada de modo a cumprir efetivamente o que se propõe. Para professora B, ao responder sobre quais eram as contribuições da Educação Infantil para inclusão, ela enfatiza que "nos momentos em que a criança com deficiência participa das brincadeiras corporais, sensoriais, as musicais, as histórias (lidas, contadas e apresentadas) as formas, as cores, o tempo e espaço e o afeto com todos do ambiente escolar, está contribuindo para o processo de inclusão".

Nesse sentido, a Educação Infantil favorece o contato com outras crianças e adultos, a exploração de diferentes materiais, descobertas a partir de situações problemas. Incentivando todas as expressões da criança e seus sentidos, estimulando seu desenvolvimento integral, nos aspectos cognitivos e emocionais.

A professora A destaca que a Educação Infantil é um mundo de descobertas e aprendizagem para todas as crianças, portanto se a criança com deficiência ingressar já na Educação Infantil terá mais chances de superar as etapas educacionais que virão a seguir.

Com base nas respostas acima citadas, percebe-se, que as educadoras consideram benéfica a inclusão iniciar na Educação Infantil. Justifica-se essa afirmação pois é nesta etapa que inicia o processo de socialização, de descoberta a partir das atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, e também é na Educação Infantil que irão desenvolver habilidades e capacidades de aprendizagem para acompanhar os demais níveis de escolaridade.

O relacionamento entre colegas

A inclusão de alunos com deficiência no espaço educativo tem como principal objetivo seu desenvolvimento, para que este possa ter maior autonomia em todos os aspectos de sua vida. Mas, ao contrário de como algumas pessoas pensam, a inclusão na escola não traz somente benefícios para o indivíduo incluído, mas para todos os envolvidos no processo, como os alunos sem deficiências, professores, direção, enfim, com toda a comunidade escolar.

As crianças que convivem com pessoas deficientes no ambiente escolar desde cedo, passam a aceitar as diferenças, superando a discriminação, compreendendo e aceitando o outro, construindo amizades, desenvolvendo o respeito por todas as pessoas, partilhando aprendizagens, desenvolvendo a ajuda mútua, e assim, através desses valores estão construindo uma sociedade mais solidária.

Mediante esses aspectos, questionou-se como é a convivência em sala de aula, dos alunos em relação ao colega que possui deficiência. A educadora B destaca que, “no caso em que trabalhou ela era ‘igual’ a eles, já quem vê diferenças somos nos adultos”. Também, a professora E afirma que, “para as crianças e os professores é normal, o preconceito está nas pessoas grandes, infelizmente tem alguns olhares diferentes, nos educadores temos o desafio de mudar essa realidade, tudo é possível quando acreditamos”.

Faz-se necessário que os profissionais da educação estejam, sintam e aceitem trabalhar com a inclusão, pois, numa escola tem-se a diversidade de alunos e o professor tem o

importante papel de prepará-los para conviverem com a heterogeneidade. A inclusão precisa de profissionais que sejam capazes de aceitar, acreditar e perseverar que a inclusão é algo possível sim, basta querer e fazer acontecer, apesar das "barreiras" encontradas no caminho.

Para a educadora D, o relacionamento acontece de maneiras diferentes, dependendo da mediação e trabalho do professor para torná-lo natural. Na maioria das vezes as crianças demostram interesses em conhecer e ajudar o colega que possui alguma deficiência. Nesse sentido, Vayer (1989), salienta que as crianças naturalmente mostram uma tendência de aproximarem-se umas das outras. No caso de interações entre crianças com e sem deficiência, a aceitação da diferença depende do conhecimento que elas têm umas das outras e não da deficiência que a outra possui, visto que não é a diferença/deficiência que determina maior ou menor aceitação, mas a própria convivência com essas crianças. Embora as interações sociais não possam ser forçadas, seu desenvolvimento pode ser encorajado e facilitado pelo professor e pelas demais pessoas que com elas convivem no ambiente educacional e social.

A Declaração de Salamanca (1994) tem um posicionamento favorável aos princípios de educação inclusiva em classes regulares, apontando seus benefícios sociais, afirmando que a Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com deficiência e seus colegas. Ainda, segundo Oliveira (2002), a inclusão proporciona a transformação da concepção que os alunos têm acerca da pessoa com deficiência, isto porque convivem e aprendem com a heterogeneidade.

Concluímos, com base nas respostas acima citadas, que o relacionamento em sala de aula do aluno incluso com os demais colegas é normal. E também foi possível perceber que há um interesse em conhecer este colega, auxiliá-lo, e assim, partir da mediação do professor nestas atitudes expressas pelas crianças, que a convivência irá se tornar cada vez mais natural, e as diferenças serão compreendidas desde cedo e consequentemente estará acontecendo à construção do respeito com o outro naquele ambiente escolar.

A experiência da inclusão

A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (WERNECK, 1997 apud BATISTA & ENUMO, 2004, p.102).

Assim, educar na e para a diversidade exige uma análise e um direcionamento para o estudo e reflexão de práticas que levem em consideração as diferenças e as diversidades existentes nas salas de aula. Nesses aspectos, questionou-se, então, as educadoras se as práticas pedagógicas modificaram depois da presença de alunos inclusos.

Nesse particular todas confirmaram que houve modificações. A professora A afirma que, "foi preciso inicialmente intensificar os estudos teóricos e colocar em prática. As atividades, brincadeiras, cantigas eram as mesmas para todos e eles me ensinaram que eram capazes de participar. Cresci muito enquanto profissional desde então".

Para a professora D, a principal mudança foi "o olhar para aprendizagem e a busca por novas formas de ensinar, mais recursos visuais, auditivos, etc. Também foi necessário perceber outras formas de avaliar o retorno do trabalho, com mais sensibilidade e amplitude". Já as educadoras B, C e E, complementam afirmando que esta modificação desafia os professores, e assim, a escola precisa estar disposta a dar suporte para esta nova prática.

Dessa forma uma boa proposta pedagógica se faz necessária para abranger crianças de zero a seis anos de idade, objetivando o cuidado, o desenvolvimento das possibilidades humanas, de habilidades, da promoção da aprendizagem, da autonomia e, principalmente, que valorizem as diferentes formas de comunicação e de expressão artística (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, foi questionado também para as professoras em relação ao desenvolvimento cognitivo, a linguagem e a socialização do aluno com deficiência e se aconteciam avanços nesses aspectos, as referidas professoras relataram que:

> Professora A: Eu tive alunos com Síndrome de Down e em todos os casos houve avanços e em todos os aspectos, principalmente na linguagem que é tão desafiadora para pessoas com esta deficiência.
> Professora B: Sim, ocorrem avanços, mas sempre em seu tempo, e isto deve ser respeitado.
> Professora C: Depende da deficiência, muitas vezes não são alcançados os objetivos de desenvolvimento cognitivo e linguagem, pois muitas vezes a deficiência não permite um grande avanço.
> Professora D: O desenvolvimento é relativo, dependendo da deficiência, o que se pode mencionar é que ocorrem avanços, mas em alguns casos em ritmo diferente, ou mais lento ou mais avançado. Os três aspectos estão interligados: cognitivo proporciona avanço na linguagem e esta proporciona avanço na socialização.
> Professora E: Sim, mas tudo depende de seu grau de dificuldade, de deficiência, depende ainda da família, dos profissionais que atendem esse aluno, aqui a equipe multifuncional (psicólogos, pedagoga, psicopedagoga, terapeuta ocupacional) todos trabalham para que ocorram avanços.

Diante das respostas das professoras, pode-se constatar que realmente ocorrem avanços, no desenvolvimento cognitivo, na linguagem e socialização. Porém é importante

destacar que este progresso da criança depende da deficiência que possui, do grau de dificuldade da mesma e do ritmo de aprendizagem da criança. Diante desses fatos, Feltrin (2004,p. 17) contribui ao descrever que "cada aluno é um aluno, é único, e como tal deve ser considerado e tratado".

Por isso, a escola deve estar preparada para desenvolver seu trabalho para todos e para cada um, buscando especificar o que o aluno deve, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para que o desenvolvimento daquela criança aconteça.

Assim, diante dos relatos das professoras sobre a experiência da inclusão nas escolas de Educação Infantil, foi possível perceber que a presença de alunos com deficiência nas salas de aula modificou as práticas de ensino das professoras. Como relatam as participantes da pesquisa, houve uma busca de conhecimento nos materiais teóricos para em seguida colocar na prática novas formas de ensinar. Ainda, mais recursos visuais, auditivos, também começaram a fazer parte das práticas pedagógicas em sala de aula.

Por fim, percebeu-se que a inclusão de crianças nas escolas regulares trazem benefícios, dentre eles, a oportunidade de poder estar convivendo com pessoas que possuem deficiência e contribuir para o desenvolvimento deste ser humano. Dessa forma, a inclusão nas escolas modifica as práticas pedagógicas dos professores e a formação neste momento é indispensável, pois é através do conhecimento que o professor irá se sentir seguro em sala de aula, auxiliando no desenvolvimento das crianças com deficiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho apresentado, buscou-se entender a temática inclusão, a fim de compreender o seu processo nas escolas de Educação Infantil. Essa reflexão foi sendo elaborada através da pesquisa teórica, através de autores e estudioso, bem como por meio dos dados coletados com as professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen-RS.

Inclusão é um novo paradigma educativo. A escola passou a ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade.

É importante destacar que a inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar exige mudanças, transformações e também o desenvolvimento de concepções, estruturas e

referenciais, capazes de conduzirem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses e culturas. O educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes e para que isso ocorra é necessária uma formação continuada para um processo educativo competente e humano.

A análise de dados nos revelou que o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil promove muitos benefícios tanto para o aluno incluso, quanto para os demais que convivem naquele ambiente escolar. Constatando assim que, quanto mais cedo a criança com deficiência ingressar nesta etapa da Educação Básica, maior será seu desenvolvimento e crescimento.

De acordo com os resultados desta análise, percebeu-se um envolvimento por parte da escola, direção, coordenação, professores e alunos, com relação à presença de alunos inclusos nas instituições de ensino. Os profissionais buscam desenvolver um trabalho que promova a inclusão, mesmo com os desafios e percalços que surgem no processo, como suporte necessário e carência profissional.

Conclui-se colocando que a Educação Infantil contribui no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais, espaciais, afetivas auxiliando em um desenvolvimento global da criança. O progresso da criança com deficiência acontece nestes aspectos, porém precisa sempre ser levado em conta o grau de dificuldade que a referida apresenta, em relação a sua deficiência. Por isso, cada uma irá se desenvolver no seu tempo e ritmo, e isto precisa ser respeitado, compreendido e trabalhado pelo docente.

Ficou claro diante dos dados coletados, que há necessidade de se ter um suporte para a escola e apoio pedagógico para os professores, também ocorre à carência de formação que possibilite o professor adquirir saberes e conhecimentos acerca das possibilidades e limites das crianças deficientes e, principalmente, que lhes forneça instrumentos que os permita planejar as aulas utilizando diferentes materiais pedagógicos.

Sendo assim, percebeu-se, com a realização deste trabalho, que o processo de inclusão na Educação Infantil tem um impacto decisivo e positivo na formação e desenvolvimento de todas as crianças que fazem parte da escola, uma vez que possibilita às crianças com e sem deficiência aprenderem desde cedo a conviver com a diversidade e a cultivar valores como respeito ao diferente, vínculos de amizade, socialização, vivência social, entre outros.

Assim, a inclusão de alunos com deficiência no espaço educativo, no caso desta pesquisa, na Educação Infantil, tem como principal objetivo seu desenvolvimento, para ter maior autonomia em todos os aspectos de sua vida, inclusive no econômico e no social. Mas,

ao contrário de como a maioria das pessoas pensa, a inclusão na escola não traz somente benefícios para o indivíduo incluído, mas para todos os envolvidos no processo, como os alunos sem deficiências, professores e toda a comunidade.

É preciso sempre lembrar que a inclusão é a aceitação do outro com as suas diferenças. E que todos nós temos a nossa diferença e somos, portanto diferentes uns dos outros. E é isso que constitui a diversidade.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, M.W. & Enumo, S.R.F. (2004) **Inclusão escolar e deficiência mental:** análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia.

BRASIL. LEI n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (LDB). Brasília. 1996.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola:** quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Inclusão:** um desafio para os sistemas educacionais. Brasil. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Ensaios Pedagógicos - Construindo Escolas Inclusivas. 1. ed. Brasília, DF : MEC, SEESP, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Quem tiver que conte outra.** Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo, 2001.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). Escola Inclusiva.1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, A A.S.: LEITE, L P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J (Org). **Educação especial:** temas atuais. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 11-20, 2000.

OLIVEIRA, Z, R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, Magalis Bésser Dorneles. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo,** 2003. Disponível em:< www.educacaoonline.pro.br. >Acesso em: 11 de outubro de 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Wiliam. **Inclusão:** um guia para educadores. Trand. De Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VAYER, Pierre, RONCIN, Charles. A integração da criança na classe. São Paulo: Manole, 1989.

VITOR, Sonia Lopes. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

# OS CAMINHOS DO SER PROFESSOR E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

**Grazieli Noro Grabowski**[1]
**Elisabete Andrade**[2]
**Ana Paula Noro Grabowski**[3]

**RESUMO**: Este trabalho inserido na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação URI/FW, sob o tema "Os caminhos de ser professor e a relação teoria-prática" tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento profissional do professor, a relação teoria-prática e as possibilidades e desafios da educação na atualidade. A metodologia empregada para o desenvolvimento deste estudo de caráter qualitativo utilizar-se-á de pesquisa de revisão bibliográfica. Salienta-se a relevância acadêmica do estudo que direciona para outra perspectiva: pensar a educação a partir da prática docente em sala de aula e refletir sobre as implicações do desenvolvimento profissional do professor e da relação teoria-prática.

**Palavras-chave:** Professores; Desenvolvimento profissional; Teoria-prática.

## PROFESSOR: UM PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO

"Uma das principais tarefas do professor é envolver o aluno em um processo de aprendizagem", destaca Day (2001, p. 16). Não apenas os alunos, é necessário também que os professores desafiem-se nesse caminho de conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, em que há a necessidade de pesquisa e estudo por parte do professor, também percebe-se que estes fatores acarretam mudanças em suas formas de pensar, agir e entender-se como profissional da educação, que só serão positivas com o engajamento e a profunda participação nessa tomada de decisões.

No decorrer da vida essa postura se reflete na construção e aprendizagem do aluno já que um professor comprometido e responsável será empenhado no seu trabalho. Segundo Day (2001, p.53), esse "não precisa ser um trabalho solitário," pelo contrário, é no/em coletivo que as práticas pedagógicas tomam sentido, geram reflexões sobre o próprio pensamento,

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - Mestranda em Educação. Grupo de Pesquisa em Educação – GPE – Brasil - grazinoro@yahoo.com.br

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen- Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa em Educação – GPE – Brasil - andrade@uri.edu.br

[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - Mestranda em Educação. Grupo de Pesquisa em Educação – GPE – Brasil - anapaulanoro.g@gmail.com

contextos inseridos, envolvem a escola e garantem a possibilidade de melhorar desenvolvimento profissional de professores.

> O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação da sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudanças, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p. 20 e 21).

Além de serem profissionais os professores precisam agir e pensar em si como profissionais, que estudam e dedicam um tempo considerável da sua vida à educação. Isso se torna relevante ao assumir a docência. O desenvolvimento profissional de professores sugere uma mudança de postura, de atitude, um mergulho nas experiências que o tornam o indivíduo inserido num contexto histórico e cultural que o constitui.

Através da aprendizagem em coletivo e de reflexões sobre a prática "é possível ao professor a exploração das histórias de vida pessoais e profissionais," isso pode funcionar como uma forma de entendimento, das suas crenças, valores, perspectivas e teorizações, enfim sobre a sua "identidade de professor". Assim reflete Day (2001, p. 67) em sua obra Desenvolvimento Profissional de Professores, as histórias pessoais e profissionais dos docentes voltam a cruzar-se, fazendo-se e desfazendo-se ao longo dessa carreira, pois são infinitas as possibilidades de crescimento, de diálogos e de construções voltadas para o ser/tornar-se professor.

Os professores são transformadores sociais, mas também seres humanos, que necessitam de "condições de trabalho, de um coletivo unido e engajado, com uma equipe diretiva empenhada e comprometida", conforme Day (2001, p. 127), em que a escola seja um espaço solene, de saber, estudo e aprendizagem. O desenvolvimento profissional do professor não acontece sozinho, é interligado com a gestão, estrutura da escola, alunos e demais professores. A falta desse desenvolvimento individual não pode ser visto como responsável por tudo que precisa ser melhorado na escola.

Pensar sobre o desenvolvimento profissional de professores nos remete a entender que a carreira docente se configura para além das horas de sala de aula e de planejamento.

> Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente. (Day, 2001, p. 16).

O desenvolvimento profissional configura como uma maneira de perceber-se profissional docente, em que o professor além de se encontrar no trabalho, estuda e vivencia a sua prática. Imbernón (2010, p. 49) destaca que "o desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão".

> É necessário que os professores sejam não só conhecedores e hábeis, mas também que se dediquem aos seus alunos e aos seus colegas. Não se conseguem mudar os valores, as crenças, as percepções e os comportamentos através de directrizes, mas estes podem ser estimulados, desenvolvidos e encorajados no seio de comunidades que criam e sustentam condições que permitam aos professores, interessados em proporcionar aos alunos oportunidades significativas de aprendizagem, agir de acordo com seus compromissos. (Day, 2001, p. 304).

A educação se dá, muitas vezes, pelos exemplos significativos e que agregam conhecimento, comprometimento, responsabilidade e estudo. Trazer os alunos para dentro da escola, fazer com que sejam envolvidos e ter o apoio da comunidade, torna a tarefa de educar expressiva e valorizada, onde todos se reconhecem enquanto parte do processo e trabalham para a qualidade escolar, que atua como fator decisivo no futuro educacional.

Desse modo, faz sentido pensar junto com Day (2001, p. 313 e 324) que "a aprendizagem dos professores pode ser afetada por diferentes fatores como as experiências de trabalho, suas histórias de vida, fases de desenvolvimento da carreira, condições e contextos sociais vividos", além dos políticos e econômicos, equipe diretiva e pedagógica da instituição de ensino, diálogo entre as partes que integram a comunidade escolar, qualidade e oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem.

> A formação contínua não deve centrar-se predominantemente numa perspectiva em detrimento da outra, deve antes apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos os interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento a curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento a longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorrem representam mudança a nível pessoal, profissional e organizacional. (Day, 2001, p. 208).

Sendo assim, uma formação com enfoque a longo prazo trará possibilidades de maior desenvolvimento profissional, além de pessoal e emocional, aos professores. É algo que

poderá levar o docente a um processo de aprendizagem constante, de acordo com as suas vivências, necessidades e oportunidades.

## A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A formação de professores é assunto sério, esta diretamente relacionada a promoção da cidadania, qualidade de vida das pessoas e sua qualificação para o mundo do trabalho. Nas palavras de Imbernón (2009), a formação tanto pode favorecer a prática de um professor, quanto ser um obstáculo para ela, por isso, ela não se define em um horizonte diferente da contextualização.

A formação docente envolve olhar para além de práticas universalizadas distantes das realidades educacionais ou de receitas pedagógicas, requer partir de situações complexas e problemáticas da prática educativa para se gerar alternativas de mudança no contexto.

Os professores foram e são preparados a partir das experiências que vivenciam enquanto profissionais e pessoas, pelas vivências como alunos e com alunos seja na instituição de ensino ou fora dela. Além das experiências, os saberes agregados nos processos de formação continuada e na formação permanente[4] também fazem parte da vida docente.

A atual diversidade de métodos, metodologias e teorias por vezes podem interferir na prática do professor, tornando difícil sua escolha pela forma de ensino e prejudicando a maneira como desenvolve a relação entre teoria e prática.

Gonçalvez (1997, p. 79) destaca em relação à prática do professor que "o educador precisa, antes de tudo, ter clareza dos fins que devem direcionar a sua prática". Entender a finalidade da prática educativa além do 'repassar métodos" e "transmitir saberes" já organizados é perceber novas formas de se criar o conhecimento a partir do que já existe, porém utilizando-se de seu conhecimento de vida e agregando este novo conhecimento ao seu mundo, suas experiências, relações sociais. Assim, a prática educativa tem seu ponto de partida e de chegada na prática social.

Primar pela teoria em detrimento da prática significa valorizar o conhecimento sistematizado, a realidade consolidada enquanto o professor torna-se habilitado a organizar e

[4] Imbernón, 2009. De acordo com o autor a **formação continuada** é entendida através dos processos formais de aprendizagem, por exemplo, um curso de pós-graduação. Já a **formação permanente** compreende as aprendizagens presentes no cotidiano do contexto educacional do professor.

hierarquizar ideias, mas incapaz de compreender e agir a partir de realidades complexas do contexto. (Brzezinski, 1998)

Por outro lado, primar pela prática, em prejuízo à teoria, significa enfatizar a ação, privilegiando a proposição do conhecimento de forma isolada das condições históricas e sociais de sua produção, terminando por reproduzir e legitimar a realidade existente.

> Mas, teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade. (Souza, 2001, p.07).

São as atividades teórico práticas que promovem as transformações na realidade do homem e nele próprio. É possível afirmar que essas atividades asseguram ao homem sua condição sociocultural e as bases materiais de sua existência. Dessa forma, a teoria é um momento da prática, assim como a prática é um momento da teoria, como nos traz Souza (2001)

> A unicidade teoria – prática pressupõe entre os dois pólos, portanto, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. (p. 08).

Um professor é detentor de conhecimento teóricos e práticos, os quais adquiriu no decorrer de sua carreira, estes conhecimento se apresentam nas ações que desenvolvem em sala de aula, onde se atualizam nas relações com as pessoas e se (re)constroem com as experiências de dentro e fora do ambiente educacional. Sempre existe a reflexão sobre a ação realizada, para que uma nova ação ocorra, e nesta nova ação a prática surge permeada pela teoria.

Contudo, este conhecimento desenvolvido nas funções dos educadores precisa ser analisado, descrito e compreendido a fim de gerar novos saberes e fazeres. Quando a prática se torna rotineira, quando não é questionada, colocada em pauta, o conhecimento pode tornar-se mecânico, fazendo da relação teoria-prática do professor mecânica também. Esta reprodução de sua prática pode gerar o empobrecimento de seu repertório prático, velando oportunidades de crescimento e aprendizagem.

> Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm, automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e a partir de sua prática, condição para construírem novos saberes e para modificarem suas práticas. Ou seja, para teorizarem (Pimenta, 1996, p. 62).

Assim, o refletir na ação e sobre ela, constitui elemento fundamental na formação do professor, até porque, ele não é um mero reprodutor ou transmissor do conhecimento gestado em um determinado período. O professor é um ser social, possui historicidade e está envolvido em um espaço-tempo que define e faz parte de suas ações e de seu conhecimento, sua prática relaciona-se com a sua existência.

É através da sua compreensão de teoria e prática e da relação que estabelece entre elas que o professor estende ao aluno a sua visão e dimensão do coletivo. Essa consciência cria possibilidade de intervir e mudar a realidade. A docência exige então que o professor construa uma relação de diálogo entre a teoria e a prática para fins de seu conhecimento e como extensão ao processo de aprendizagem dos seus alunos.

A pergunta “o que devo ensinar aos meus alunos?” pode ser então substituída pelo questionamento “o que o aluno precisa aprender?”. Essa mudança de foco abre espaço para o trabalho das informações de forma diferente, na busca por novas habilidades e competências a fim de garantir significado à relação teoria-prática.

## AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Desenvolvimento profissional de professores remete a prática docente que é o início e o fim da sala de aula, começa por ela e termina com ela. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Arrisco-me a dizer que não existe essa dicotomia entre teoria e prática, elas se fundem, se complementam e é impossível a um professor separá-las cada qual em seu espaço.

Nestes termos, é preciso sair de si e observar o que está sendo feito, olhar com olhos de expectador, e não de participante, detalhes, formas e caminhos antes não vistos e que se permitirão vislumbrar. Essa é a função da prática docente, de ir além, buscar, perceber, visualizar e não uma mera repetição dos anos anteriores.

Diante disso a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de

funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A escola deve deixar de ser um espaço estrutural para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser.

Perceber a escola enquanto espaço transformador, de construção, ver os alunos como agentes protagonistas desse processo e olhar os professores como propulsores do saber, da pesquisa, do conhecimento e do estudo torna a prática realizada naquele espaço realmente significativa e transformadora, sua função principal.

Prática docente, desenvolvimento profissional de professores e formação para a cidadania estão interligados assim como professores, alunos e escola. Pensar nesses conceitos acima e na implicação de cada um no dia-a-dia escolar nos remete a pensar na complexidade do ensino, nas responsabilidades de cada espaço e indivíduo e nos perceber enquanto seres com falhas, lacunas e que por muitas vezes, não conseguirá resolver todas as situações, pois isso é além do seu controle e limite, depende outro que está ao seu lado.

Assim, começamos a falar e pensar sobre cidadania que, para Kuhn, Andreis e Andrade (2016, p. 119) "tem a ver com a ver com a vida na cidade ou em sociedade. Ou seja, a possibilidade de cada ser humano ter assegurado as garantias de uma vida digna, o que pressupõe o compromisso do Estado para com o indivíduo, bem como deste para com aquele". Ou seja, nada fácil, haja vista que as relações por si só são ambientes tensos, de diálogos ou não. Mas, ao pensar sobre cidadania, rapidamente temos associado e exercício político do voto e a função de cumprir com as obrigações e cobrar os deveres dos outros sujeitos. Não é só isso, ou melhor, é além disso.

> A escola e o professor, em sua tarefa, têm como fim assegurar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento, de forma que estes possam não apenas compreender a realidade, mas também que nela possam interferir. À ação educativa, marcada em suas linhas e entrelinhas pela cidadania, cabe assegurar o acesso ao conhecimento, de forma que o aluno seja capaz de se reconhecer como cidadão. (Kuhn, Andreis e Andrade, 2016, p. 130).

Como bem ilustram os autores, escola e professores desenvolvem papel crucial no acesso ao conhecimento pelo aluno, uma das principais funções da escola é desenvolver no aluno capacidade para a aprendizagem ao longo da vida.

A sala de aula deve ser compreendida como um espaço de convívio, de aprendizagem, de respeito, de liberdade, não é só um lugar em que os alunos ficam algumas horas por dia.

Isso significa educar vivenciando a cidadania. "Significa educar para o espaço público para a vida em sociedade" como esclarecem Kuhn, Andreis e Andrade (2016, p. 134). Significa mais que tudo educar para o amanhã, para a próxima geração.

> A educação, enquanto ato formal de formação humana dá-se de modo intencional e sistemático, e, enquanto prática social volta-se à formação humana para a vida em sociedade. Compreende-se, assim, a cidadania como uma das dimensões caras à tarefa educativa da escola e do professor. (Kuhn, Andreis e Andrade, 2016, p. 120).

No decorrer deste trabalho, mais de uma vez, já foi mencionado como as reflexões sobre as práticas possibilitam aos professores a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Não existe constituir-se professor sem agregar à trajetória a sua cultura pessoal e também não há como constituir-se ser humano sem levar um pouquinho do profissional professor consigo.

As histórias funcionam como caminhos que são percorridos ao longo da vida, que se cruzam com outros caminhos e tomam novos rumos, ou também, que se perdem pelo caminho e não sabem mais para onde seguir. É na perspectiva dos caminhos e ligações que as narrativas são utilizadas como formas de educar aos professores, enquanto refletem sobre a sua prática, e aos alunos, quando pensam sobre as histórias de si e entendem que o tempo todo são um grupo, uma comunidade, onde suas ações refletem nos outros e vice versa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do que foi pensado e escrito neste trabalho é possível perceber as ligações entre desenvolvimento profissional de professores e a relação teoria-prática, pois, o primeiro se reflete diretamente na postura e planejamento docente, o que gera desdobramentos na forma como acontece o movimento teoria-prática.

O desenvolvimento profissional de professores reflete-se através da sua prática enquanto docente em sala de aula, sempre pensada e a aliada a construção de aprendizagem pelo aluno. Com um professor voltado para a pesquisa, para o conhecimento é inerente que o aluno sinta os reflexos dessa prática, através da postura de comprometimento, responsabilidade e competência do professor. Logo, o aluno, que está em ouros espaços além da sala de aula, será um disseminador dessa forma de pensar, agir, que é voltada para conhecer, vivenciar, construir. As escritas e leituras de si constituem um modo de percorrer os caminhos que formaram esse profissional.

A escola é muito mais que uma lista de conteúdos a serem ensinados e preenchidos durante o ano escolar. São conhecimentos que devem ser passados para a geração seguinte, apreendidos além dos espaços escolares, que precisam se relacionar com a vida de cada indivíduo. O papel da escola, dos professores é tornar perceptível essa demando de assuntos e habilidades capazes de atingir os alunos além das regras e disciplinas da sala de aula.

Perguntar-se apenas qual o sentido da educação nos dias de hoje é muito superficial. É necessário leitura de texto, de mundo, debates, reflexões, desconstruções e reconstruções. A forma de ensinar mudou muito, assim como os objetivos e o papel da escola. Estamos em um século tecnológico, voltado ao desenvolvimento das ciências e por vezes pouco preocupado como ser humano que está atrás do computador. Cabe-nos questionar e autoavaliar a prática, pensarmos no ambiente em que estamos inseridos como professores, socializarmos com os colegas. Colocarmos em cheque pensamentos, pré-conceitos e opiniões por vezes arraigados e intrínsecos em nossa forma de agir, ser, pensar e disseminar ideias.

A educação, professores, alunos, escolas e comunidade escolar são preenchidos por indivíduos, cheios de existência, de histórias, que percorrem caminhos ao longo da vida. Caminhos que se cruzam com outros caminhos e tomam novos rumos, ou também, que se perdem e não sabem mais para onde seguir. É na perspectiva dos caminhos, das relações que se constrói o ser professor, enquanto reflexivo sobre a sua prática, sujeito da própria história e que consegue perceber a coletividade do grupo, nas ações que refletem nos demais e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de; et al. **Debates e propostas**: O Manifesto dos Pioneiros da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em: 18 janeiro 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 04 de Abril de 1939. Estabelece a organização nacional da faculdade de Filosofia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 05/01/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.Acesso em 04/01/2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação.** Estabelece medidas em conjunto para a Pós-Graduação Nacional. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf> Acesso em: 20/01/2016.

BRASIL. **V Plano Nacional de Pós-Graduação.** Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf> Acesso em: 20/01/2016.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf > Acesso em: 12/01/2016.

BRZEZINSKI, I. **Notas sobre o currículo na formação de professores:** teoria e prática. In: SERBINO, R. Q. et al. (Org.). Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-74.

CONSED. **História do Consed**. Disponível em http://www.consed.org.br/consed/consed/historia-do-consed > Acesso em: 20 janeiro 2016

CUNHA. Maria Isabel da.; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 28/12/2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional.** Disponível em:<http://www.pasem.org/gestion/archivos/experiencias/25/Form%20Docente%20e%20Edu%20Nacional.pdf> . Acesso em: 06/01/2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

GATTI, Bernardete A. **Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

GONÇALVES, F. S. **Trabalho, conhecimento, descoberta do ser sujeito:** um desafio para a escola. Contexto & Educação, ano 11, nº 46, p. 74-104, 1997.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação Brasileira.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578> Acesso em: 10/06/2017.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco; **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHN, Martin; ANDREIS, Adriana Maria; ANDRADE, Elisabete. Cidadania e Formação de Professores: contribuições do Doutorado-sanduíche no exterior. In.: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação nas Ciências:** memórias de ideias e práticas. Ijuí: Unijuí, 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil.** Educação e Sociedade Campinas, vol. 30, nº 106, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02> Acesso em: 10/06/2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 02 de 01 de Julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 05/06/2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete CEFAMs** (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>. Acesso em: 29 de jan. 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996. 255p.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.

RELAÇÕES EXTERIORES. **Fundo Monetário Internacional**. Disponível em: < http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=119&catid=50&Itemid=593&lang=pt-BR> Acesso em: 20 janeiro 2016).

SOUZA. Nádia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador.** Seminário de Ciências Sociais Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. – 2001.

UNICAMP. **15 Anos de movimento. A trajetória da Anfope**. Disponível em: < http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html#Recu > Acesso em: 20 janeiro 2016.

# MÚSICA, ALEGRIA E SENSIBILIDADE: UMA PRÁTICA COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

**Guilherme Henrique da Silva**[1]
**Fabiana Vicente**[2]
**Juliane Cláudia Piovesan**[3]

**Resumo:** O presente artigo origina do projeto de Extensão, *"Música no Hospital: promovendo a sensibilidade e a humanização"*, destacando a importância da música no ambiente hospitalar, bem como, relatando as experiências vivenciadas no referido. O estudo tem por objetivo desenvolver atividades musicalizadas para as crianças do Hospital Divina Providência de Frederico Westphalen - RS, a fim de proporcionar momentos de descontração e alegria, promovendo a sensibilidade, a humanização e desenvolvendo a arte da música. O trabalho realizado no hospital destaca a utilização de atividades lúdicas e do ato de brincar, os quais interferem significativamente para as crianças hospitalizadas, nesse caso, como um benefício e forma para amenizar a angústia, dores e sentimentos que muitas vezes encontram-se nesse ambiente. É um projeto que visa à sensibilidade, no auxílio às crianças e familiares, promovendo a humanidade, a vivência e o relacionamento com o ser humano, tão necessários na contemporaneidade, destacando o lúdico e a música como uma ponte que auxilia no processo de construção do humano.

**Palavras-chave:** Música; Prática pedagógica; Educação; Humanização.

## INTRODUÇÃO

Este estudo baseia-se no projeto de extensão *"Música no Hospital: promovendo a sensibilidade e a humanização",* promovido pelo Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, junto ao Hospital Divina Providência (HDP) do Município de Frederico Westphalen/RS.

Possui o objetivo de desenvolver atividades musicais, envolvendo brincadeiras, cantigas, instrumentalização e apreciação de forma lúdica e descontraída para as crianças internadas no referido hospital. Ainda, tem como meta, propiciar momentos de descontração e alegria, promovendo a sensibilidade e a humanização, amenizando a angústia da criança e da família, através da musicalização e do ato de brincar.

[1] (URI/FW – Brasil, guihenriksilva@gmail.com)
[2] (URI/FW – Brasil, faby_vicente1997@hotmail.com)
[3] (URI/FW – Brasil - juliane@uri.edu.br )

Partindo de estudos teóricos e da prática da extensão no Hospital HDP, o trabalho possui como meta e finalidade compreender qual a importância da música para as crianças hospitalizadas na promoção da sensibilidade e humanização.

Sendo assim, a pesquisa busca unir a prática lúdica do jogo e da brincadeira, com a utilização e interferência da música para a criança hospitalizada, buscando entender como a ludicidade e a musicalidade contribuem para o desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, no processo estético da arte.

O estudo aborda aspectos como a importância da interação musical e das brinquedotecas hospitalares, o processo de hospitalização infantil, seguindo dos benefícios que a música oferece par ao corpo e a mente do paciente infantil. É importante destacar, ainda, que podemos considerar a música como prática social e dessa forma observar como ela se desenvolve sobre o referido contexto.

## A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA CRIANÇAS

Muitas são as pesquisas e estudos voltados à análise da música e seus benefícios para/na vida dos seres humanos, no que se referem ao desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, no qual envolvem educadores, filósofos, psicólogos e músicos, que buscam através de suas inquietações, respostas para este tema que é de importância e abrangência. Para Caetano e Gomes (2012, p. 73):

> A música, que é uma forma de linguagem, é uma manifestação de arte que se faz presente em vários momentos da vida e exerce um papel importante na formação do ser humano desde a infância. Por meio da linguagem musical é possível desenvolver a linguagem oral, as artes corporais e a afetividade.

A música pode ser considerada uma prática social, e principalmente como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, que pode, muitas vezes, estar subjacente à nossa consciência (SOUZA, 2004). Nesse sentido a música tem um caráter de mediadora da comunicação e de fatores físicos e sentimentais. Propiciando para quem se envolve com ela, uma forma de desenvolver as suas emoções e sensações, além de permitir a expressão corporal. Ainda, a música para Brito, é um "[...] processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir." (2003, p. 46). Pereira (2002, p. 78) apresenta que,

> a música é essencial para o currículo e para o desenvolvimento da criança, essa atividade deveria ser diária [...] Para a criança que tem possibilidade de estar em grupo, esse é o momento de desenvolver o espírito de solidariedade, cooperação, interação, socialização e sensibilidade.

Para Chiarelli (2005) apud Godoi (2011, p. 16), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Assim,

> Durante as diversas fases do desenvolvimento das crianças, assim como o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, a música pode influenciar de forma positiva, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, das expressões corporais e artísticas, da memorização e para a aprendizagem das crianças. (GATTI, 2012, p. 10).

Sob essa ótica é possível perceber a importância e o papel da música na formação integral da criança, mostrando, sobretudo, aspectos no desenvolvimento intelectual, social da criatividade, nas expressões corporais e artísticas, na memorização e na aprendizagem global das crianças.

Ainda é perceptível que a música contribui significativamente nas relações que o ser humano estabelece entre si e os outros. Nesse contexto a música se caracteriza como mediadora das interações sociais e da formação humana nesse quesito. Oliveira (2001, p. 12) destaca que:

> Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, "ouvido musical", isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro.

Tennroller e Cunha (2012) enfatizam que as atividades musicais não apontam a formação da criança como músicos e sim a compreensão da linguagem musical, propiciando o desenvolvimento sensorial, promovendo a expressão das emoções, ampliando a formação da criança. Nesse sentido a música se posiciona como uma mediadora na formação da criança, constituindo um elo entre sua identidade e a forma como pode promover a expressão das emoções, principalmente.

A inteligência musical permite expressar uma maior sensibilidade, e principalmente, uma linguagem sonora do ambiente, capaz de transportar sentimentos para composições e também o cotidiano. O estímulo a essa inteligência deve ser desenvolvido para propiciar, de acordo com Antunes:

> "aprender a ouvir", identificando sons, percebendo suas nuanças, reconhecendo sua lateralidade, procedendo-se a diversas classificações quanto à sua origem e à sua intensidade e, tempos depois, percebeu-se que, espontaneamente, os alunos acrescentavam a ideia de som aos lugares que visitavam, chegando a discordar dos adultos que se referiam a certos lugares como "ambientes conhecidos" por se apresentarem visualmente idênticos a uma estada anterior. (2005, p.135).

Essa ideia apresenta a música como uma forma de estimular a percepção e identificação de sons diversos, o desenvolvimento temporal, além do reconhecimento de peças musicais.

Nota-se ainda que a percepção auditiva associa-se à temporal e dessa forma os diferentes jogos exploram sons naturais, instrumentais e diferentes formas de classificação e de execução de sons (ANTUNES, 2005).

Gatti (2012) destaca que os atributos que a música oferece podem auxiliar na riqueza dos estímulos para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, a convivência das crianças com atividades musicais, como tocar, ouvir, apreciar e imitar favorece o desenvolvimento do conhecimento e o intelectual.

Assim, destaca-se a importância da música para o desenvolvimento humano, sendo imprescindível sua utilização na prática pedagógica, auxiliando nas interações com o meio e fundamentando seu papel humanizador para a formação integral do ser.

## MÚSICA NO AMBIENTE HOSPITALAR

A inclusão da música nos ambientes hospitalares é algo muito importante no tratamento e bem estar dos pacientes de qualquer faixa etária, mas para as crianças tem ainda maior significado e abrangência. É imprescindível destacar que o desenvolvimento infantil tem continuidade durante o período de hospitalização, os profissionais que têm contato com esses pacientes devem estar conscientes desse processo para trabalhar de forma adequada. Porém, apesar de todos os cuidados a serem tomados, esse momento gera uma situação traumática e assustadora para a criança, interferindo nos seus familiares também. Assim, de acordo com Abrão (2013, p.434):

> O processo de hospitalização, normalmente, vem junto a um clima de tensão e medo, fato que acarreta outras situações desagradáveis: novos horários, exames dolorosos, distanciamento do ambiente familiar, abandono da escola e outras alterações na rotina da criança e, consequentemente, dos familiares. Para que se

> possam construir novas referências, toda a família, e, principalmente, a criança precisam fazer um enorme esforço na busca de mecanismos que permitam compreender esse mundo. A mudança abrupta de ambiente pode ocasionar vários distúrbios na criança como agitação, atraso no desenvolvimento, depressão, entre outros. Assim, para minimizar os traumas da hospitalização, o ambiente não pode se limitar ao leito.

Nesse contexto entra a música que propicia a criança viajar em mundo diferenciado através da imaginação e da afloração da criatividade, auxiliando-a a amenizar seus problemas ao até mesmo resolvê-los. Assim,

> O uso da música no campo da saúde não tem sido somente uma prática de musicoterapeutas. Outros profissionais de saúde utilizam a música como mais um recurso em suas práticas profissionais. Há ainda músicos profissionais ou amadores que realizam apresentações musicais nos hospitais. Os educadores musicais também atuam no hospital, com o objetivo de ensinar música ou como forma de promover melhoria na qualidade de vida do paciente internado, ou seja, a humanização no ambiente hospitalar. (JÚNIOR, 2012, p 172)

No sentido citado por Júnior, o campo de utilização da música no ambiente hospitalar é muito amplo, levando em consideração os diversos benefícios para esta área, ficando perceptível o quão importante é para a promoção da saúde.

Diante desse contexto, faz-se necessário, um espaço destinado à música, por se caracterizar pelo viés lúdico, no qual a criança possa desenvolver a espontaneidade. Nesse caso, as brinquedotecas são espaços propícios para a integração musical, por se tratar de um ambiente prazeroso e divertido e a música pode torná-lo mais calmo e atrativo, pois,

> A música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, fazendo parte também do mundo da criança, desde cedo e consegue encantá-las com seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo. (BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2015, p. 101).

Bergold, Chagas, Alvim e Backes (2017, p. 04) destacam a importância da música num ambiente hospitalar quando explicam:

> A música estimulou a manifestação de diferentes afetos, diminuiu o sentimento de solidão e promoveu o sentimento de estar em um lugar agradável, bem estar geral e segurança. Ela trouxe conforto espiritual e a ideia de cura. Os pacientes também relataram sentir paz interior, alegria, tranquilidade e relaxamento físico.

Uma das melhores habilidades para despertar todas as sensações demonstradas pelos autores acima é o jogo, cuja interação propicia ao envolvido diversas possibilidades de

conhecimentos e descobertas, evidenciando ainda a necessidade e a importância da motivação para o brincar musical.

Sob esta ótica Jeandot (2006, p. 62) afirma que "a motivação está relacionada com o prazer obtido na atividade e pode ser despertada pelo jogo. O jogo estimula a criança a escutar e a discriminar o som dos instrumentos e os motivos sonoros que se repetem".

A música promove aos pacientes internados uma sensação de paz e tranquilidade, bem como permite a criança o ato de brincar livre e descontraído, os sons ao seu redor motivam a sensibilidade. Para Miranda estima-se que,

> o ambiente sonoro de recintos hospitalares pode trazer benefícios ou prejuízos, de diferentes ordens e naturezas ao paciente internado, e que a reapropriação e ressignificação dessa sonoridade, por meio do ouvir – interna e externamente – conduzidas por ações lúdicas, a música e seus conteúdos conexos, pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida, de saúde desse paciente e para o desenvolvimento integral desse ser humano. (2017, p. 2)

Miranda (2017) enfatiza que a música, o jogo, a brincadeira e a paisagem sonora, tornam-se um elo integrador entre os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e de saúde, além do envolvimento do sujeito que pode gerar expressivas mudanças na natureza da sua percepção objetiva e subjetiva do ambiente musical. E destaca ainda,

> Encontraram-se indicativos de que a vivência da música na relação com o paciente internado viria a produzir mudanças no estado geral de saúde, disposição, motivação, autoestima dos pacientes internados, assim como, poderiam gerar reflexões teóricas e práticas para que se desenvolvam conhecimentos nas áreas estudadas. (MIRANDA, 2017, p. 5)

Assim, a utilização da ludicidade em hospitais é de suma importância. O lúdico e o brincar, a música, são importantes para a formação saudável da criança, influenciando no seu vocabulário, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo através de jogos, brinquedos e brincadeiras que desempenham um papel fundamental na construção da personalidade da criança. Além de amenizar angústias, medos e dores.

## RELATOS DA PRÁTICA

Este estudo, baseia-se em um projeto Extensionista, promovido pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen em conjunto com o Hospital Divina Providência, no qual são realizadas atividades de cunho teórico/prático, através de estudos bibliográficos e de campo com

crianças de 0 a 12 anos de idade. As atividades práticas ocorrem duas vezes por semana, onde são realizadas em um ambiente sonorizado com a execução e apreciação musical, bem como brincadeiras com a utilização de jogos pedagógicos sonoros.

A brinquedoteca onde é desenvolvido o projeto dispõe de diversos jogos, entre eles, muitos voltados à área musical, que são apreciados por muitas crianças de todas as faixas-etárias.

Com base nas percepções realizadas na prática no ambiente hospitalar, compreende-se que, no início as crianças ficam um pouco nervosas, tímidas diante de novas situações que estão vivenciando. Nota-se que na recepção e no decorrer das atividades, todas as criança começam a brincar e a interagir com mais frequência, muitas desejando não retornar a seus leitos de internação.

No que se refere às percepções realizadas acerca das práticas, pode-se observar com as crianças de faixa etária mais elevada, a presença de demonstração tanto de forma verbal, como através de sorrisos pela satisfação do que se estavam ouvindo/executando/brincando. Notou-se também, uma maior participação e empenho nas atividades realizadas se comparado às crianças menores. Além disso, nas atividades em que houve a presença de instrumentos musicais como violão, escaleta e voz, algumas crianças contribuíram através do canto, bem como a execução de instrumentos de brinquedo.

Um acontecimento marcante e emocionante, vivenciado pelo bolsista, foi uma interação entre pai e filha, no qual uma menina de 5 anos e seu pai utilizaram-se dos brinquedos sonoros e dos instrumentos musicais da brinquedoteca para a realização de um momento musical. Eles tocaram e cantaram juntos, nem sempre no ritmo da música original, mas demonstrando muita alegria e cumplicidade. Essa simples brincadeira musical fez com a criança se acalmasse e esquecesse por algum tempo o sofrimento que estava vivenciando, a dor que estava sentindo e o fato de estar há mais de uma semana internada no hospital.

Todos estão sujeitos a doenças e a ficarem internados num hospital e como a cidade de Frederico Westphalen possui em média 30 mil habitantes, não é difícil encontrar pessoas conhecidas. E, em alguns momentos o bolsista teve encontro com amigos pais das crianças hospitalizadas e, ainda, das próprias crianças. Mais um encontro curioso e emocionante aconteceu em uma tarde no hospital onde uma menina de um ano que começou a brincar com uma boneca falante e logo depois mostrou interesse por vídeos musicais infantis e começava a dançar e bater palmas junto com a música. Logo depois brincou com o xilofone e brinquedos

musicais da Galinha Pintadinha. Tudo isso juntamente com o seu pai que cuidava e brincava com muito zelo.

Nesse contexto, percebe-se que a interação musical beneficia não somente o paciente infantil, mas também os pais e familiares que interagem e compartilham desses momentos únicos com seus filhos. Sendo que, os referidos chegam, muitas vezes, cansados e preocupados, mais abatidos, na maioria das vezes, que as próprias crianças. Sendo que o momento em que passam juntos na brinquedoteca serve como forma de aproximação familiar, além de todos os outros benefícios já citados. Outra questão importante é o fato de entrarem em contato com a música e com o lúdico, pois,

> Acredita-se que em sua relação dinâmica e interacional com a música, a criança hospitalizada pode reviver suas impressões passadas, entender-se como alguém singular e único que ainda influencia / transforma / modifica sua realidade, também sendo influenciada / transformada / modificada por ela, reelaborando, assim, o seu presente e projetando-se para o futuro. (CALDEIRA, FONTERRADA, p. 1001, 2006).

Destaca-se, ainda, que em uma tarde na brinquedoteca o bolsista estava com o violão e um menino de dois anos começou a interagir e cantar as músicas, denotando gostar e apreciar o momento. Destaca-se que, além do violão, na brinquedoteca possui mais alguns de brinquedo, junto com pandeiros e tantos outros instrumentos como violões, xilofone, teclados musicais e sonoros. Porém esses em específico foram o que chamaram a atenção da criança. Na ocasião o garoto resolveu fazer diversos “shows”, onde todos os presentes deveriam tocar algum instrumento e em pé. Cansava e, então, brincava com outro jogo/brinquedo, e novamente voltava a pedir para cantar e tocar.

Um dos momentos mais marcantes foi o encontro de uma menina de nove anos que foi aluna de música do bolsista há alguns anos, o que proporcionou um encontro emocionante por se tratar de um ambiente no qual os pacientes quase sempre estão muito debilitados pela internação. Nesse caso em particular a paciente estava bem abatida fisicamente e emocionalmente, o encontro possibilitou uma melhora de humor imediata, quando foi convidada para ir à brinquedoteca. Lá o bolsista e a ex-aluna e agora paciente, reviveram os momentos de aula do passado, tentando relembrar e tocar as músicas que eram desenvolvidas em aula.

Observou-se com clareza a melhora e o efeito que a música possibilitou para essa paciente, que pode sair da rotina de internação, diminuindo a angústia e a ansiedade.

A brinquedoteca do hospital fica em anexo à pediatria. Em uma ocasião os brinquedistas da sala estavam ouvindo algumas canções infantis, e, após alguns momentos a mãe e um menino de quatro anos se aproximaram do local, alegando que depois que o referido ouviu a música, acordou e imediatamente se pôs a procurar a melodia e ficou disposto a brincar.

Confirmando o que nos traz Gimenez e Teixeira (2011), a função da brinquedoteca é deixar a estadia do paciente infantil menos traumatizante e o ambiente mais alegre, contribuindo assim, com sua recuperação.

Em relato da prática, uma menina de três anos estava brincando com um coelhinho sobre o tapete musical disponível na brinquedoteca. Outra paciente menina ficou encantada com o tapete e com os sons, depois de algum tempo investigando de onde nascia o som e como acionar o brinquedo, resolveu ensinar ao coelho como ligar o tapete com a sua própria patinha, mostrando o carinho e a imaginação na crença de que o coelho também deveria brincar.

A apreciação musical é um fator de demasiada importância no ambiente hospitalar e ainda no ato de brincar, sobre isso, uma menina de dez anos estava jogando e brincando e o bolsista deixou um som ambiente com músicas e cantigas populares e infantis. No decorrer das músicas a menina sem perceber estava cantarolando enquanto brincava, bem mais tranquila que quando entrou na brinquedoteca.

Ao mesmo tempo um menino de sete anos com Síndrome de Down apreciava as músicas tocadas no ambiente e brincava com o xilofone disponível na brinquedoteca, ainda demonstrou interesse pelos pianos e brinquedos de teclas sonos. Interagia e conversava bastante com os pacientes e todos que estavam na sala, mostrando assim, o poder da música, do lúdico e do brincar.

Dado o exposto, nota-se que, “a criança por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. [...]” (SOUZA E JOLY, 2010, p.98).

Percebe-se que o espaço que está sendo disponibilizado cumpre a tarefa relaxante, ajudando na melhora física e psicológica do paciente enfermo e de seus familiares que enfrentam junto com ele a tarefa da internação.

A seguir, alguns registros fotográficos dos atendimentos musicais na brinquedoteca do Hospital Divina Providência- HDP de Frederico Westphalen.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do estudo teórico, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, bem como da análise e da prática, realizada em campo, no Hospital Divina Providência- HDP, da referida cidade, pode-se perceber a importância da música e do lúdico, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras na vida de uma criança para o seu pleno desenvolvimento. Também que a música está constantemente presente na vida da humanidade, sendo uma ferramenta importante no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

Constatou-se ainda que o processo de internação hospitalar, principalmente na infância, acaba gerando um grande conflito emocional e físico, fazendo com que o paciente sinta-se ainda mais debilitado com a situação de saúde que já vive, trazendo angústias e diversos sentimentos acerca de sua vida.

Nota-se nesse sentido a importância do contato familiar, o que auxilia no cuidado do paciente enfermo bem como no cuidado emocional, amenizando assim os impactos negativos em relação à hospitalização.

Com base nos estudos, percebeu-se também a importância de um espaço lúdico, destinados às crianças, como as brinquedotecas hospitalares, bem como espaços destinados a música, os quais possibilitam uma contribuição subjetiva no tratamento e principalmente a nível emocional.

Diante das pesquisas realizadas percebe-se também, que são inúmeras as contribuições da música na vida do ser humano, o que envolve corpo e mente. Nota-se também que sua presença contribui significativamente com a cura de determinadas doenças, diminuindo a sensação de dor e de angústia, ajudando também na melhora do sono, sendo utilizada em vários tratamentos.

Observou-se ainda a música como mediadora da interação do paciente com a doença e seus sentimentos. Ela atua com excelência e permite uma melhora significativa no que é vivido pela criança.

É perceptível que a música exerce uma função de grande importância no desenvolvimento cognitivo e emocional nos envolvidos, sobretudo na forma como acabam tratando sua doença e como encaram as situações vividas.

Além disso, compreende-se que as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da criança, pois mesmo em processo de hospitalização esta não deixa de se desenvolver, seja físico ou mentalmente, independente do período em que se encontra internada.

Sendo assim observou-se que a criança quando submetida à internação tem mudanças emocionais e o hospital, muitas vezes, não está preparado para acolher a criança. Entra, nesse caso, a música e o lúdico, os quais trazem consigo inúmeras vantagens no âmbito hospitalar, que pode ser usada como relaxante, como uma ferramenta de aprendizagem ou como forma de brincar. A mesma cria um espaço harmonioso no qual o lúdico pode ser aproveitado de forma prazerosa e espontânea.

Da mesma forma, o estudo em campo possibilitou ver na prática os benefícios que a música oferece. Pode-se observar que o contato musical deixou as crianças hospitalizadas mais tranquilas e felizes, possibilitando momentos de descontração e aproximando a criança um pouco da sua realidade cotidiana.

Diante do exposto e dos estudos realizados percebe-se a alegria dos pacientes e dos seus familiares ao adentrarem na brinquedoteca hospitalar, notando a interligação do mundo

exterior com o ambiente hospitalar, através dos brinquedos e da música. Em consequência disso, ocorre o auxílio da melhora do paciente e torna-se evidente a adaptação do mesmo e a aceitação da situação vivenciada.

É de grande satisfação ver como os pacientes divertem-se brincando, cantando e até mesmo fazendo novas amizades com a bolsista e com outros pacientes que se encontram na mesma situação. A troca de experiências e de saberes é constante e o ensinar e aprender pode ser presenciado em um espaço não formal de aprendizagem, mas lúdico, diferente dos demais espaços do hospital. A tristeza do momento pode transforma-se em alegria e construções de conhecimentos através do uso adequado do espaço da brinquedoteca e dos brinquedos e recursos lúdicos que o mesmo disponibiliza.

Assim, destaca-se o lado positivo da música no Hospital Divina Providência do Município de Frederico Westphalen, pelas crianças e seus familiares, bem como funcionários do local, pois é um momento diferenciado, de descontração e alegria, em meio a remédios, exames, consultas, entre outros, promovendo um ambiente menos tenso e mais feliz.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K**. Quando a Alegria Supera a Dor:** Jogos e Brinquedos na Recreação Hospitalar. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3024. Acesso em: 15 de mai. de 2016.

ALVES, Angelita e WILLE, Regiana Blank. **Música no ambiente hospitalar:** um olhar sobre as práticas realizadas. Disponível em: < http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/viewFile/248/348>. Acesso em: 02 jun. 2017.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERGOLD, Leila Brito; CHAGAS, Marly; ALVIM, Neide Aparecida Titonelli; BACKES, Dirce Stein. **A utilização da música na humanização do ambiente hospitalar:** interfaces da musicoterapia e enfermagem. Disponível em: <http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/11/4-A-utiliza%C3%A7%C3%A3o-da-m%C3%BAsica-na-humaniza%C3%A7%C3%A3o-do-ambiente-hospitalar-interfaces-da-Musicoterapia-e-Enfermagem.pdf > Acesso em: 12 mai. 2017.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança.** Disponível em <http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo6.pdf>. Acesso em 07 de abr. de 2016.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da Música.** Experiências de apreciação musical. 2 edição. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRESCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAETANO, Monica Cristina; GOMES Roberto Kern. **A importância da música na formação do ser humano em período escolar.** Disponível em: < http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>. Acesso em: 12 mai. 2017.

CALDEIRA Zoica Andrade; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar:** uma abordagem sócio-histórica. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp111056.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

CUNHA, N. H S. & VIEGAS, D.. **Brinquedoteca Hospitalar.** São Paulo: Guia de Orientação, 2003.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3ª. ed. Vetor, S Paulo, Brasil, 2001.

GATTI, Ruana. **A importância da música no desenvolvimento da criança**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/313070569/A-Importancia-Da-Musica-No-Desenvolvimento-Da-Crianca > Acesso em: 02 jun. 2017.

GIMENEZ, Beatriz Piccolo. **Brinquedoteca:** Manual em educação e saúde. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na educação infantil.** Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 2006.

JÚNIOR, José Davison da Silva. **Música e saúde:** a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/99 >. Acesso em: 12 mai. 2017.

LIMA, Grasielle Perdigão de; SANT'ANNA , Vera Lucia Lins. **A música na educação infantil e suas contribuições.** Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/9227/7680>. Acesso em: 12 mai. 2017.

MIRANDA, Paulo César Cardozo de. **A vivência da música na humanização hospitalar:** o ambiente sonoro enquanto atividade relacional. Disponível em: < http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/Paulo%20C%C3%A9sar%20Cardozo%20de%20Miranda.pdf >. Acesso em: 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, Debora Alves de. **Musicalização na educação infantil.** Disponível em: < http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10529/ssoar-etd-2001-1-oliveira-musicalisacao_na_educacao_infantil.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 mai. 2017.

PEREIRA, Mary Sue. **A descoberta da criança:** Introdução à educação. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

ROZA, Santa. **Um desafio às regras do jogo:** Da análise na infância ao infantil na análise. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. **A importância do ensino musical na educação infantil.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4v. 4n. 7, p. 96-100, jan-jun.2010.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. MÚSICA E EDUCAÇÃO: a música no processo ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos.** v.3, n.3, p. 33 - 43, Ago. – Dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>. Acesso em: 12 jun. 2016.

# TRADICIONALISMO E EDUCAÇÃO: O POTENCIAL COGNITIVO DA CULTURA GAÚCHA

**Helio Antonio Ardenghi Boeri**[1]
**Henrique Pereira Lima**[2]

**Resumo**: O presente artigo explora o potencial cognitivo da cultura gaúcha no ambiente escolar. Deste modo, é realizado um retrospecto da organização do tradicionalismo gaúcho no modelo preconizado e hoje divulgado pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho, reconhecido pela sigla MTG. Posteriormente, é abordada a proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, de Palmeira das Missões, a qual instituiu um Departamento de Tradições Gaúchas, denominado DTG Sentinela dos Ervais.

**Palavras-chave:** Escola; Espaço Escolar; Tradicionalismo; DTG.

## TRADICIONALISMO: UMA BREVE GÊNESE

O tradicionalismo gaúcho organizado possui, desde sua origem na década de 40 do século XX, uma constituição que ao consolidar-se, tornou-o uma instituição sociocultural dotado de uma historicidade, ou seja, um lugar no espaço e no tempo: na década de 40 do século XX, quando a cultura dos Estados Unidos se difundia em escala mundial, graças à sua posição hegemônica, lograda com o fim da 2ª Guerra Mundial. A instituição escolar, em um processo próprio, também constitui-se de forma perene na sociedade não apenas brasileira, mas global, com propósitos e objetivos educacionais, humanitários, ligados à formação plena dos indivíduos sociais.

Estas perspectivas, ao serem cotejadas entre si, mostram convergentes, fato que permite ponderar uma aproximação mais íntima entre ambas. É revelador o apontamento de Müller, Vargas e Guterres (2006, p. 2), segundo os quais:

> Nesse sentido, é preciso desmistificar a premissa de que só é possível cultivar a tradição gaúcha participando de espaços tradicionalistas e aceitar o fato de que podemos cultuar nossas raízes em lugares e espaços variados, começando pelas próprias escolas, instituições de construção de conhecimentos. Assim, os educadores, na variedade de funções que lhe são atribuídas, podem e devem contribuir para a divulgação, ressignificação e cultivo do folclore e tradição gaúcha.

[1] UNINTER – Polo Palmeira, Brasil. boerihelio@gmail.com
[2] UNINTER – Polo Palmeira, Brasil. henriqueplima@yahoo.com.br

Neste sentido, evidencia-se o espaço escolar como um espaço de vivências e experiências culturais, que dialoguem com o espaço e com a realidade presente na comunidade e na vida dos educandos. Enquanto espaço de construção do conhecimento, a instituição escolar deve criar situações de apropriação do patrimônio cultural regional, bem como ressignificá-lo, quando apropriado e refletido.

O Rio Grande do Sul, assim como o próprio Brasil, ingressaram, como outros países, neste processo de aculturação, através da importação do modelo de vida preconizado pelos Estados Unidos, então colocado como defensor das liberdades e do mundo ocidental.

Vários seguimentos sociais acompanham este processo e entediam como normal essa apropriação deste ideal, uma vez que vinham de um país considerado "superior", cuja cultura poderia trazer benefícios sociais e culturais às demais nações e povos. Assim, o cinema e, sobretudos os produtos industrializados passaram a fazer parte do dia a dia de milhes de pessoas pelo mundo. No Rio Grande do Sul, não foi diferente.

Por outro lado, destacou-se em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul em 1947, um grupo de jovens estudantes, ligados, em sua maioria, ao setor primário que defendia diferentes daqueles valores "importados" pela sociedade gaúcha, então, em franco processo de urbanização e industrialização.

Jovens estes, que se tornaram os principais ideólogos e defensores de princípios vinculados à sociedade do Rio Grande do Sul, e de seu tradicional modelo produtivo, baseado especialmente na agropecuária.

No seu entendimento, ao invés do aculturamento de comportamentos, com a associação de valores externos àqueles tradicionalmente atribuídos à sociedade rio-grandense passaram a defender a valorização da cultura local que naquele momento corria risco de ser enfraquecida, ou até extinta, em favor de uma cultura massificadora.

## O TRADICIONALISMO COMO FORÇA SOCIAL HOJE

Com base nos ideais realizados pelos jovens estudantes de Porto Alegre em 1947, surgiu um movimento cultural, hoje denominado Movimento Tradicionalista Gaúcho, reconhecido pela sigla MTG.

O MTG enquanto um movimento organizado, esta presente em todo o Rio Grande do Sul. Estima-se que o Rio Grande do Sul, possui "[...] uma média de 3,5 Centros de Tradições Gaúchas (CTG's) por município, [...] [possuindo] 1.731 Centros para 497 municípios." (G1, 2015).

Possui, ainda, entidades tradicionalistas em diversos estados brasileiros e, em outros países, onde seus integrantes cultuam e observam normas especificas, acerca do tradicionalismo gaúcho.

A inserção social deste movimento cultural é intensa junto às comunidades nas quais há entidades tradicionalistas. Vale ressaltar que, as entidades tradicionalistas, filiadas ao MTG, possuem diferentes graus de atuação, indo de Entidades Plenas (que desenvolvem atividades culturais, artísticas e campeiras), indo até Entidades Parciais, que desenvolvem uma daquelas três, desenvolvidas pelas Plenas. Há ainda, os Departamentos de Tradições Gaúchas que estão ligadas a alguma outra entidade, ou órgão, tornando-se assim, entidade dependente.

É exigência do Movimento Tradicionalista Gaúcho que as entidades estejam envolvidas na comunidade através de projetos não apenas artísticos e culturais, mas também atividades sociais, que visem melhorar as condições da comunidade em que vivem.

Entre estes projetos, destacam-se aqueles vinculados ao evento "Ciranda Cultural de Prendas", denominado "tradicionalismo e comunidade escolar", no qual, as concorrentes devem realizar atividades (oficinas) culturais, no ambiente escolar, de orientação sobre temas específicos e gerais acerca da história, tradição, tradicionalismo e folclore do Rio Grande do Sul, bem como questões sociais relevantes à sociedade gaúcha.

## FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DO TRADICIONALISMO CONTEMPORÂNEO

O escopo ideológico do tradicionalismo sustenta-se em diversos documentos de cunho filosófico, os quais pretendem normatizar e, moralizar as ações individuais e coletivas de seus adeptos, dentre estes, podemos destacar, conforme o site do Movimento Tradicionalista Gaúcho (2017).

I. A tese "O Sentido e o Valor do Tradicionalismo (1954)" de Luiz Carlos Barbosa Lessa. Este documento, apresentado no 1º Congresso Tradicionalista Gaúcho realizado em Santa Maria, previa que as duas grandes questões do tradicionalismo enquanto movimento social e cultual seriam com as novas gerações e a assistência ao homem do campo. Enquanto àquela previa a importância do envolvimento das gerações mais novas no tradicionalismo, como meio para a perpetuação do movimento, esta percebia que no processo de urbanização e industrialização da sociedade gaúcha, o homem do campo – modelo antropológico do ethos "gaúcho" corria o risco de tornar-se um pária social.

II. A tese "O Sentido e o Alcance Social do Tradicionalismo" (1995 e 1996). Este documento, de autoria de Jarbas Lima, foi aprovado em duas partes, nos anos de 1995 e 1996), explicita que ao tradicionalista há duas pátrias igualmente importantes para a construção da identidade rio-grandense: a brasileira e a gaúcha. A partir desta consciência, se modela os valores básicos da tradição gaúcha.

III. Tema Quinquenal: explicita a preocupação do Movimento Tradicionalista Gaúcho de se posicionar em torno de questões relevantes da sociedade gaúcho, de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos, para a resolução dos mesmos.

IV. Objetivo Anual: Definido no mês de janeiro, no Congresso Tradicionalista Gaúcho, traça diretrizes para a realização de projetos para as entidades tradicionalistas e, sobretudo, para balizar a prática dos tradicionalistas.

V. Plano de Ação Social. Este documento amplia a área de atuação dos Centros de Tradições Gaúchas, consolidando-os, não como clubes recreativos, mas sim como entidades com fortes vínculos sociais e compromisso para com a comunidade. Para tanto, prevê que a entidade tradicionalista deve oferecer permanentemente, serviços nas mais diferentes áreas, desde a cultural, quanto a formação educacional e profissional.

Além destes, há ainda as resoluções; portarias, entre outros, as quais em um nível administrativo orientam a organização dos filiados, e dos sócios das entidades.

Por fim, a "Carta de Princípios do Movimento Tradicionalista Gaúcho" (1961), de Glaucus Saraiva da Fonseca, apresenta-se como o mais relevante destes documentos, sendo, inclusive, Clausula Pétrea do Movimento Tradicionalista Gaúcho. Este documento define 29 artigos, os quais guiam, orientam e balizam a ação dos tradicionalistas. Assim, temos, conforme Fonseca (1961):

> I - Auxiliar o Estado na solução dos seus problemas fundamentais e na conquista do bem coletivo. II - Cultuar e difundir nossa História, nossa formação social, nosso folclore, enfim, nossa Tradição, como substância basilar da nacionalidade. III - Promover, no meio do nosso povo, uma retomada de consciência dos valores morais do gaúcho. IV - Facilitar e cooperar com a evolução e o progresso, buscando a harmonia social, criando a consciência do valor coletivo, combatendo o enfraquecimento da cultura comum e a desagregação que daí resulta. V - Criar barreiras aos fatores e idéias que nos vem pelos veículos normais de propaganda e que sejam diametralmente opostos ou antagônicos aos costumes e pendores naturais do nosso povo. VI - Preservar o nosso patrimônio sociológico representado, principalmente, pelo linguajar, vestimenta, arte culinária, forma de lides e artes populares. VII - Fazer de cada CTG um núcleo transmissor da herança social e através da prática e divulgação dos hábitos locais, noção de valores, princípios morais, reações emocionais, etc.; criar em nossos grupos sociais uma unidade psicológica, com modos de agir e pensar coletivamente, valorizando e ajustando o homem ao meio, para a reação em conjunto frente aos problemas comuns. VIII -

> Estimular e incentivar o processo aculturativo do elemento imigrante e seus descendentes. IX - Lutar pelos direitos humanos de Liberdade, Igualdade e Humanidade. X - Respeitar e fazer respeitar seus postulados iniciais, que têm como característica essencial a absoluta independência de sectarismos político, religioso e racial. XI - Acatar e respeitar as leis e poderes públicos legalmente constituídos, enquanto se mantiverem dentro dos princípios do regime democrático vigente. XII - Evitar todas as formas de vaidade e personalismo que buscam no Movimento Tradicionalista veículo para projeção em proveito próprio. XIII - Evitar toda e qualquer manifestação individual ou coletiva, movida por interesses subterrâneos de natureza política, religiosa ou financeira. XIV - Evitar atitudes pessoais ou coletivas que deslustrem e venham em detrimento dos princípios da formação moral do gaúcho. XV - Evitar que núcleos tradicionalistas adotem nomes de pessoas vivas. XVI - Repudiar todas as manifestações e formas negativas de exploração direta ou indireta do Movimento Tradicionalista. XVII - Prestigiar e estimular quaisquer iniciativas que, sincera e honestamente, queiram perseguir objetivos correlatos com os do tradicionalismo. XVIII - Incentivar, em todas as formas de divulgação e propaganda, o uso sadio dos autênticos motivos regionais. XIX - Influir na literatura, artes clássicas e populares e outras formas de expressão espiritual de nossa gente, no sentido de que se voltem para os temas nativistas. XX - Zelar pela pureza e fidelidade dos nossos costumes autênticos, combatendo todas as manifestações individuais ou coletivas, que artificializem ou descaracterizem as nossas coisas tradicionais. XXI - Estimular e amparar as células que fazem parte de seu organismo social. XXII - Procurar penetrar e atuar nas instituições públicas e privadas, principalmente nos colégios e no seio do povo, buscando conquistar para o Movimento Tradicionalista Gaúcho a boa vontade e a participação dos representantes de todas as classes e profissões dignas. XXIII - Comemorar e respeitar as datas, efemérides e vultos nacionais e, particularmente o dia 20 de setembro, como data máxima do Rio Grande do Sul. XXIV - Lutar para que seja instituído, oficialmente, o Dia do Gaúcho, em paridade de condições com o Dia do Colono e outros "Dias" respeitados publicamente. XXV - Pugnar pela independência psicológica e ideológica do nosso povo. XXVI - Revalidar e reafirmar os valores fundamentais da nossa formação, apontando às novas gerações rumos definidos de cultura, civismo e nacionalidade. XXVII - Procurar o despertamento da consciência para o espírito cívico de unidade e amor à Pátria. XXVIII - Pugnar pela fraternidade e maior aproximação dos povos americanos. XXIX - Buscar, finalmente, a conquista de um estágio de força social que lhe dê ressonância nos Poderes Públicos e nas Classes Rio-grandenses para atuar real, poderosa e eficientemente, no levantamento dos padrões de moral e de vida do nosso Estado, rumando, fortalecido, para o campo e homem rural, suas raízes primordiais, cumprindo, assim, sua alta destinação histórica em nossa Pátria. (Movimento Tradicionalista Gaúcho. Website, 2017).

A Carta de Princípios deve, por orientação do MTG, ser posta em local de fácil visualização, por parte dos frequentadores da Entidade, bem como de seus visitantes.

Ao associado não é admissível desconhecer as orientações constante em tal documento, sob pena de alguém desavisado praticar algum ato que não seja condizente com os preceitos ali elencados.

## O TRADICIONALISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Questões pedagógicas e de identidade cultural tem na escola um espaço privilegiado, pois se constitui em um local de diálogo, e desenvolvimento de posturas criticas sobre a constituição social. Nesse sentido, Müller, Vargas e Guterres (2006, p. 2) apontam que:

> Acredita-se que, oportunizando [...] vivências [pedagógicas sobre a cultura regional] para os alunos e professores, será possível a valorização de questões de nossa terra em um espaço de ampliação e construção de saberes que é a escola, o que ajudará para a valorização da essência do "ser gaúcho" na sociedade de hoje.

O Tradicionalismo orienta suas entidades e filiados que estejam presentes em todas as áreas que compõe a sociedade. Dessa forma a escola é um dos pilares sociais onde é garantido o crescimento e o aperfeiçoamento cultural, social, cognitivo, humano, da sociedade como um organismo vivo. Assim, sendo, o Movimento Tradicionalista através de seus associados deve estar presente neste espaço, desenvolvendo projetos e se colocando à disposição para auxiliar em tudo aquilo que vise o aperfeiçoamento individual e da sociedade em geral.

Evidentemente que o tradicionalismo enquanto uma construção cultural, constitui-se em uma ideologia, a qual, assim como outras, não é unanime. Se, a escola, conforme Müller, Vargas e Guterres (2006, p. 2):

> Reflexo da sociedade em que estamos inseridos [...] deve valorizar e trazer, para dentro da sala de aula, questões polêmicas e vivenciadas no cotidiano [.] [...] Alerta-se para as [polêmicas] existentes hoje em torno das questões pertinentes à identidade da cultura gaúcha.

Assim, cabe ponderar os dois aspectos pedagógicos do tradicionalismo: por um lado resgatar, preservar e divulgar traços da cultura regional do Rio Grande do Sul e da localidade em que a escola se insere. De outro lado, oferecer uma problematização acerca da construção da identidade regional preconizada pelo próprio tradicionalismo gaúcho organizado.

Com relação aquele primeiro aspecto, há diversas atividades pedagógicas possíveis de serem realizadas, com uma "roupagem regionalista". Como exemplo tem-se o Projeto do Movimento Tradicionalista Gaúcho "*Tradicionalismo e comunidade escolar*" que é desenvolvido no ambiente escolar, visando resgatar, preservar e divulgar os valores e princípios, morais e culturais da sociedade rio-grandense.

Há ainda, a possibilidade da realização de eventos que envolvam tradicionalistas de forma independente, os quais mediam o acesso aos bens culturais rio-grandenses com a comunidade escolar. Um modelo de atividade viável, dado seus baixos custos, é a organização de bibliotecas itinerantes, as quais, podem visitar escolas de difícil acesso, em charretes, ou à cavalo, e levar livros de histórias, poesias, contos, causos, etc. Na prática os organizadores da atividade levam os materiais, mas principalmente desenvolvem oficinas de contação de causos, declamação de poesias, confecção de brinquedos e realização de brincadeiras do tempo em que eles eram crianças.

## A EXPERIÊNCIA TRADICIONALISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: DTG SENTINELA DOS ERVAIS

A comunidade escolar da localidade de Passo Raso (Interior de Palmeira das Missões), a partir de ideias colhidas junto aos professores, alunos, e pais, levantaram informações e foram em busca de orientações e auxílio junto a comunidade e aos poderes constituídos no intuito de criarem um DTG junto a Escola.

O pensamento inicial criou corpo com o envolvimento principalmente de um professor conhecedor profundo do tema e que subsidiou melhor o grupo com documentos, informações e orientações que culminaram com um grande projeto, que hoje é orgulho da Escola.

Além de toda a orientação legal em relação a educação o DTG possui um Estatuto que traz as diretrizes do trabalho, bem como os princípios que devem ser observados. Toda a entidade quando da organização de seu estatuto apresenta uma previsões quanto a sua organização, forma de administração orientações quanto a postura dos associados, entre outras. No caso do DTG Sentinela dos Ervais em relação aos seus objetivos, temos a seguinte previsão em seu Estatuto:

> Art. 2º - O DTG Sentinela dos Ervais tem por objetivo congregar de forma individual e/ou coletiva os grupos e pessoas que possuam alguma relação com a E.M. E. F. Almirante Tamandaré que de forma sincera busquem atender as necessidades emanadas da escola, em prol do desenvolvimento integral de sua clientela, além de preservar o núcleo da formação gaúcha local e aquela propugnada pela filosofia do MTG – Movimento Tradicionalista Gaúcho.
> Art. 3º - São objetivos do DTG Sentinela dos Ervais:
> § 1º - Promover a cultura, a defesa e o resgate e a conservação do patrimônio histórico e artístico e cultural da Comunidade em que se encontra a E. M. E. F. Almirante Tamandaré e do Rio Grande do Sul;
> § 2º - Promover a ética, a paz, a cidadania, os direitos humanos, a democracia e outros valores universais;

§ 3º - Não distribuir entre os seus associados, conselheiros, coordenadores, diretores ou doadores eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferido mediante o exercício de suas atividades, e os aplica integralmente na conservação do seu objetivo associativo.
§4ª - Envolver a comunidade escolar, integrando seus diferentes segmentos, fortalecendo laços de solidariedade e comprometimento dos mesmos com a filosofia de construção social da Escola Municipal Almirante Tamandaré, a partir das vivências reais da comunidade escolar, bem como dos parâmetros culturais preconizados pelo MTG – Movimento Tradicionalista Gaúcho.
§5ª - Valorização individual dos membros da comunidade escolar;
§6ª - Valorização coletiva dos segmentos da comunidade escolar;
§7ª - Melhorar a convivência entre os alunos e destes com a escola;
§8ª - Desenvolver a consciência cívica, cultural e patrimonial na comunidade escolar;
§9ª - Cultivo de valores morais e éticos;
§10ª - Auxiliar a prática docente
§11ª - Desenvolvimento de responsabilidades;
§12ª - Desenvolvimento de habilidades artísticas e culturais por parte da comunidade escolar;
§13ª - Promoção da cultura gaúcha e de seus valores e temáticas;
§14ª - Resgate, promoção e valorização das características culturais locais.
§15ª - Pesquisar e evidenciar com afinco e dedicação, a historicidade, a simbologia e, sobretudo, os mesmos princípios culturais, éticos e filosóficos do Carijo da Canção Gaúcha, desenvolvendo junto ao público alvo, o interesse e a conscientização da importância deste evento junto à comunidade local, ao município e ao Rio Grande do Sul.
§16ª - Buscar a aproximação entre o publico alvo, com a cultura gaúcha, as manifestações culturais de Palmeira das missões, a fim de desenvolver o sentimento de reconhecimento, pertencimento e de formação – defesa da identidade sócio-cultural do Município.
§17º Observar e buscar, quando da realização de suas atividades, uma prática primordialmente pedagógica, e não meramente tradicionalista, uma vez que o DTG Sentinela dos Ervais trabalha com as tradições locais, municipais e estaduais, bem como qualquer outra que julgar pertinente e benéfica aos objetivos da Escola e do DTG, e não apenas com o tradicionalismo.
Referencia-se previsão interessante quanto aos participantes a previsão do artigo 5º do referido documento, que esclarece quanto a posições politicas e religiosas daqueles que pretendem fazer parte da entidade: "Art**.** 5º - É vedado ao DTG Sentinela dos Ervais vincularem-se a qualquer atividade político-partidária ou religiosa.".

Ponto de destaque em qualquer previsão estatutária e que foi acolhida pelo estatuto do DTG Sentinela dos Ervais estão os direitos e deveres dos sócios, pois desta forma qualquer interessado terá que se adequar a estas previsões sob pena de seu desligamento. Assim, destaca-se:

Art. 20 - São direitos dos sócios do DTG Sentinela dos Ervais, desde que sendo sócio contribuinte e em dia com as suas obrigações:

Participar e votar nas assembléias, reuniões e demais encontros convocados pelo(a) representante legal da E. M. E. F. Almirante Tamandaré, ou o (a) Diretor (a) da citada escola, e pelo (a) Diretor(a) do DTG Sentinela dos Ervais.
Participar de concursos, de eventos, festividades promovidos pelos DTG Sentinela dos Ervais da E. M. E. F. Almirante Tamandaré;
Ser contemplado, quando houver o entendimento do Conselho Diretor, com descontos ou gratuidade em eventos promovidos pelo DTG Sentinela dos Ervais.
d) representar o DTG Sentinela dos Ervais, dentro e fora do Rio Grande do Sul, quando devidamente credenciado pelo Conselho Diretor;

e) gozar de todos os direitos e regalias que os poderes públicos eventualmente venham a outorgar ao DTG Sentinela dos Ervais ou decorrente de acordos ou convênios assinados pelo DTG.
f) Votar e ser votado na Assembléia Geral Eletiva.

Art. 21 - São direitos dos dependentes de sócios do DTG Sentinela dos Ervais, desde que em dia com as suas obrigações:

Participar de concursos, de eventos, festividades promovidos pelos DTG Sentinela dos Ervais da E. M. E. F. Almirante Tamandaré;
Ser contemplado, quando houver o entendimento do Conselho Diretor, com descontos ou gratuidade em eventos promovidos pelo DTG Sentinela dos Ervais.
c) Representar o DTG Sentinela dos Ervais, dentro e fora do Rio Grande do Sul, quando devidamente credenciado pelo Conselho Diretor;
d) Gozar de todos os direitos e regalias que os poderes públicos eventualmente venham a outorgar ao DTG Sentinela dos Ervais ou decorrente de acordos ou convênios assinados pelo DTG.

Art. 22 - São deveres de todos os sócios e dependentes:
I - Cumprir o Estatuto, o Regulamento Geral e os regulamentos específicos do DTG Sentinela dos Ervais;
II- Observar e fazer cumprir todos os regulamentos, diretrizes, observações, normas de conduta normas de convivência, e toda e qualquer determinação ou orientação que exista, ou que venha a ser instituída pela E. M. E. F. Almirante Tamandaré.
III - Acatar e por em prática as resoluções, regimentos internos, decisões e demais determinações Da Diretoria Executiva do DTG Sentinela dos Ervais, do Conselho Diretor do DTG Sentinela dos Ervais, da Direção da E. M. E. F. Almirante Tamandaré, do Conselho Escolar da Escola, e do Conselho de Professores;
IV – Preservar e denunciar o uso inadequado, por parte de qualquer pessoa das expressões Departamento de Tradições Gaúchas Sentinela dos Ervais, ou Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, assim como das siglas DTG Sentinela dos Ervais e E. M. E. F. Almirante Tamandaré.
V - Prestigiar o DTG e a E. M. E. F. Almirante Tamandaré e seus órgãos, procurando estreitar os laços fraternais entre os sócios, e comunidade escolar;
VI - Colaborar com as atividades da E. M. E. F. Almirante Tamandaré, prestigiando-a.
VII - Cumprir e fazer cumprir este Estatuto, assim como as decisões dos órgãos de representatividade de seu quadro associativo;
VIII - Satisfazer pontualmente o pagamento e demais contribuições fixadas pelo DTG e pela Escola, de acordo com os prazos e sob as penas estabelecidas neste Estatuto.

Imagem 1: Festividade no DTG Sentinela dos Ervais (EMEF Almirante Tamandaré- 2015).

Fonte: Norters.

Conforme publicação do Norte RS (2015) as autoridades constituídas do município de Palmeira das Missões e de municípios vizinhos reconhecem a importância do DTG Sentinela dos Ervais na escola Almirante Tamandaré. Assim, enceta: " O prefeito Eduardo Russomano Freire prestigiou as apresentações, acompanhado da secretária de Administração Mariza Scherer Freire e da secretária de Educação Nirlene Boeri.".

Imagem 2: Apresentação Artística no DTG Sentinela dos Ervais (EMEF Almirante Tamandaré- 2015).

Fonte: Priscila Devens. Diáriors.

Imagem 3: Apresentação Artística no DTG Sentinela dos Ervais (EMEF Almirante Tamandaré- 2015).

Fonte: Norters.

Imagem 4: Declamação no DTG Sentinela dos Ervais (EMEF Almirante Tamandaré- 2015).

Fonte: Norters.

Imagem 5: Apresentação Artística no DTG Sentinela dos Ervais (EMEF Almirante Tamandaré-2015).

Fonte: Norters.

Entre as várias atividades e oficinas desenvolvidas está a de poesia que possibilita um aprofundamento na leitura e no estudo dos vários tipos de poesia regionalista.

Conforme Borba[3], em entrevista concedida no dia 29 de junho de 2017, sempre apreciou o movimento tradicionalista, apesar das dificuldades de estar presente de forma permanente, pois sempre foi trabalhador e seu tempo era limitado. No entanto o sentimento de pertencimento ao movimento sempre foi intenso e quando surgiu a ideia da criação do DTG não teve dúvidas em se integrar e comungar desse ideário e colocar todo o seu esforço do sentido de concretizar esse. Entende que "o departamento de tradições gaúchas enquanto iniciativa sociocultural deve se espalhar por todo o Rio Grande do Sul". Prosseguindo de4staca que: "o DTG é um espaço educativo servindo para aperfeiçoar os valores éticos e morais". O entrevistado sente-se orgulhoso em ter sido um dos fundadores do primeiro DTG escolar no município, entidade esta que envolveu de forma significativa toda a comunidade onde reside.

Para Marcela Luciane Schons[4], Diretora da Escola Municipal Almirante Tamandaré o envolvimento para a criação do DTG ocorreu com toda a comunidade escolar e também de

[3] A gravação encontra-se em posse do autor.

[4] A gravação encontra-se em posse do autor.

pessoas que não tinham vinculo com a mesma. Destacou que a construção material significou à ampliação do espaço escolar onde são realizadas várias atividades, desde as reuniões com a comunidade escolar, a realização de festejos até o principal que é a realização das atividades culturais diretamente vinculadas ao Tradicionalismo.

Ponderou que a instalação do DTG propiciou maior interesse dos alunos na busca de leituras e estudos em geral e particularmente quanto a poesia, dança, e outras atividades correlatas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação sempre foi e ainda mais nos dias atuais tem um papel fundamental nas comunidades onde está inserida e o tempo da "disciplinariedade isolada" já não dá conta de alcançar os objetivos que interessam a uma comunidade escola.

Dessa forma é preciso a interdisciplinaridade, a transdisciplinariedade e mais recentemente a defesa de uma visão holística para que os resultados possam cada vez ser melhor.

A inclusão de um projeto visando incluir na escola os princípios, valores éticos, morais e culturais do movimento tradicionalista podem trazer bons resultados no sentido do crescimento não apenas de sociabilidade, divertimento e descontração mas principalmente no sentido de crescimento intelectual, cultural e de defesa de princípios importantes para a melhoria do ser humano.

A implantação do DTG Sentinela dos Ervais conseguiu de forma intensa mexer com a comunidade, aproximar a comunidade escolar como um todo e melhorar o desempenho dos alunos que passaram a ler mais, estudar literaturas que antes não faziam parte do dia a dia, passam a declamar e principalmente o grupo de danças passou ser "plus" a mais para a comunidade escolar.

Não bastasse a mudança interna possibilitou que as apresentações ganhassem destaque no município e em municípios vizinhos, sendo convidados para apresentações periódicas e recebendo um reconhecimento dos outros educandários e também das autoridades municipais e regional.

Parece-nos uma iniciativa que realmente pode trazer bons resultados em qualquer ambiente escolar desde que bem trabalhado é claro.

Este projeto e também este artigo ainda embrionários no sentido de uma reflexão sobre o tema poderão servir de incentivo para que outros projetos e outras pesquisas na área possam aprofundar o assunto e trazerem melhores contribuições ainda.

**REFERÊNCIAS**

FONSECA, Glaucus Saraiva. Carta de Princípios (1961). Disponível em:< http://www.mtg.org.br/historico/219..Acesso em jun. de 2017.

G1. Quase 40% dos CTG's estão fora do RS. Disponível em:< http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/semana-farroupilha/2015/noticia/2015/08/qua se-40-dos-ctgs-estao-fora-do-rs-confira-mapa-do-tradicionalismo.html>. Acesso em jun. de 2017.

MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (MTG). Disponível em: <http://www.mtg.org.br/>. Acesso em jun. de 2017.

MÜLLER, Cristiane; VARGAS. Jamily Charão; GUTERRES, Clóvis Renan Jacques. Educação e tradicionalismo: um espaço para a cultura gaúcha. Disponível em: http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/historia/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20TRADICIONALISMO.pdf. Acesso em jun. De 2017.

**Referências de Imagens**

Imagem 1: http://www.norters.com.br/site/?page=noticias&palavras_chaves= semana%20farroupilha

Imagem 2: http://www.diariors.com.br/site/cidades/palmeira-das-missoes/ 12918-palmeira-das-miss%C3%B5es-dtg-sentinela-dos-ervais-%C3%A9-exemplo-de-tradicionalismo.html

Imagem 3: http://www.norters.com.br/site/?page=post&id=29914-Palmeira-das-Miss%C3%B5es:-Escola-Municipal-realiza-Dia-da-Fam%C3%ADlia-na-Escola

Imagem 4: http://www.norters.com.br/site/?page=post&id=29914-Palmeira-das-Miss%C3%B5es:-Escola-Municipal-realiza-Dia-da-Fam%C3%ADlia-na-Escola

Imagem 5: http://www.norters.com.br/site/?page=post&id=29914-Palmeira-das-Miss%C3%B5es:-Escola-Municipal-realiza-Dia-da-Fam%C3%ADlia-na-Escola

# GÊNERO, SAÚDE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: MÍDIA IMPRESSA E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

**Ana Carolina Weselovski da Silva**[1]
**Heloísa Derkoski Dalla Nora**[2]
**Eliane Cadoná**[3]

**RESUMO:** Nesse trabalho, procuramos apresentar dados preliminares da pesquisa "Sentidos de Gênero e Saúde no Cenário de Publicação das Leis nº 8.080 e nº 8.142: Uma Análise da Sessão Saúde do Zero Hora". Adotamos aqui como aportes teóricos e metodológicos o Construcionismo Social e os Estudos de Gênero, na ideia de compreender conceitos de gênero, saúde e educação como construções sociais, produzidas pela relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. Nesta produção, a proposta foi levantar algumas hipóteses a partir do que já foi analisado nos jornais, evidenciando o papel da mídia como produtora de subjetividade e da realidade atual em que se encontra o Sistema Único de Saúde e o papel da Educação, enquanto instituição, em meio a esse cenário.

**Palavras-chave:** Saúde; Gênero; Educação; Produção de Subjetividade; Mídia.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo iremos abordar a segunda etapa do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "Sentidos de Gênero e Saúde no Cenário de Publicação das Leis nº 8.080 e nº 8.142: Uma Análise da Sessão Saúde do Zero Hora". Nossa pesquisa pretende problematizar os sentidos de gênero e saúde publicados em 1990, nessas fontes, e compreender se esses discursos vão ao encontro dos pressupostos da Lei Orgânica da Saúde, e quais são as noções de sujeito e mundo ali impressos.

É importante destacar que nos embasamos teórica e epistemologicamente no Construcionismo Social (GERGEN, 2009; IÑIGUEZ, 2002) e nos Estudos de Gênero de abordagem pós-estruturalistas (BUTLER apud SALIH, 2013) para fundamentar todas as problematizações acerca dos dados discutidos na pesquisa. Entendemos, através desse

[1] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), brasileira. E-mail: anaweselovskisilva@outlook.com.

[2] Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), brasileira. E-mail: heloisadallanora@yahoo.com.br

[3] Profª. Drª. da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e orientadora do projeto de pesquisa "Sentidos de Gênero e Saúde: Uma Análise das Políticas Públicas Brasileiras da Educação Básica", brasileira. E-mail: eliane@uri.edu.br.

referencial teórico, em uma visão de sujeito fora da lógica determinista e positivista, que não seja possível descrever, através do método científico, um modelo certo de ser, sentir e existir no mundo. Nossa compreensão é de que os conceitos de gênero e saúde, assim como o de sujeito, são construídos socialmente na relação que estabelecemos com o mundo, com nós mesmos e com os outros. Além disso, fazemos uso da Análise de Discurso (SPINK, 2013) como método para a análise do material, pois entendemos que a mesma vai ao encontro desse referencial teórico.

Dessa forma, nossas análises já nos proporcionaram algumas hipóteses sobre como temas como saúde e gênero eram abordados pela mídia impressa em 1990. Entendemos a importância de colocar esse ano em análise devido às contradições vividas entre a instauração da democracia e de políticas públicas que condizem com essa lógica, e um Estado que assume uma agenda neoliberal de governo. Embora esses conceitos não sejam tratados de forma explícita pelo jornal, é possível identificar discursos que preconizam o culto ao corpo perfeito da mulher e o conceito de cuidado ligado à maternidade que estão intrinsecamente ligados às discussões de gênero. Ainda é possível visualizar que, apesar de existir avanços na área da saúde, o discurso biomédico ainda impera nas publicações sobre esse assunto.

Dessa forma, visualizando os conceitos de saúde, gênero e a própria educação como instituições, discutimos o quanto a veiculação dos mesmos, através da mídia impressa, também produz sujeitos que, enquanto corpos dóceis (FOUCAULT, 1987) são educados com base em um determinado conceito de saúde. Em muitos casos, tais sujeitos tomam essa lógica enquanto verdade, porque ditada e veiculada por uma figura de autoridade e de grande notoriedade social. Assim, entendemos que a população é educada por discursos (re)produzidos por esse veículo de informação.

## MÉTODO

O processo anterior à análise dos jornais consistiu em leituras, fichamentos e discussões em grupo de estudo, priorizando a apropriação do referencial teórico e das ferramentas metodológicas que embasam a análise dos materiais. Realizamos também a familiarização com a base de dados e separação dos jornais que estão sendo analisados, já que, por se tratar de um desdobramento de uma tese de doutorado, foi preciso selecionar e adaptar o *corpus* para a presente pesquisa, já que a mesma tem a proposta de analisar apenas a sessão saúde do jornal Zero Hora no ano de 1990.

Em um segundo momento, demos início à análise do material, que, levando em consideração o seu grande tamanho, ainda se encontra em fase inicial. Por isso, nesse artigo iremos abordar algumas hipóteses iniciais em relação a essas análises. A ferramenta metodológica que utilizamos foi a Análise de Discurso (SPINK, 2013), que, ao encontro dos referenciais teóricos do Construcionismo Social e dos Estudos de Gênero, discute a importância dos atravessamentos discursivos nas construções dos conceitos discutidos aqui.

Para essa análise, montamos duas tabelas para nos auxiliar no levantamento dos dados. A primeira tabela foi usada para descrever o que era encontrado nas capas dos jornais:

| CAPA | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Data | Número | Ano | Descrição da capa | Observações |

Já a segunda tabela foi construída para a análise das reportagens que apareciam na sessão saúde:

| TÍTULO: | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Página | Editoria | Palavra-chave | Quem Fala | O que fala | Como Fala | Resumo do texto | Observações |

Após a transcrição dos dados para as tabelas, discutimos as percepções do grupo sobre o material, sempre levando em consideração a Análise de Implicação (BAREMBLITT, 2002), ferramenta que destaca que a produção do conhecimento está atravessada pelas vivências de cada pesquisador/a, e que os sentimentos e percepções despertados em cada um/a devem ser discutidos, pois fazem parte do processo de construção da pesquisa.

**DESENVOLVIMENTO**

Faremos aqui um breve resgate histórico, na ideia de contextualizar nossos aportes teóricos e metodológicos, assim como a relevância do tema que estudamos. Primeiramente, para explicarmos nossa base epistemológica, devemos olhar para a história e o modo como o conhecimento científico se estabeleceu na Modernidade. Iñiguez (2002) destaca que, após muito tempo de pouca produção científica na Idade Média, a ciência ganha exacerbada ênfase

e poder na construção do conhecimento. Munidos pelo método científico, cientistas buscam descrever os fenômenos exatamente como eles estão no mundo.

O Construcionismo Social vem como uma crítica a essa ideia de ciência positivista e empirista que se propõe a descobrir a verdade absoluta sobre o ser humano (GERGEN, 2009). Ele admite que o próprio conceito de verdade e de ciência são construídos a partir de interações sociais, com atravessamentos institucionais, contextuais e históricos. Essa visão de mundo e de sujeito acarreta na suposição de que os objetos de estudo estão em constante transformação, em um movimento dialético de troca com o ambiente, e, por isso, entendemos que o/a próprio/a pesquisador/a exerce influência nele e vice-versa (GERGEN, 2009).

Dessa forma, uma das ferramentas teórico-metodológicas que fundamenta nossa pesquisa é a Análise de Implicação (BAREMBLITT, 2002). Com ela, somos encorajadas a admitir que possuímos e devemos levar em conta nossas percepções e sentimentos em relação ao objeto de pesquisa. Assim sendo, compreendemos que essas são variáveis que modificam o resultado e a discussão do mesmo. Durante essa pesquisa, os grupos de estudo foram imprescindíveis para que tais fatores fossem colocados em análise e considerados no processo de construção dessa produção. Segundo Guattari e Rolnik (2008), dentro desse contexto, não existe prática neutra ou objetiva no campo das ciências humanas, sociais e educacionais. Para esses autores, existe uma reprodução dos discursos dominantes ou uma superação dos mesmos por meio do agenciamento das possibilidades de enfrentamento.

De fato, essas áreas do conhecimento também servem, muitas vezes, para criar e reforçar modos de existência que geram segregação e marginalização (GUATTARI ROLNIK, 2008). No caso da psicologia e da medicina, podemos exemplificar pelo caso da construção de manicômios onde, em nome da ciência, eram realizados inúmeros procedimentos desumanos com pacientes em sofrimento psíquico.

Outro conceito de Baremblitt (2002), o de Instituição, pode nos ajudar a ilustrar melhor nossa escolha epistemológica. Nele, o autor destaca a construção social de conceitos como de educação, saúde, família e Estado, e a importância que eles exercem na produção da vida como ela é. Essas instituições, que se movimentam entre o que já está instituído e o instituinte[4] têm enorme peso no modo como as pessoas enxergam o mundo e se comportam nele.

[4] Para Baremblitt (2002), as instituições não são conceitos fechados e estanques, mas estão em constante transformação, ao passo que o movimento instituinte, que é o que é novo e diferente, sempre está dialogando com o que já está instituído.

Podemos fazer uma articulação dessa teoria com o que Butler (apud SALIH, 2013) chama de performatividade, no caso do gênero. Ela irá enfatizar que, apesar de assumirmos algumas identidades de gênero e nos comportarmos a partir delas, esse processo está longe de ser uma escolha. A sociedade nos oferece opções, como "heterossexual" ou "homossexual", e ficamos restringidos a identidades que já existem. Aqui, podemos notar a forte influência que a linguagem possui nesse processo, pois somos investidos por discursos generificados desde antes do nosso nascimento. Quando no ultrassom se determina o sexo do bebê, já se iniciam as expectativas e os planos de como ele/a irá se comportar, de que roupa usará e outros fatores determinantes em seu futuro.

Butler (apud SALIH, 2013) deixa claro que gênero, sexo e orientação sexual, que por anos foram investidas da mesma forma, não são a mesma coisa. Louro (2003) irá chamar atenção para que as diferenças entre sexo existem sim, mas o que determina o modo como as a sociedade em geral vai lidar e significar elas é a importância e os sentidos que são dadas às mesmas, que determinará o que será feito delas, seja a reprodução de discursos que oprimem ou que escapam dessa lógica. Essa mesma autora, novamente enfatizando o poder da linguagem, vai encarar a destruição de dicotomias, como homem e mulher, como um dos importantes desafios para essa área.

Dessa forma, podemos entender o que Butler (apud SALIH 2013) chama de subversão, modos de encarar o sistema de gênero que fogem da normatividade. Para Foucault (apud LOURO, 2003) esses processos acontecem nas relações de poder, que não são lineares, como algo que alguns possuem e outros não. Todos nós exercemos poder, sendo que nessas relações podemos enxergar a possibilidade de resistência, e esse movimento de enfrentamento, no caso dos processos que envolvem gênero, pode ser chamado de subversão.

Dentro das relações de poder, que atravessam todas as interações humanas entre si e com o mundo, podemos visualizar o que Foucault (apud VEIGA-NETO, 2014) chama de relação saber/poder. Seguindo nosso resgate histórico, onde, através dele, entendemos a ênfase dada pela ciência durante a Modernidade, podemos compreender que o ato de saber, de pensar[5], e refletir sobre a realidade deu às pessoas que possuíam acesso à educação mais poder sobre aqueles que eram considerados "leigos". Todo esse movimento, ligado à

[5] Trazemos a famosa frase de Descartes, "penso, logo existo", para ilustrar como o discurso moderno enfatizou a razão e a dicotomia entre uma parte física do ser humano e outra mais mental (IÑIGUEZ,2002)

instauração do liberalismo, cosmovisão que, apesar de possuir pressupostos positivos[6], deu enorme ênfase ao sujeito e ao seu poder de mudar seu destino, influenciou na marginalização de populações que, por inúmeras causas, como a falta de acesso à educação, acabaram sendo vítimas do discurso dicotômico e biologicista que admite apenas uma verdade e um modo correto de se existir.

Usaremos como exemplo disso os investimentos e cuidados na área da saúde, conceito discutido nessa produção. O discurso médico, com o desenvolvimento do capitalismo, que acarretou na visão do corpo do sujeito como uma máquina, acaba, inspirado em uma ciência positivista, se ocupando com as patologias que eram passíveis de cura. Sendo assim, outras enfermidades, como psicopatologias que não tinham possibilidades de serem extinguidas, acabam sendo tratadas por meio da exclusão.

É possível citar inúmeros exemplos dessas intervenções pautadas no discurso médico desse momento da história, como casa asilares para idosos, pessoas com deficiência física ou intelectual, e, como já dito antes, os manicômios. Refletimos sobre como alguns "cuidados" que hoje consideramos como violência podiam ser realizados tão livremente, e encontramos resposta novamente em Foucault (apud VEIGA-NETO, 2014) quando fala sobre a relação entre o poder e o saber. Dessa forma, entendemos que a ciência era uma das instituições que legitimava essas práticas.

Foi para amenizar os efeitos de marginalização e opressão que esses discursos causaram que no Século XX inicia-se um movimento para a construção de políticas públicas (GONÇALVEZ, 2013). Seguindo essa lógica, em 1990 foram aprovadas as Leis nº 8.080 e 8.142, mais conhecidas como Leis Orgânicas da Saúde, que regulamentam o Sistema Único de Saúde (SUS).

A aprovação dessas Leis é marcada por uma mudança de como o Estado e, consequentemente, as políticas públicas criadas por ele devem encarar a Saúde. Primeiramente, vale destacar que a partir do SUS que a participação social é preconizada, ou seja, os/as usuários/as tem direito de opinar e questionar o modo como o sistema é gerenciado. É assegurado em lei o direito à participação nos conselhos de saúde.

Essa transformação muito tem a ver com o conceito de autonomia preconizado no SUS. Aqui, ela não é entendida como o contrário de dependência, "mas sim como a

[6] Citamos Guareschi (2004) para esclarecer que, antes de ser absolutizado e levado ao extremo, a ideia do Liberalismo era possibilitar a mobilidade social, ou seja, que as pessoas tivessem a oportunidade de subir de classe social, algo que não acontecia na Idade Média.

capacidade do sujeito de lidar com sua rede de dependências" (CAMPOS; CAMPOS, 2012). Sabemos que o sujeito constrói o mundo e ao mesmo tempo se constrói, sendo ele, também, responsável pelas condições em que se encontra. No entanto, segundo Campos e Campos (2012), não podemos esquecer que a produção de autonomia depende também de condições externas ao sujeito, como a existência ou não de políticas públicas, do funcionamento da economia, e entre outros, do acesso dessa pessoa à informação.

A mídia é um dos mais poderosos meios de produção de subjetividade que atravessa o cotidiano das pessoas. Entretanto, devemos lembrar que ela também é feita por pessoas, não podendo ser encarada como um objeto separado da sociedade (MENEGON, 2008; WULFHORST, 2004). Segundo Karawejczyk (2010), uma das maneiras mais fáceis e baratas que as pessoas acham para se informar sobre o que acontece no mundo é através da mídia impressa, o jornal. A mesma autora destaca que a análise desses documentos se configura como uma ferramenta importante para se conhecer determinado tempo histórico, já que ela é fator importante na produção de subjetividade moderna.

Um importante conceito dentro dessa discussão é o de discurso, que se constitui o uso institucionalizado da linguagem, mas que também pode sofrer modificações durante o tempo (SPINK; MEDRADO, 2013), destacando mais uma vez a possibilidade de transformação do que está institucionalizado. Segundo Hennigen (2006), o sujeito dá sentido ao cotidiano através de discursos, os quais usa como forma de entender-se, e acaba se reconhecendo a partir deles. Desse modo, toma os discursos como verdade, e assim se produz sujeito através deles.

Pela facilidade ao acesso, podemos dizer que conhecemos o mundo, também, através da mídia, de jornais, novelas e outros programas, que são meios de veiculação de discursos. No entanto, a realidade nos é apresentada sob apenas um ângulo através desses dispositivos (HENNIGEN, 2006), já que no momento em que lemos um jornal ou assistimos uma novela estamos apenas recebendo a informação e não existe possibilidade de troca com o interlocutor, ao contrário de uma conversação entre duas pessoas (THOMPSON, 1998).

Outra questão importante dentro das relações midiáticas é a visibilidade que os jornais e novelas dão para alguns modos de existir e outros não. Louro (2003) traz a importância de analisar também o que não é dito, no sentido de entender como as diferenças são construídas e como a norma é instituída a partir da invisibilidade dos outros modos de ser. O recente destaque para casais homossexuais na mídia é um exemplo disso, sendo que há pouco tempo atrás esse público não fazia parte desses meios e, portanto, era praticamente invisível.

Nesse sentido, também conseguimos visualizar como o discurso científico amplificado pela mídia também é decisivo na produção das diferenças e, consequentemente, da injustiça. Na década de 80, por exemplo, deu-se início a uma epidemia do vírus da AIDS, e através de estudos epidemiológicos foram identificados "grupos de risco" onde a chance de se encontrar pessoas com a doença era maior. Esses grupos se resumiam a homossexuais, hemofílicos, haitianos e usuários/as de heroína. Essa "descoberta", com a ajuda da mídia, resultou no isolamento de tal população, que ficou, até hoje, associada à AIDS (AYRES; CALAZANS; FILHO, 2012).

Nesse exemplo é possível ver como um instrumento da área da saúde foi utilizado de maneira mecânica e excludente, resultando, durante anos, na marginalização de um grupo de pessoas. Nesse caso, não foram analisadas as dimensões sociais que levaram esses grupos a serem mais vulneráveis ao HIV. Novamente, destacamos como a mídia apresenta apenas uma parcela da realidade e como a população pode transformá-la em verdade e agir conforme ela.

Biroli (2007) destaca um processo de transformação no discurso jornalístico brasileiro no século XX, onde o mesmo se distancia da opinião, da crítica e do combate para aderir ao modelo norte-americano de jornalismo caracterizado pela objetividade e neutralidade. É importante destacar que não acreditamos em neutralidade nesse contexto. A escolha de veicular tais notícias, e outras não, já é um posicionamento. Assim, entendemos que, por mais neutro e imparcial que o jornal possa parecer, ele sempre será um meio pelo qual se produz subjetividade e, assim, influenciará na maneira como o/a leitor/a irá construir seus modos de ser.

Dessa forma, nossa proposta é a de analisar a sessão saúde do jornal Zero Hora, devido à importância que o mesmo tinha, e até hoje tem, no cotidiano da população, sendo ele um dos maiores formadores de opinião do estado do Rio Grande do Sul. O ano de 1990 foi escolhido por, além de ser o ano de publicação das Leis Orgânicas de Saúde, também ser marcado por inúmeras contradições no que diz respeito às políticas de Estado adotadas e dos movimentos populares pela democracia.

Fazendo uma leitura da década de 80, notamos que a mesma é marcada pela desigualdade na distribuição de renda, fazendo com que, em 1980, apenas 8% da população possuísse 62% dos bens disponíveis em no mercado (RODRIGUES, 1992). Isso fazia do Brasil um país rico, onde a população era pobre. Somada ao êxodo rural dos anos 70, onde a maior parte da população foi morar na cidade, a pobreza gerou inúmeras questões de

desigualdade social, como a falta de higiene e habitação, culminando em questões como a alta mortalidade social e a epidemia de AIDS (RODRIGUES, 1992).

Desta forma, a década de 80 também é marcada como época de protestos tanto pelo fim da ditadura, e pela reivindicação da cidadania, como por questões do meio ambiente. Diferentemente dos anos 70, onde, pela forte repressão militar, as reivindicações aconteciam quase clandestinamente, esses protestos atingem grande número de pessoas e chegam às praças e às ruas (RODRIGUES, 1992).

Na área da saúde, o Movimento da Reforma Sanitária vem como uma reivindicação contra os métodos curativistas e biologicistas, focalizados na doença que eram preconizados até então. A aprovação da "Constituição Cidadã", em 1988, também é um de extrema importância para a regulamentação do SUS, pois coloca a saúde como "direito de todos e dever do Estado" (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, apesar dos avanços em relação aos aparatos legais que apoiavam e preconizavam o exercício da cidadania, como o SUS e a Constituição, e do país estar sendo governado pelo seu primeiro presidente eleito após longo tempo de ditadura, o ano de 1990, segundo Lima (2017), também foi palco da aprovação de várias políticas de Estado neoliberais, como a privatização de empresas estatais, demissões em massa e a abertura ao mercado externo.

Durante esse período inicial de análise dos materiais, já podemos visualizar a mídia dando grande ênfase à reconquista da democracia através do termo "presidente eleito" que sempre é usado quando se refere ao presidente Collor. Ao mesmo tempo, mesmo ainda sendo cedo, no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, para afirmar qualquer posição concreta do presidente veiculada no jornal, notamos, através da análise das capas, que Collor, em seus primeiros pronunciamentos, já faz menção ao uso de políticas neoliberais, prometendo a abertura da economia brasileira ao mercado externo e criticando uma visão mais protecionista da economia. Dessa forma, é possível dizer que a análise inicial dos jornais confirma a contradição vivida no ano de 1990, tendo em vista a implantação de uma Constituição Cidadã em um cenário neoliberal.

Em relação à saúde, até o mês em que foram realizadas as análises, o SUS ainda não havia sido regulamentado como Lei federal, mas já era adotado, em caráter de teste, em alguns municípios brasileiros. Podemos ver uma grande crise no que diz respeito a essa área, acarretando em problemas como profissionais com salários atrasados e hospitais com poucos recursos para o atendimento, muitos ainda ameaçando um início de greve.

Na sessão saúde, nas colunas regulares do jornal, ainda é possível verificar aquele discurso médico biologicista, onde o profissional era o expert sobre o assunto e o paciente um mero receptor do conhecimento. Uma das colunas que trazem esse aspecto da visão de saúde veiculada pelo jornal é onde existe um espaço para perguntas do/a leitor/a. Mesmo tendo um caráter positivo, no momento em que pede ao público quais assuntos o mesmo gostaria de debater, esse "debate"[7] ainda é restrito a uma lógica prescritiva, onde o médico irá ditar o que deve ser feito.

Outra hipótese sobre a análise dos materiais é que visualizamos que editorias sobre saúde exclusivas de dias como domingo, onde o público leitor muda, possuíam outra linguagem em relação às colunas regulares da sessão saúde. Por exemplo, a editoria "Ciência e Saúde" parece ter uma linguagem bem mais complexa, permeada de termos técnicos, que acaba dando um caráter elitizado à ciência. Também é importante destacar que as discussões trazidas nessa editoria normalmente são resultados de pesquisas realizadas fora do país, o que acaba destoando do contexto vivido pelos brasileiros.

Apesar de em 1990 a incidência de casos de AIDS, segundo dados trazidos no jornal, já ter diminuído bastante, ainda existem discussões sobre a doença. Em alguns momentos o jornal, dando voz também a representantes do governo, exalta a influência das campanhas de prevenção para a diminuição dessa taxa, dizendo que a doença já era encarada de forma naturalizada e estava no dia a dia dos brasileiros. Em outros momentos, visualizamos notícias de empresas que ainda solicitam o teste anti-AIDS como forma de seleção de profissionais.

Nesse caso, vemos o jornal dar espaço para o Ministério da Saúde, que repudia tal procedimento, destacando o caráter preconceituoso e discriminatório dessa prática. Por outro lado, as empresas também possuem a oportunidade de defender o uso teste, alegando que a discussão sobre a doença é tão comum que os profissionais submetidos ao teste nem estranharam a solicitação dele. Chamamos atenção para o fato do jornal, no momento em que não se posiciona na situação, estar veiculando uma forma de discriminação velada às pessoas soropositivas, lembrando que em outro momento, enquanto mídia, também foi responsável pela marginalização de determinados grupos quando os relacionou erroneamente a doença, como já discutimos antes (AYRES; CALAZANS; FILHO, 2012).

Em relação ao gênero, uma das questões que abarcam, indiretamente, esse conceito nas sessões saúde dizem respeito à construção do que entendemos como função materna.

[7] Usamos a palavra debate entre aspas, pois, como já discutimos, a mídia impressa não proporciona a oportunidade do leitor responder ao interlocutor e gerar uma conversação (THOMPSON, 1998).

Quando o jornal traz, por exemplo, os casos de mortalidade infantil, sob a ótica de programas do governo para o combate a mesma, falando sobre as causas e formas de enfrentamento da situação, acaba colocando o cuidado nas mãos das mães das crianças, na ideia de "educá-las" para esta função.

Em sua maioria, as estratégias de combate a esses casos são focadas diretamente nas mães. Os profissionais entregam questionários às mães, procuram se aproximar delas e entender porque não procuram os postos de saúde. Esquece-se que existem outros membros da família na rede de apoio dessas crianças, e se responsabilizam apenas a mãe pela sua saúde.

Ainda nessa discussão sobre gênero, visualizamos o culto ao corpo perfeito da mulher. Muitos dos cuidados na área da saúde as mulheres dizem respeito ao tempo de exposição ao sol. Como acontece nas mais diversas épocas, em 1990, as mulheres tinham um ideal de corpo que incluía o bronzeado perfeito. Ao mesmo tempo em que vemos o jornal alertando para os perigos dessa prática de forma desenfreada, também é possível visualizar, através de propagandas de produtos de beleza e das imagens que transmitem uma ideal de mulher, que ele também estimula e educa para busca interminável pelo corpo perfeito.

## CONCLUSÃO

Conceitos como gênero e saúde são produzidos por e nas relações de poder, lembrando que, para Foucault (apud Louro, 2003), o poder não é algo linear, que alguém possui e outros não. Ele acontece em relações onde há possibilidade de resistência. Com isso, desejamos mostrar como essas relações são passíveis de mudanças, e como a pesquisa também pode ser uma ferramenta de transformação, que, nos levando a entender como acontecem esses processos, também nos proporciona pensar em outros modos de cuidado.

Para entender essas relações é necessário compreender que o sujeito é moldado por atravessamentos de instituições como Saúde, Gênero e Educação. Novamente procuramos nos fundamentar em Foucault (apud VEIGA-NETO, 2014), em seus conceitos de "poder disciplinar" e "biopoder". Os dois se configuram como formas de dominação e docilização dos sujeitos, o poder disciplinar, mais na esfera individual, e o biopoder, no coletivo. Juntos, esses dois mecanismos se articulam e se complementam, ocupando "esferas diferentes: na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores".

Em nossa sociedade, com o avanço da tecnologia, a mídia acaba fazendo parte desse papel de educar os sujeitos e os docilizar, acabando, muitas vezes, reproduzindo lógicas dominantes, que oprimem e excluem sujeitos. A impossibilidade de interlocução com o agente do discurso acaba tornando a produção de subjetividade ainda mais passiva, fazendo com que os sujeitos sejam investidos de diferentes discursos sem mesmo perceber e entender que também podem ser protagonistas de suas próprias subjetividades.

Muitas vezes nos perguntamos o porquê de algumas políticas públicas não funcionarem como estão no papel, e as criticamos sem ao menos conhecer o contexto em que foram criadas. Guattari e Rolnik (2008) discutem a importância de, antes da implementação de qualquer política pública, se trabalhar os processos de subjetivação que ocorrem naquele contexto. Uma das hipóteses elaboradas até esse momento de análise dos jornais, é que no caso do SUS, o público leitor do jornal estava sendo investido de discursos que iam contra as práticas preconizadas pelo mesmo.

Concordamos com Japiassu (apud HENNIGEN, 2006, p.52) quando diz que "talvez o fracasso da psicologia consista em ter-se esquecido que sua palavra é uma palavra libertadora". Entendemos que nossa área de atuação deve estar sempre a serviço de propor possibilidades e jamais aprisionar sujeitos a discursos que trazem sofrimento. O modo como nos propomos a fazer isso é analisando o passado para compreender e modificar o presente.

## REFERÊNCIAS

AYRES, José; CALAZANS, Gabriela; FILHO, Heraldo; JÚNIOR, Ivan. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, Gastão. **Tratado de saúde coletiva.** São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 20jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em 20jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm>. Acesso em 20 jun. 2016.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes:** teoria e prática. 5.ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.

BIROLI, Flávia. Técnicas de poder, disciplinas do olhar: aspectos da construção do "jornalismo moderno" no Brasil. **História.** São Paulo, vol.26, n.2, 2007.

CAMPOS, Gastão; CAMPOS, Rosana. Co-construção de autonomia: o sujeito em questão. In:_____. **Tratado de saúde coletiva.** São Paulo: Hucitec, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 10.ed Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis.** Florianópolis, vol.06, n.01, jan/jul. 2009.

GONÇALVEZ, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica:** como prática de libertação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUATTTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HENNIGEN, Inês. **Subjeticação como produção cultural:** fazendo uma outra psicologia. **Psicologia & Sociedade.** Vol.18, p. 47-53, maio/ago. 2006.

IÑIGUEZ, Lupicinio. A Pós-modernidade: O novo Zeitgeist de Nosso Tempo. In: MARTINS, João Batista (org). **Temas em análise institucional e em construcionismo social.** São Carlos: Fundação Araucária, 2002.

LIMA, Júlio César França. **A política nacional de saúde nos anos 1990 e 2000:** na contramão da história? Disponível em <http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/upload/na%20corda%20bamba/cap_9.pdf>. Acesso em 15 jun. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEDRADO, Benedito; Spink Mary Jane. Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: _____. **Práticas discursivas e produção de subjetividade no cotidiano.** Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

MENEGON, Vera Sonia Mincoff. Crise dos serviços de saúde no cotidiano da mídia impressa. **Psicologia & Sociedade.** vol.20, 2008.

RODRIGUES, Marly. **A década de 80.** Brasil: quando a multidão voltou às praças. São Paulo: Ática, 1992

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de subjetividade no cotidiano.** Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

KARAWEJCZYK, Mônica. O jornal como documento histórico: breve considerações. **Históriae.** Rio Grande, vol.3, 2010.

WULFHORST, Cristina. Transitando entre folhas e bytes a expressão da mídia impressa e da mídia digital na cultura e na produção de subjetividades. **Psicologia ciência e profissão.** Brasília, vol.24, dez.2004.

# DIVERSIDADE DE ALUNOS: APRENDIZAGEM PARA TODOS E NEUROCIÊNCIA

**Helton José Zanchi**[1]
**Estela Mari Santos Simões**[2]
**Fabiana Cavalheiro Scalei**[3]

**Resumo**: O artigo resulta de pesquisa bibliográfica, reflete sobre as situações cotidianas vividas por educadores nas salas de aulas que apresentam heterogeneidade de sujeitos aprendizes. Tem como ponto de partida a compreensão de que cada um dos indivíduos que compõem as turmas escolares, possui uma história de vida singular, composta por uma estrutura biológica, psicológica, social e cultural diferente. Aspira-se, subsidiar reflexões e debates sobre a diversidade que constitui a sociedade e que reflete nas salas de aula. Almeja-se, sobretudo, sensibilizar e ampliar o olhar dos educadores sobre seu papel no enfrentamento de questões oriundas desta diversidade e suas implicações para que sejam oportunizadas práticas pedagógicas que resultem em maior aprendizado para as crianças.

**Palavras-chave**: Diversidade; Ritmos; Identidade.

## INICIANDO O DIÁLOGO

O percurso de diálogo que desejamos seguir demanda iniciar fazendo um breve percurso histórico para que seja possível um entendimento maior em direção a este momento incrível da vida que é infância. É necessário, portanto, questionar sobre a história da infância e quem são estas crianças que vêm para as instituições escolares hoje em dia. Reportando, então, ao conceito de infância é possível afirmar que etimologicamente a palavra infância é oriunda do latim e significa incapacidade de falar. Recorrendo à Língua Portuguesa esta palavra está associada a conceitos com o significado de: período de crescimento do ser humano que vai do nascimento a puberdade; ingênuo, tolo. Portanto, essas caracterizações são genéricas e não permitem uma compreensão mais específica.

É necessário percorrer o tempo, para entender a infância em determinadas épocas. Pois a infância difere através dos tempos e lugares. A história da infância ou a trajetória das crianças ao longo da história da humanidade retrata um quadro do qual pouco podemos nos orgulhar. O retorno aos primórdios ou às fontes que estão ao nosso alcance mostram o drama

[1] UPF, Brasil - heltonzanchi@hotmail.com.br
[2] URI/FW, Brasil - estelasimoes89@gmail.com
[3] URI/FW, Brasil - fabianacscalei@gmail.com

e o sofrimento, frutos do abandono e infanticídio, praticado ao longo dos tempos com as crianças nas sociedades primitivas. É claro que o abandono e pouco caso não é exclusivo das primeiras sociedades, hoje encontramos muitas situações de maus tratos e de violência dispensados às crianças, mas indiscutivelmente o contingente daquele período era proporcionalmente muito maior.

Neste texto não temos como pretensão realizar um resgate da história detalhada de como as crianças foram tratadas ou cuidadas, mas utilizamo-nos de alguns dados que possam situar a gênese da preocupação e atenção com a criança. São vários séculos de trajetória para se chegar ao ano de 1959 quando a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU) reconhece a criança como sujeito de direitos, fato que marca um novo período no entendimento do que a criança representa. Como afirma Marcílio (2006), antes disso o ato de abandonar os próprios filhos foi tolerado, aceito e, por vezes, até mesmo estimulado. Pensava-se sempre nos interesses do adulto e da sociedade e nunca nos da criança.

Marcílio (2006) em sua obra "História Social da Criança abandonada[4]", apresenta o resultado de anos de pesquisa realizada por meio de um rastreamento de bibliografias e documentação em bibliotecas e arquivos particulares que resultaram em descobertas e transcrições reveladoras de faces pouco ou quase nada conhecidas da história da criança desvalida. Como ela mesma afirma: "[...] a escrava, a ilegítima, a exposta ou abandonada, inter-relacionada com sua família ou, mesmo sem ela, e com as eventuais políticas públicas criadas para sua proteção" (MARCÍLIO, 2006, p. 13).

Abandonar bebês ou crianças maiores é um fenômeno marcante em todos os tempos. Os primeiros registros destas ocorrências ou da criação de normas e leis que puniam ou proibiam estes acontecimentos estão presentes no Código babilônico de Hamurabi, no II milênio a. C., nele aparece a primeira regulamentação escrita sobre o abandono de crianças. "Se um homem tomou uma criança para adotar com o seu primeiro nome e o educar, em filho adotivo não pode ser reclamado" (apud MARCÍLIO, 2006, p. 21).

A obra citada (2006) nos permite reconhecer que o período da antiguidade, nas diferentes civilizações referidas, foi profundamente repleto de exclusão e contradições. Nestas sociedades vigorava práticas que resultavam em geração de filhos sem nenhum controle, ilegítimos, bastardos, de relações espúrias ou mesmo de pais pobres em que não havia outra opção a não ser eliminá-los ou abandoná-los. Muitas crianças nem sequer conseguiam

[4] Uma das poucas obras traduzidas para o português com abordagem detalhada e cronológica sobre a história da infância.

permanecer vivas por meia década, imagine então querer se falar em alguma rede de proteção ou processo de acolhimento ou cuidado.

Marcílio (2006) menciona que no Império Romano o abandono de crianças era um fenômeno comum e que nos primeiros três séculos de nossa era estimava-se que entre 20% a 40% dos filhos eram abandonados. Assim não tem notícia de alguma instituição que vai cuidar das crianças enjeitadas. Somente na segunda metade do século II Atenágoras, patriarca da igreja, foi o primeiro a escrever longamente sobre o tema. Clemente de Alexandria, no século III, em sua obra *Paedagogus*, condenava o abandono, afirmando que os pais que expunham seus filhos eram assassinos de menores. Assim, inicia-se um processo de comoção social e de tomada de consciência que vai se expandindo e ampliando sobre a situação das crianças e a forma como eram tratadas.

Ao se adentrar na Idade Média as crianças continuam sendo abandonadas em grande número e a justificava para isso era a pobreza (MARCÍLIO, 2006), mas as reflexões começam a se intensificar com base nos conceitos de misericórdia e pobreza que fomentaram novas formas de tratar e cuidar das crianças. Na idade média, século XVII, há uma ausência de uma consciência de infância. As crianças confundiam-se com adultos, assim que julgados capazes de dispensar ajuda de um adulto, por volta de 7 anos de idade, onde se conquistava a idade da razão, ingressando em afazeres de adultos. Não se dava importância a essa passagem da infância para a vida adulta.

Com a idade moderna, inicia-se preocupações relativas a educação desses mini-sujeitos, que deviam ser preparados, num sentimento de uniformidade que era fortemente evidenciado nas escolas, a qual as crianças passam a frequentar.

## A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DA CRIANÇA

O entendimento da pluralidade de concepções de infância é necessário para que se possa perceber a infância como construção social da identidade da criança, compreendendo que esta se diferencia nos tempos, lugares e depende de gênero e classe social, portanto não é homogênea. Assim, existem crianças com as mais variadas características e de diferentes contextos de vida que compõem e participam do espaço escolar. Algumas nasceram em lares com pais leitores, que valorizam e acompanham a aprendizagem escolar de seus filhos. Outras nem conhecem os pais, vivem com parentes distantes, avós e nos mais variados tipos de famílias, que incentivam ou não incentivam ou pouco acrescentam a vida escolar da criança.

Muitas tem acesso a espaços de lazer, viagens de férias, socializam-se em diferentes espaços sociais, tem outras atividades extraescolares que fazem parte de sua rotina, escolinha de inglês, futsal ou até mesmo *ballet.* E há as que nunca saíram da própria comunidade em que nasceram, que passam horas apenas na frente da televisão ou brincando na rua. São apenas alguns exemplo para mostrar que nem uma criança é igual a outra.

Este público multicultural que vai para escola, e que cada vez mais evidencia diferenças em sala de aula, exige que o educador deixe de lado a visão unificada de alunos que existe somente no imaginário. E a questão passa a ser então, como atender de forma eficiente essa variedade de alunos? Como abranger a todos, dos mais sensíveis ao mais objetivos, dos mais colaborativos aos mais competitivos, dos mais lentos aos mais rápidos, dos portadores de déficit de atenção e necessidades especiais aos superdotados?

Saber que cada um aprende de um jeito, é o primeiro passo concreto em direção ao encontro de caminhos para se trabalhar com tamanha diversidade humana, pois permitirá que o educador saiba respeitar o ritmo de cada criança, preparando estratégias de ensino que privilegiam atividades diferenciadas.

Estudos em neurociência afirmam que todos os sujeitos são capazes de aprender, porém isto acontece de forma singular para cada um e em tempos diferentes também. Assim, as estratégias de aprendizagem devem ser diversificadas, para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades e condições de construir seu próprio conhecimento. Sem privilegiar uns e deixar de lado outros, sem exaltar determinadas qualidades que nem todos possuem, pois não necessariamente o aluno mais rápido será melhor que o mais lento, muito menos o mais quieto aprenderá mais que aquele mais agitado.

Sabe-se, atualmente, que cada ser humano possui um cérebro tão particular e único, como é a impressão digital. Assim, não é possível existir “modelo de crianças de 6 anos”, “modelo de crianças de 8 anos”. As crianças são resultado de suas experiências, e para compreendê-las é preciso considerar o contexto em que elas vivem, a forma como constroem significados, a cultura que a envolve, sua maturação biológica e etc. Uma maneira clara de se perceber isto, é pensar: quantos tipos de aprendizagem há na minha turma de alunos? Nitidamente é visível que a uma gama de alunos com especificidades muito singulares, alguns são mais elétricos e outros introvertidos, uns demonstram grande habilidade com trabalhos manuais e outros já não.

Sabemos que como já escreveu Platão “[...] não há duas pessoas que nasçam exatamente iguais” (apud MYERS, 1999, p. 235), portanto, este deve ser o prefácio dos

processos de intervenções pedagógicas, considerar que cada sujeito aprende de forma singular é essencial na escola.

O educador contemporâneo não pode negar as diferenças existentes entre os alunos, isso seria discriminação. Não é aceitável rotular o aluno como “melhor” ou ainda como “pior”, é preciso respeitar as diferenças.

## AÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Quando se planeja um trabalho pedagógico que busque atender à diversidade, compreende-se a necessidade de uma prática voltada a visão de homem e de sociedade numa perspectiva de que os sujeitos são seres heterogêneos e socialmente plurais. Rompendo com as barreiras da padronização, da homogeneização que por décadas estiveram enraizadas nas práticas docentes, dirigindo ações para o oferecimento de ensino, baseadas em visões de criança e o que se deseja para ela.

Assim, percebe-se que é preciso uma escola para a criança, com a organização do trabalho pedagógico respeitando a diversidade, os tempos de cada um e os direitos das crianças. É necessário que as praticas docentes encontrem aportes teóricos para sustentar a concepção de criança capaz e autônoma, bem como dar subsídios para um trabalho com dimensão dialógica e colaborativa entre os atores que são as crianças e a ação do educador.

Urge atualmente a necessidade de uma pedagogia mais política, que proponha a análise e reflexão a respeito dos modos de desenvolvimento do trabalho docente, das estratégias de ensino. Observando e valorizando o modo como os sujeitos se aproximam do conhecimento, como se aprende, como se estabelece conexões entre um aprendizado e outro e como de forma mas eficiente e significativa auxiliar os alunos a construir novos conhecimento, considerando as especificidades de cada um. Com um olhar mais abrangente na perspectiva de como ocorre o aprendizado é possível pensar projetos educacionais que possam, na sua complexidade, dar conta de atender os diferentes tipos de sujeitos que frequentam a sala de aula, oportunizando o maior numero possível de oportunidades para que ocorra de fato a aprendizagem.

Tendo claro os objetivos e os resultados que pretende-se alcançar o educador, precisa pensar formas diferentes que os alunos podem percorrer para chegar à construção de conhecimento, fazer com que os estudantes interajam, trabalhem em grupos, em equipes também é um recurso importante, pois é nesse momento que apresentaram diversos níveis de

aprendizagem para que cada aluno amplie sua maneira de pensar e de trabalhar. Como conhecemos através do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), esse trabalho proporciona contemplar o que este autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, distância entre o que o aluno já sabe, Zona de Desenvolvimento Real, e o que ele é capaz de evoluir/ aprender com a ajuda dos colegas e do professor que dominam determinado assunto, Zona de Desenvolvimento Potencial. Assim, não são só fatores biológicos que interferem na aprendizagem, as interações são fundamentais neste processo.

A sala de aula e as oportunidades de aprender devem ser para todos, pois todos possuem aptidões e podem desenvolver novas habilidades e competências em maior ou menor grau, com mais ou menos velocidade.

Tudo isto faz com que seja necessário que se ressignifique a prática, repensando a concepção de educação e o papel, o perfil e a função do docente. Pensar esse ofício em outro patamar, o de profissionais de pleno desenvolvimento humano. Entender as temporalidades do desenvolvimento humano e em especial com relação ao tempo de aprendizagem é assumir-se como educador humanista, requalificando-se e recuperando dimensões permanentes desta profissão.

A teoria de das inteligências múltiplas de Gardner, permitirá um avanço quanto a isto, à medida que concebe que o ser humano é dotado de diferentes inteligências, algumas mais aguçadas do que outras em determinados sujeitos. Para este não há uma única inteligência, mas múltiplas inteligências que se desenvolvem se estimuladas e valorizadas pelo ambiente onde o sujeito está inserido.

Nesta concepção, para que as escolas formem indivíduos capazes de pensar, raciocinar, resolver problemas, refletir, analisar e criticar, é preciso um processo educativo que permeie um ambiente estimulante que vise o desenvolvimento de todas as inteligências, oferecendo significado ao que se aprende.

## OS SABERES DA NEUROCIÊNCIA E A ESCOLA QUE OPORTUNIZA APRENDIZAGEM PARA TODOS

Reconhecendo que os indivíduos possuem aptidões e desejos diferentes, é importante oportunizar um espaço não uniforme e nem inflexível de aprendizagem. A escola precisa repensar seu papel e educadores precisam reorganizar seu trabalho para que de fato se ofereça uma educação para todos.

Beneficiar-se com as possibilidades que a neurociência nos traz é uma maneira de enriquecer o trabalho pedagógico, dando mais oportunidades para que todos aprendam. Aponta-se atualmente alguns pontos importantes que a neurociência evidencia como saberes que podem serem aproveitados pelos educadores.

> [...] a neurociência é a área de conhecimento que permite uma aproximação ao conhecimento de como se hão construído e que circuitos neurais estão involucrados e participam na elaboração das decisões que toma o ser humano, a memória, a emoção e o sentimento, e até mesmo os juízos e os pensamentos envolvidos nas condutas éticas. (FERNANDEZ e FERNANDEZ, 2008, P. 32).

Em sala de aula despertar o interesse dos alunos é fundamental, novas informações precisam ser contextualizadas e conectadas com conhecimentos que já existem no cérebro da criança.

Providos de suas individualidades os alunos devem ser estimulados e motivados a aprender, no entanto, o professor também precisa estar equipado e saber o significado destes dois sentimentos. A motivação de ambos os atores do processo ensino-aprendizagem para a aquisição de novos conhecimentos é fundamental.

> [...] oportunizar aos professores a compreensão de como o cérebro trabalha dá condições mais adequadas para que ele estimule a motivação em sala de aula e, de certa forma, assegura a possibilidade de sintonizar com os diversos tipos de alunos, os quais terão suas capacidades mais profundamente exploradas. (CARVALHO, 2011, p. 545).

Há pesquisas cientificas que já provam que aprender e recordar se torna mais fácil se os sentidos forem envolvidos e estimulados durante a aquisição de novas informações e a construção de significados pelos alunos.

Outro fator relevante a se considerar é a necessidade do ato de repetição,para uma memorização mais eficiente, não uma “decoreba” que muitos temem, mas uma memorização que busque lembrar conhecimentos conectando-os com outros, e que envolva emoção na passagem da informação, de modo que se torne motivador e rico este processo.

Gerações atuais possuem uma característica, que exige criatividade do professor, é ela a necessidade de recompensas imediatas como meio para se atingir a motivação, por isto o professor precisa ter jogo de cintura e encontrar formas de recompensar o aluno em sala de aula, não trazendo presentes, que é inviável e nem um pouco sadio, mas poderá fazer

combinados como dedicar momentos das aulas para jogos, brincadeiras, músicas e etc, se caso todos os alunos tiverem a atenção e a participação adequada durante a aula.

Como falamos de crianças pequenas deve se haver sempre a compreensão da precisão de partir do concreto para se atingir ideações abstratas, pois hoje em dia temos conhecimentos comprovando, que o nosso lobo frontal, parte responsável pelo pensamento abstrato, desenvolve-se mais vagarosamente, estendendo a sua maturação definitiva até lá por volta dos 21 anos de idade.

A exploração, através de pesquisas e atividades que envolvam experiências, são excelentes espaços para se aprender mais, possibilita analisar dados de forma reflexiva, trocar ideias e muito mais. Neste momento o papel do educador passa a ser de facilitador, pois devera auxiliar o aluno na busca de informações e testagem de hipóteses. As práticas são oportunidades de fazer simulações e podem envolver entrevistas, consulta de dados em locais pré-definidos pelo educador, coletas de diferentes materiais, e de tudo que possa fazer sentido nesta construção e que levará o aluno a realmente saber ler e escrever sobre o conceito trabalhado e praticado. Quando uma informação é colocada em prática ela se torna mais clara e conhecida pelo cérebro.

O trabalho com histórias e estórias, mexem com emoções, memórias e ideias, possuem uma organização lógica e sequencial necessária para ativar áreas cerebrais para desenvolvimento de novas habilidades sediadas no córtex pré-frontal, que são altamente necessárias. O envolvimento de artes e educação física também são importantes, pois auxiliam na memorização, na criatividade e na exploração mais profunda de conceitos e concepções, além de permitir a expressão de sentimentos e emoções pela criança.

Outro estímulo que possui influência no cotidiano das salas de aula são as tecnologias, estas provocam os sentidos, pois envolvem significativamente o visual, o auditivo e o cinestésico. Podem ser estas valorosas ferramentas de partilha entre os colegas, o professor, pais e a comunidade escolar, dos saberes construídos em linguagem científica, além de oportunizar novas construções de aprendizagens e meios para apresentação ou divulgação, para partilha de conhecimentos de forma interativa e investigativa. É a hora de criar vídeos, discussões em grupos, editar apresentações, criar revistas, pôster e cartazes online, blogues, histórias em quadrinhos, jornais, tanto para divulgar o conhecimento quanto para estabelecer novas sinapses.

Ampliar conhecimentos já produzidos, tentando aplicá-los em novas situações, permite uma compreensão mais abrangente do tema e uma dimensão maior das possibilidades

de por em prática tal objeto/conceito investigado. Também o envolvimento dos alunos em ações coletivas, fundamentadas em pesquisas que busquem a resolução de situações de problemas sociocientificos atuais, cria oportunidades de valorização e participação dos alunos de forma ativa na sociedade, buscando melhorias enquanto cidadãos críticos e conscientes.

Sendo o cérebro um órgão social, as interações sociais são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem. A geração de crianças atual, talvez perca muito neste quesito, pois passam a se relacionar com mais facilidade através do uso das tecnologias, deixando um pouco de lado o falar, o olhar, o tocar e o interagir com o outro. A escola interligada com a sociedade do presente-futuro, sabe de tal questão e deve oportunizar espaços para o desenvolvimento de habilidades sociais, que lhe permitam aperfeiçoar também a linguagem não verbal, sabendo reconhecer sentimentos, escutar, expressar emoções, sendo empática e interagir com as diferenças.

Boa sociabilidade favorece uma vida estudantil e profissional de sucesso, no entanto, esforço, organização e dedicação são indispensáveis para o êxito de aprendizagens. Embora alguns alunos tenham dificuldades de aprendizagem, podem buscar através da disciplina, perseverança e boa vontade, encontrar caminhos para alcançar seus objetivos. Isto faz toda a diferença para que os alunos não desistam da escola e muito menos de seus sonhos, sendo função do professor fortalecer tais competências, incentivando-os sempre mais.

Durante o processo as avaliações dos conhecimentos e das capacidades desenvolvidas são também espaços que contribuem muito para o aprender, devem sempre estar presentes destacando-se o que se avançou em termos de conhecimento, de raciocínio, de comunicação, de ativismo e também em atitudes. É importante que ocorra de forma que além de avalições sistemáticas, haja autoavaliações, levando a um balanceamento do processo educacional, analisando os impactos reais do mesmo na vida dos sujeitos e da sociedade como um todo. Sendo base não apenas final, mas para o início de novas práticas escolares.

O ambiente da sala de aula também é decisivo para aprendizados mais eficientes, por isto criar um espaço aconchegante e tranquilo, com recursos ao alcance da criança é essencial. Evitar situações de pressão excessiva e estresse durante as aulas, mostra-se como um instrumento a favor do professor e do aluno, visto que o os efeitos do cortical, hormônio do estresse, bloqueia e causa a perca de neurônios no hipocampo, responsável pela memória de longo prazo. Assim o ambiente de ensino deve ser acolhedor e confortável, expressando segurança para o aluno, assim como ter uma rotina, regras e objetivos também beneficia a aprendizagem e reduzem o estresse, criando oportunidade para que todos tenham mais

possibilidades de aprendizagem. Estimular a curiosidade e a autonomia, são possibilidades fartas no espaço da sala de aula, basta saber organizá-la para que não apenas o professor seja ator, mas para que os alunos sejam protagonistas de suas aprendizagens.

Buscar atingir de forma significativa todos alunos é a base de tudo, porém evidente que há questões que fogem do alcance dos educadores, há casos diversos nas escolas de crianças com patologias, com necessidades especiais, com dificuldades de aprendizagem, com falta de assistência da família, nestes casos que embora o educador faça tudo que consegue, mas vê que ainda não atingi de fato o aluno de forma eficiente, é necessário buscar apoio da equipe escolar e também fora da escola. Estabelecer um diálogo aberto com outros profissionais, expondo os desafios que enfrenta cotidianamente em sala de aula é a melhor forma de melhorar e incrementar a prática do professor.

Não sendo vítima da inocência, sabemos que muitas escolas carecem deste apoio e aí está a nosso ver o grande problema da educação a falta de suporte aos professores. No entanto, não se pode simplesmente cruzar os braços e acusar ou colocar a culpa em outros fatores que não vão bem ou não funcionam na realidade da educação brasileira, é necessário ir a lutar e reivindicar melhorias para uma real qualidade da educação, e isso se faz informando os pais de seus direitos e de como requerê-los. Também, se faz isto indo em busca de auxílio e se não bastar comunicar autoridades responsáveis e atores dos serviços público e preciso então partir para a via judicial através da instituição escolar, com respaldo e conhecimento da direção, do conselho escolar e da comunidade escolar, que deve ser incentivada a apoiar a causas da escola e dos sujeitos que a frequentam, buscando progressos essenciais para o bom andamento escolar e para a primazia da inclusão e aprendizagem de todos

## REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35, nº.3, set./dez., 2010.

CARVALHO, F. H. de Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, nov.2010/fev.2011.

DORNELES, L. V. Sobre meninas no papel: inocentes/erotizadas? As meninas hoje. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35, nº.3, set./dez., 2010.

FERNANDEZ, A. e FERNANDEZ, M. **Neuroética, Direito e Neurociência**. Curitiba: Juruá, 2008.

MANCHOPE, E. C. P. e PASQUOTTO, L. C. A infância e a formação de profissionais para a educação infantil. **Educere et Educare.** Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 6, nº 12, jul./dez., 2011.

MARCÍLIO, M. L. História **social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MYERS, D. **Introdução à psicologia geral.** Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. Revisão de Cláudia Henschel de Lima. 5 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científico Editora S.A, 1999.

# PATRIMÔNIO CULTURAL: ASPECTOS CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

**Henrique Pereira Lima**[1]
**Hélio Antônio Ardenghi Boeri**[2]

**RESUMO:** O patrimônio cultural constitui-se hoje em um relevante aspecto da constituição das comunidades, sejam estas nacionais, ou comunidades, dotado de uma historicidade na qual apresenta diferentes conceitos, significados e dimensões. Contemporaneamente, o patrimônio cultural, corresponde a um acervo de bens materiais e imateriais, de modo que as manifestações tradicionais e populares alcançaram àqueles consagradas pela história aristocrática. Constitui-se, assim, em um relevante meio para a compreensão da constituição das identidades socioculturais. Dada essa relevância, a educação patrimonial caracteriza-se como um processo cognitivo pautado no estabelecimento de relações conscientes por parte dos indivíduos, independente da idade, com o acervo cultural, seja material e imaterial que o cerca.

**Palavras-chave**: Conceitos; Educação Patrimonial; Patrimônio

## PATRIMÔNIO CULTURAL: ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS.

Quando o termo patrimônio é encetado, a semântica de sua análise conceitual mostra-se plural, até mesmo elástica, podendo, por conseguinte, acomodar diferentes discursos, interpretações e até mesmo, interesses. Contudo, há um sentido inato no termo que se faz presente em todas as suas conceituações, conferindo a hermenêutica do termo uma estabilidade: *propriedade*.

Conforme Abreu e Pelegrini (2009, p. 11) a origem do termo patrimônio repousa na língua latina "[...] *patrimonium*, que se referia, entre os antigos romanos, a tudo o que pertencia ao pai, *pater* ou *pater famílias*, pai de família.". Mormente, tal qual àquela época, este patrimônio individual (ou familiar) é transmitido às gerações seguintes, seja por seu valor monetário, seja por um valor emocional ou cultural.

Por outro lado, o patrimônio pode, ainda, referir, além daquilo que é individual, conforme Abreu e Pelegrini (2009, p. 9) também "[...] àquilo que é coletivo [...] sempre algo mais distante, pois é definido e determinado por outras pessoas, mesmo quando essa

[1] UNINTER – Polo Palmeira das Missões, Brasil - henriqueplima@yahoo.com.br
[2] UNINTER – Polo Palmeira das Missões, Brasil - boerihelio@gmail.com

coletividade nos é próxima.". Nesse sentido, o termo é redimensionado, dilatando sua abrangência e, por conseguinte, seus significados. Este é o caso em que se enquadra a cultura de uma comunidade enquanto um patrimônio social. Isto, pois, o patrimônio cultural é uma construção coletiva, a qual tem seu acervo sujeito a variações modeladas pela percepção e pelos interesses dos indivíduos de determinada comunidade. O patrimônio é, portanto, um conceito que, embora plural em sua interpretação, sempre conduz e sugere a ideia de posse, de propriedade de algo, por alguém ou por um grupo de indivíduos. Este sentido se mantém quando o termo era aplicado nas relações sociais, jurídicas, políticas, mas também, culturais.

Sobre as relações culturais, observa-se que seu cotejamento com outras dimensões da sociedade humana (como a política e a jurídica) na sociedade contemporânea, permite uma nova interpretação acerca do patrimônio: a cedência do simbolismo aristocrático do termo (patrimônio como símbolo do poder político e econômico) em favor de um sentido mais antropológico, ou seja, de valorização da experiência humana. Beltrão e Caroso (2007, p.45) apontam que o "patrimônio enquanto tema, na Antropologia, é candente, especialmente porque proporciona o conhecimento de linguagens diferenciadas e remete à memória social, através da qual se constroem e se reconstroem as identidades de grupos, de sociedades, de nações e de povos.". Assim, a dimensão cultural do patrimônio permite a atribuição de um significado cultural aos elementos materiais e imateriais componentes de uma sociedade que, por alguma razão, são percebidos como detentores de um valor simbólico àquela comunidade.

A partir destas considerações, podemos sugerir que o patrimônio cultural é um acervo de significação, de significados e de valores, pertencentes a uma coletividade. Por este acervo, uma consciência coletiva se expressa, de modo que, enquanto preserva este acervo de significados (atribuídos a bens materiais e imateriais), consolida uma identidade e, nesse sentido, estabelece parâmetros para sua organização. É com este fito que Soto (2010, p. 23) aponta que:

> O patrimônio sempre terá uma função social, ou seja, está servindo a um propósito específico, explícito ou não. Através dele, seja em sua forma material ou imaterial, os Homens constroem relações com os demais membros de sua cultura, com outras culturas ou com as gerações que os antecederam, desta forma desenvolvendo suas identidades.

É importante considerar que, esta construção de sentidos e atribuições de valor, é um processo sempre em aberto, caráter este que permite o desenvolvimento de sua "função social", estando sujeito a diferentes variações, oriundas da mobilidade dos indivíduos (grupos

de convivência, interesses, distribuição de poder) na sociedade. Mas, apesar desta condição, os objetos patrimoniais não mudam. O que muda, na realidade, é a nossa relação (relação social) com o objeto, pois o objeto em si não é reduto de um valor patrimonial. Por isso o ouro de uma coroa e a madeira de uma ferramenta não estabelecem uma escala hierárquica de valor entre si. O que detém esse valor e o atribui a esse objeto é a nossa relação com o mesmo e seus significados e, a situação em que se encontra o objeto (contexto). Nesse sentido, o significado do objeto tende a mudar, dependendo da perspectiva e das ideologias predominantes. Assim, a relação *eu – objeto;* o *contexto* no qual o objeto é posto; e o que *sei ou penso saber* sobre o objeto é que são os elementos atribuidores de sentido patrimonial aos objetos, sejam eles raros, ou comuns, de ouro, ou madeira.

É imprescindível a compreensão de que o patrimônio cultural é uma construção social. Por isso, quando é construído social e reconhecido socialmente, um determinado acervo pode ser convertido em patrimônio, pois na ausência de tal consciência, não há o estabelecimento de relações, ainda que alguma força (como a política) defenda-o como tal.

A definição de patrimônio cultural, em suas mais diferentes manifestações (arqueológicas, históricas, antropológicas, artísticas, etc.) engloba (potencialmente) todas as manifestações humanas, e suas formas derivadas de relação entre os seres humanos e destes com o mundo que o rodeia – da terra, aos astros. Dessa forma, o acerco cultural de uma comunidade, sobretudo o institucionalizado, assume a condição, também, de objeto, o que permite o diálogo com outras dimensões sociais. É nesse sentido que o Iphan (2017) aponta que:

> Uma das mais importantes distinções que se pode fazer com relação ao Patrimônio Cultural, [é que este] [...] apresenta interfaces significativas com outros importantes segmentos da economia como a construção civil e o turismo, ampliando exponencialmente o potencial de investimentos.

Enquanto construção social, o patrimônio cultural interage com outras manifestações sociais. Pode ser deste modo, tomado como vetor para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida, tornando-se um mecanismo de geração e emprego e renda, no qual, a prestação de serviços, como os turísticos têm destaque.

Outro aspecto importante corresponde à dilatação do conceito de patrimônio, condição que permitiu que diversas manifestações sociais, além daqueles consagradas pelas tradições aristocráticas, fossem percebidas. Conforme o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2017) "a Constituição Federal de 1988, **em seus artigos 215 e 216**, ampliou

a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial [...]". Essa ampliação da percepção do patrimônio e consequente ampliação do acervo patrimonial brasileiro evidencia uma nova forma de apreender os bens culturais. É um importante indicativo de que a noção de patrimônio abandou seu caráter exclusivista (a herança lusitana, a pompa, o poder) para abraçar, também outras manifestações, reconhecendo o dinamismo das relações entre os indivíduos e destes com o meio em que vivem, sejam eles históricos, culturais ou naturais.

Percebemos que a compreensão do acervo patrimonial é ampliada, mediante a compreensão de que diferentes manifestações culturais carregam a percepção de uma comunidade específica acerca do mundo e das formas pelas quais com ele estabelece relações de vivência, produção, lazer, etc. - costumam ser únicas – e são percebidas não apenas através de manifestações materiais, mas também, através de manifestações imateriais. A esse respeito, o Iphan (2017) enceta que o patrimônio imaterial diz:

> [...] Respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

Nesse sentido, é premente que estas manifestações (e não apenas aquelas consagradas pela tradição patrimonialista), devem ser amparadas por novas políticas públicas, que estejam em consonância com a compreensão contemporânea acerca do patrimônio.

É evidente que, os bens que, mormente são tomados e alvo da atenção dos poderes públicos (espaços de poder – político e religioso, sobretudo), não são destituídos de sua importância. Pelo contrário: mentem-se sua relevância histórica, social, cultural e artística, seja através da arquitetura, acervo, historicidade, etc., através de dois vieses. O primeiro corresponde justamente a este perfil histórico. O segundo corresponde ao modo como sociedade era pensada, por quem era pensada, e o que era visto como relevante pelos poderes públicos em determinado período, uma vez toda a política pública é, antes de tudo, uma política de Estado.

Através desta ponderação, pode-se sugerir que as políticas públicas para o patrimônio, ou educação, por exemplo, podem ser pensadas, fomentadas e direcionadas para a consolidação de um projeto político. A preocupação do Estado, portanto, em garantir meios de preservação patrimonial (História, documentação, etc.) pode estar muito mais voltada a um

esforço de legitimação de uma forma de exercício do poder sociopolítico e econômico, do que a valorização da sociedade.

Emblemático é o processo de consolidação da Independência do Brasil. O Império Brasileiro, logo após a proclamação, inaugura a preocupação da identificação e preservação da história do país, através, segundo Fernandes (2013, p. 6) "[...] da criação de Institutos Históricos como 'lugares de memória' [...] precursores da política patrimonial.". Esse processo seria guiado pela "[...] construção da memória em nosso País [...] ligada à própria formação do estado nacional no século XIX", através de suas instituições de notáveis: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e o Arquivo Nacional (1838), que segundo Fernandes (2013, p. 2) já estava "[...] previsto na primeira Constituição do Império, que tinha como tarefa básica a sistematização da documentação indispensável à construção do passado (art. 70 da Constituição de 1824).".

Estando estas duas instituições vinculadas de certo modo ao poder político nacional (Estado Monárquico), absorveram suas demandas que gravitavam, prioritariamente, em torno da unidade nacional, origem do nacionalismo (pois cada Província era quase que absolutamente autônoma umas das outras), brasileiro e fundamentalmente, a legitimação de um Estado Centralizado. Enquanto o Arquivo Nacional dedicava-se a coletar e preservar uma vasta documentação, dispersa pelo mundo, mas relacionados, de algum modo ao Brasil, o IHGB chamou para a si a responsabilidade de interpretar e justificar a nação. Conforme Fernandes (2013, p. 5):

> [...] O grande objetivo dessa instituição de memória era construir a História da nação, recriar um passado homogêneo, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos históricos, constituir a galeria dos "heróis nacionais", através do estudo, pesquisa e elaboração de biografias, capazes de fornecer às gerações futuras exemplos de civismo, patriotismo e devoção à Pátria.

É evidente que as demandas políticas, no que tange a identificação do patrimônio cultural brasileiro se sobrepunham a demandas sociais naquele momento. Inclusive, devido à urgência com que o Estado Nacional buscava fundamentar os parâmetros da nacionalidade e da identidade brasileiras. Isso, pois, como aponta Diehl (1998, p. 24) "uma vez instalado o Estado Nacional, impunha-se a tarefa de delineamento do perfil para a *nação brasileira*, capaz de garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das *nações"*. (Grifo do autor). Assim, nesta primeira fase do pensamento histórico, cultural e patrimonial do Estado Brasileiro, havia a prevalência de questões dos interesses do Estado e de sua forma de

perceber e organizar a sociedade e não, necessariamente, dos interesses e demandas desta sociedade.

O IHGB desempenhou o mais destacado papel na construção do modelo de brasilidade, não apenas ao Estado, mas, sobretudo, aos indivíduos, através da elaboração de um discurso formatador da História Nacional, que se pautava, sobretudo na herança lusa, unidade territorial e na ideia de progresso natural da civilização brasileira (de Colônia para Nação) organizada em torno da ação política sobre as demais instâncias da vida social. Conforme Fernandes (2013, p. 6) uma "[...] História do Brasil que, como pretendiam seus construtores, era única e objetivava legitimar o estado monárquico em seu processo de centralização política. [...]". A História ali produzida se conformaria como "tradição". Assim, o patrimônio sociocultural brasileiro e a própria importância dos indivíduos nessa sociedade dependiam de sua proximidade coma as esferas políticas lusas, ou brasileiras.

A proposta de preservação patrimonial apenas começaria a ser redefinida, assumindo contornos mais nítidos, no século seguinte. Segundo Fernandes foi "[...] em meados da década de 10 do século XX, [que] alguns setores da sociedade começaram a se preocupar em preservar bens artísticos e arquitetônicos representativos da cultura brasileira.". A partir desse período, a preocupação com a definição e preservação do patrimônio nacional passa a ser uma pauta sempre presente nas esferas políticas e sociais, a exemplo da Semana da Arte Moderna de 1922.

A Revolução de 1930 pode ser considerada como o marco definidor de uma nova forma de perceber, pensar e legislar sobre o patrimônio nacional. É evidente que a política de Vargas, em seu modelo nacionalista e ditatorial, imprimiu uma nova política pública aos bens culturais da nação. Conforme Fernandes (2013, p. 9, 10), foi "em 1934 [...] o de nº 24.375- iniciou a organização de um serviço de proteção aos monumentos históricos e às obras de arte tradicionais do País. A 'Inspetoria de Monumentos Nacionais' [...]. Teve curta trajetória, pois suas funções foram posteriormente assumidas pelo SPHAN."[3].

Nesse momento, assim como no século XIX, há um conteúdo político imerso em tais políticas e instituições. A manipulação social passava, entre outras instâncias, pela definição do patrimônio simbólico pelo qual a Pátria era cultuada e seus líderes reconhecidos. Para Goldani (2006, p. 5) nesse período:

[3] SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.

> [...] A lei limitou bastante o que o Estado brasileiro passou a compreender como patrimônio. O motivo da limitação foi os interesses das classes dominantes em preservar a sua própria cultura representada por grandes obras arquitetônicas, objetos requintados inacessíveis às classes menos favorecidas, os costumes culturais das elites.

Assim, do século XIX e até final do XX, as políticas públicas para o patrimônio eram pontuais, embora a Era Vargas tenha dado maior fôlego a estas políticas. Entretanto, o conteúdo político destas ações privilegiaram bens materiais vinculados ao exercício do poder no Brasil, desde a época colonial e que à época de criação de cada lei patrimonialista, voltava-se mais às necessidades do exercício do poder político e econômico do período, do que às necessidades e demandas da sociedade brasileira.

O que se deve frisar, portanto, é que não há (ou não deve haver) uma escala de importância entre este patrimônio consagrado e aqueles que vinculados ao cotidiano social, vieram ao encontro destes para a composição da atual noção de patrimônio. A questão patrimonial nesse sentido aproxima-se do conceito de cultura: assim como não existe uma cultura superior à outra (existe sim, culturas diferentes), o patrimônio de uma sociedade não pode ser expresso em uma escala hierárquica. Assim, temos Souza (2008), que aponta:

> Pode-se, e deve-se, afirmar que não há pessoa sem cultura, da mesma maneira que não existem subculturas (em seu sentido pejorativo), nem cultura mais importante que outra, ou meios mais propícios à cultura, ou mesmo ser humano mais produtor de cultura. Não há que se admitir classificação e hierarquização dos diferentes modos de vida. Prevalece a isonomia entre processos culturais, independentemente do seu conteúdo, da forma e da origem.

Assim temos que um acervo palaciano tem o mesmo papel, função e importância que as ferramentas de trabalho de um colono. Isto, pois, a importância do objeto não esta no objeto em si, mas na relação que o individuo estabelece com o objeto. Isso equivale a encetar que o patrimônio é uma *relação do eu com algo*. E, sendo as relações uma construção dinâmica, são estruturados (construídas) todos os dias.

A definição do acervo patrimonial de uma comunidade cultural, em sua complexidade, se relaciona com noções diversas: noções políticas (políticas públicas, mas também projetos de valorização de uma ou outra etnia, perfil social, etc.); antropológicas e sociológicas (relações de poder, organização social, etc.); e, entre tantas outras relações possíveis, a noção de identidade. O patrimônio local oferece subsídios para a construção da identidade, de modo que Rodrigues (2017) "o património tem com a identidade inúmeras e variadas relações. Como atributo coletivo, o património é um elemento fundamental na construção da identidade

social/cultural [...]". Deste modo, sugere-se que a própria identidade de um grupo, perante outros grupos, é um patrimônio. É o *Patrimônio,* aquele que identifica o nosso lugar no mundo.

## EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

A interface conceitual gerada pelo encontro da educação e do patrimônio é ampla. Conforme preconizado pelo Iphan (2017):

> Todas as vezes que as pessoas se reúnem para construir e dividir conhecimentos, investigar para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que as cerca estão realizando uma ação educativa. Quando tudo isso é feito levando em conta algo relativo ao patrimônio cultural, então trata-se de Educação Patrimonial.

Ao abarcar duas dimensões tão profundas que registram a experiência humana no mundo, esta interface sugere o encontro entre a reflexão e a prática acerca da construção da sociedade humana, como vetor para a compreensão acerca do caminho percorrido pela sociedade ao longo do tempo, através de diferentes registros, tantos materiais quanto imateriais. Assim, conforme o Iphan (2017):

> A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.

Quando ponderamos que o desenvolvimento da educação patrimonial busca incitar à consciência individual de um acervo social, evidenciando que a ação educativa não pode se resumir a transmissão de informação, mas sim, uma apropriação consciente e critica deste acervo.

A educação para o patrimônio apresenta-se como uma proposta de construção da consciência social humana a partir da ação educacional. Portanto, educar para o patrimônio, é mais que informar. É fomentar uma tomada de consciência a partir, segundo o Iphan (2017) da "[...] construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.".

Nesta dimensão, a relação entre o observante e o observado (relação indivíduo – patrimônio) é tomada como uma instância cognitiva profunda. É exemplar a situação do indivíduo que, em uma situação de aprendizagem, ao abandonar a condição de subalternidade, é resgatado, como agente ativo do processo, permitindo, conforme Moura (2009, p. 23) "[...] dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir.".

Este processo de construção, ao partir da *desconstrução dos modus* de agir, pensar, e até mesmo de ver e se relacionar com o mundo, apenas é acionado através de novas formas de vermos e relacionarmo-nos com o passado. Com precisão singular Félix (2003, p. 14) enceta que:

> [...] Precisamos aprofundar o conhecimento de nossa história, para realizar a tarefa de conhecimento do presente, desmistificando 'verdades' apresentadas pelo dito senso comum, mas que na prática, só perpetuam injustiças e exclusões, bem como, ao contrário, identificando e explicando tradições populares, regionais que elegeu o imaginário da época e foi transmitido no tempo pela memória social.

A história, portanto, através de sua capacidade investigativa, é o meio pelo qual o processo de conscientização indivíduo e social é impulsionado em direção ao estabelecimento de relações entre o eu e o patrimônio. Nesse sentido, evidencia-se que a proposta para a educação para o patrimônio vai muito além da prática contemplativa, ou então, identificação de escolas artísticas e tendências estéticas. Nesse contexto, não pode haver educação para o patrimônio sem uma problematização do presente, fonte geradora da motivação de pesquisa por parte de quem observa o patrimônio em suas mais diversas formas.

Educação sugere construção, consciência – criação de momentos para os alunos criarem dúvidas -. Ou seja, educar para o patrimônio é diferentes de transmitir informações sobre o patrimônio, suscitando novas relações entre o *eu* e o *mundo* através de novos olhares. Conforme Nascimento (2012, p. 3) "[...] uma educação patrimonial transformadora deve partir do interesse da população", ensejando que as questões levantadas pelas comunidades constituem-se no epicentro da educação patrimonial. Através desta definição, torna-se possível a superação do paradigma da descrição de patrimônios e de objetos, para ingressar em uma nova forma de relação entre indivíduos e patrimônio, pautado na problematização dos bens culturais.

Esse processo deve levar em consideração uma condição premente: ainda que esta educação interligada e coligada ao patrimônio ocorra de modo e em um espaço

interdisciplinar, devem-se preservar as competências da educação e do patrimônio. Enquanto aquela consiste em uma prática, um fazer, o patrimônio consiste em um objeto. Nesse sentido, esta interfase consiste na exploração cognitiva do objeto patrimonial.

Quando o patrimônio cultural é posto em evidência como um vetor de transformação social, torna-se pertinente ponderar a formação de um novo paradigma para a percepção do tempo: não raramente visto a partir da dualidade passado (atraso) e presente (progresso, evolução).

**REFERÊNCIAS**

ABREU, Pedro Paulo Funari; PELEGRINI, Sandra Cássia Araújo. Patrimônio histórico e cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BELTRÃO, Jane Felipe; CAROSO, Carlos. Patrimônio, linguagens e memória social: problemas, estudos e visões no campo da antropologia. *In:* Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e Desafios contemporâneos / organizadores Manuel Ferreira Lima Filho, Jane Felipe Beltrão, Cornelia Eckert. – Blumenau: Nova Letra, 2007.

DIEHL, Astor Antônio. *A cultura historiográfica brasileira:* do IHGB aos anos 1930. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FÉLIX, Loiva Otero. Apresentação. In: ARDENGHI, Lurdes Grolli. Coboclos, ervateiros e coronéis: luta e resistência no norte do Rio Grande do Sul. – Passo Fundo: UPF, 2003.

FERNADES, José Ricardo Oriá. Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937). Disponível em: <http://culturadigital.br/politica culturalcasaderuibarbosa/files/2010/09/18-JOS%C3%89-RICARDO-ORI%C3%81-FERNANDES.1.pdf.>. Acesso em junho de 2013.

GOLDANI, Marcelo Veber. Cidadania e políticas públicas a respeito do patrimônio cultural. Disponível:< http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/002e3.pdf>. Acesso em jun. de 2017.

INSTITUDO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Patrimônio Imaterial. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234> Acesso em jun. de 2017.

_____. Educação Patrimonial. Disponível em:< http://portal.iphan.gov.br /pagina/detalhes/343>. Acesso em jun. de 2017.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *Metodologia do ensino superior: saberes e fazeres da/para a prática docente.* Maceió: EDUFAL, 2009.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. História, patrimônio e educação escolar: diálogos e perspectivas. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/ arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/1nascimento_artigo.pdf>. Acesso em jun. de 2017.

RODRIGUES, Donizete. Património cultural, Memória social e Identidade: uma abordagem antropológica. Disponível em:< http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs /ubimuseum-n01-pdf/CS3-rodrigues-donizete-patrimonio-cultural-memoria-social-identidade-uma%20abordagem-antropologica.pdf>. Acesso em Jun. de 2017.

SOTO, Moana. Os Museus e a Sociedade em Rede1 Moana Soto. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST. Disponível em:< http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php /ppgpmus/article/viewFile/65/109>. Acesso em jun. de 2017.

SOUZA, C. G. G. Patrimônio Cultural: o processo de ampliação de sua concepção e suas repercussões. Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília, n. 7, p. 37-66, 2008. Disponível em:< http://www.arcos.org.br/periodicos/revista-dos-estudantes-de-direito-da-unb/7a-edicao/patrimonio-cultural-o-processo-de-amplicao-de-sua-concepcao-e-suas-repercurssoes>. Acesso em jun. de 2017.

# ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A PERSPECTIVA PIAGETIANA

**Aniele Elis Scheuermann**[1]
**Hildegard Susana Jung**[2]
**Juliana Maria Rodrigues**[3]
**Silvia Regina Canan**[4]

**RESUMO:** O trabalho tem como tema a alfabetização a partir da teoria piagetiana. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fazendo uma revisão de literatura a respeito do tema. O objetivo consiste em discorrer acerca da alfabetização e da aprendizagem, e a forma como ocorre a construção do conhecimento pela perspectiva da teoria de Piaget, com contributos de autores como Vigostky, Becker, Teberosky e Ferreiro. O trabalho é composto de duas partes: breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, e o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Os resultados apontam que a alfabetização é um processo que demanda um comprometimento e conhecimento do docente sobre a forma como ocorre a aprendizagem e a construção do conhecimento por parte dos alunos.

**Palavras-chave**: Alfabetização; Teoria Piagetiana; Processo de aprendizagem; Construção do conhecimento.

## INTRODUZINDO O TEMA

A alfabetização sempre foi tema de debates e diálogos entre os professores atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O momento em que ela acontece e os meios para que os alunos atinjam o sucesso de serem alfabetizados perpassa a sala de aula através de propostas pedagógicas que vão além da troca de experiências vividas no cotidiano escolar. A maneira como ocorre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento torna-se relevante no momento em que professores buscam estratégias de ensino para alfabetizar seus alunos de forma satisfatória.

Na primeira parte deste artigo, tem -se uma rápida descrição histórica do processo de alfabetização. Em seguida, construímos uma revisão de literatura sobre a aprendizagem e a construção do conhecimento a partir da teoria piagetiana. Na última parte, conclui-se sobre a

[1] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: aniele@uri.edu.br
[2] Unilasalle, Canoas, RS, Brasil. E-mail: hildegardsjung@gmail.com
[3] Universidade de Aveiro, UA, Aveiro, Portugal. E-mail: julianamaria@ua.pt
[4] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: silvia@uri.edu.br

importância da apropriação deste conhecimento apresentado para que o mesmo sirva de subsídio aos professores que se preocupam com a alfabetização de seus alunos.

Para entender o processo de alfabetização e a forma como ocorre a aprendizagem e a construção do conhecimento é necessário fazer um resgate histórico da alfabetização no Brasil e explicitar conceitos a partir de autores que descrevem como se dá esse processo. Busca-se responder a perguntas como: O que é alfabetização? O que é aprendizagem? Como ocorre a construção do conhecimento? Qual a perspectiva piagetiana com relação a este processo?

## BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Alfabetização é uma palavra que advém de vários conceitos e suposições. Pode-se determiná-la em seu conceito mais puro[5], ou analisar suas proposições. Uma delas é a influência nas opiniões e preconceitos que as sociedades têm àquelas pessoas consideradas analfabetas, como analisa Graff (1994, p. 25): "Na imaginação popular, a alfabetização é característica distinta mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada".

No Brasil, a alfabetização começa a existir nos primeiros séculos da colonização, a partir dos anos de 1500. Estudos como o de Silva (1998) mostram que os jesuítas precisavam dialogar entre a língua local, o português e o latim. Hoje, a alfabetização em aldeias indígenas luta por uma pedagogia diferenciada, que inclua o "o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. [...] Os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral" (BRITO, 2004, p. 113).

Com relação à história da Educação no Brasil, a alfabetização do povo brasileiro iniciou com os primeiros jesuítas que chegaram em 1549. Eles eram chefiados pelo Padre Manoel de Nóbrega e este seguia os regimentos da primeira política educacional formulada por D. João III. O primeiro plano de ensino de Nóbrega era dirigido aos filhos de índios e filhos de colonos portugueses, contudo, esse projeto foi "suplantado pelo plano geral dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, com que se privilegiou a formação das elites, centrada nas chamadas humanidades ensinadas nos colégios e seminários, que começaram a ser criados nos principais povoados" (SAVIANI, 2006, p. 4).

[5] "Iniciação no uso do sistema ortográfico; ensinar a ler". Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/alfabetizacao. Acesso em 12 de maio de 2017.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal e vieram as reformas pombalinas, visando colocar Portugal à altura do século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo[6]. Elas não chegaram a se efetivar por diversos motivos, entre eles, o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que fossem difundidas ideias emancipatórias (SAVIANI, 2006).

As ideias iluministas vinham propiciando a influência das ideias liberais nos países americanos, alimentando o desejo de autonomia destes países. Com a Independência em 1822, o Estado Nacional adota o Regime Monárquico sob o nome de Império do Brasil. Em 1823, a Lei de 20 de outubro declara livre a instrução popular, abrindo caminho à iniciativa privada. Por conseguinte, em 1827, o Parlamento aprovou uma lei estabelecendo que, em todas as cidades, vilarejos e lugares populosos haveria escolas. Contudo, essa lei permaneceu morta e, em 1834, com o Ato Adicional à Constituição do Império, desobrigou o Estado de cuidar do ensino primário, passando a responsabilidade para as províncias. As províncias, entretanto, não estavam equipadas tecnicamente nem financeiramente para prover a difusão do ensino, contribuindo para que o país atravessasse o século XIX sem a educação pública implementada de fato (SAVIANI, 2006).

Em 1889, mesmo com a Proclamação da República, continuou a educação descentralizada em função do regime político da República ser também descentralizado. Ainda de acordo com Saviani (2006, p. 6), ao longo da década de 1920, diversas reformas pretendiam a "expansão da oferta pública, ao mesmo tempo que a influência das ideias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões".

A partir de 1930, com a Revolução e criação do Ministério da Educação e Cultura é que a educação começa a ser reconhecida como uma questão nacional. São tomadas medidas como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de um Plano Nacional de Educação; e as Leis orgânicas do ensino promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema (Ministro da Educação do Estado Novo). Porém, somente em 1946 surge uma Lei nacional referente ao ensino primário:

[6] O Iluminismo é uma ideologia desenvolvida e incorporada pela burguesia da Europa, a partir das lutas revolucionárias do final do século XVIII. Tratou também de um movimento político, potencializado pela Revolução Francesa. Mais informações em: https://www.significados.com.br/iluminismo/. Acesso em 16 de maio de 2017.

> A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar a União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica (SAVIANI, 2006, p.6).

Passados 13 anos, a Lei aprovada em 1961 isentava a responsabilidade da obrigatoriedade escolar dos pais que comprovassem pobreza, e se houvesse escolas insuficientes. Essa limitação não é revertida com a Lei 5.692 de 1971. A Lei mantém o tratamento desigual para a população localizada na zona rural ou em localidades mais carentes. A esses se admitia um ensino inferior aos 11 anos de escolaridade (SAVIANI, 2010).

Frequentar a escola e dispor de um ensino gratuito ainda era uma situação que fugia do alcance das famílias da zona rural. Esta situação e outras são amplamente debatidas em eventos internacionais nos quais se pensavam estratégias para alcançar a escolaridade de toda população. Emília Ferreiro (1993) descreve o que foi o processo de alfabetização na última década do século XX, destacando a Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, realizada no México em 1979. Na ocasião, foram discutidas e propostas ações para a escolarização de todas as crianças antes de 1999, a erradicação do analfabetismo para a mesma data e a melhora e ampliação da qualidade e eficiência dos sistemas educativos.

Contudo, a década de 1980 não favoreceu a alfabetização em função da crise econômica, provocando a redução nos gastos públicos em educação. No final dessa mesma década, a Unesco declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, em que "uma série de reuniões preparatórias tem lugar em nossa região[7] entre elas uma Consulta Técnica Preparatória em Havan (Cuba), organizada pelo escritório regional da Unesco (Orealc), em março de 1988" (FERREIRO, 1993, p 8). Nessa reunião, a autora participou com um documento que contribuía com a discussão sobre os objetivos da alfabetização inicial, a necessidade de parâmetros de qualidade da alfabetização e uma análise da instituição escolar e seus mecanismos internos que interferem no fracasso dos setores sociais que mais dependem da escola para alfabetizar-se. Entretanto, de acordo com a autora, em 1990 tem início a Década da Alfabetização, liderada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e

[7] A obra de Emilia Ferreiro *Com Todas as Letras*, de 1993, traz um resgate dos acontecimentos referentes à alfabetização na última década do século XX. Quando fala em região, a autora está destacando a América Latina.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Além disso, "em Jontiem (Tailândia), março de 1990, é firmada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, um documento que já apresentava repercussões visíveis no desenho de políticas educativas em nossa região" (FERREIRO, 1993, p 9).

O investimento dos organismos internacionais e do Banco Mundial na Educação Básica do país nada mais é que um interesse em elevar a economia dos mesmos. Para o crescimento da economia e investimentos na educação, o país necessita de investimentos na área e não tendo onde arrecadá-los, acabam financiando e contraindo dívidas a juros exorbitantes. Considerando a educação a alavanca do desenvolvimento, as políticas públicas e também as educacionais são formuladas para cumprir agendas que remontam ao crescimento econômico do país. Nesse sentido, no Brasil, nas últimas décadas houve muitos esforços na criação de políticas públicas que atendam ao objetivo de alfabetizar a população considerada isso um pressuposto de sociedade desenvolvida[8].

Ainda assim, são inúmeros os desafios que persistem como, por exemplo, os altos índices de reprovação e abandono escolar, defasagem idade série dos alunos de escolas públicas, o analfabetismo funcional e alienação da escola com relação à realidade do aluno. Essa última refere-se à organização de um currículo que não atende às necessidades e não condiz com a realidade dos educandos, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social[9].

Independentemente dos desafios ao se buscar a alfabetização dos alunos, cabe aos professores, que estão diretamente em contato com os aprendizes, desenvolverem práticas educativas que viabilizem esse propósito tão importante na sociedade. Retomando o conceito de alfabetização, pode-se entendê-la como aprendizagem inicial da leitura e escrita ou a aquisição do código alfabético. Contudo, para que se possa aprender a leitura e a escrita deve-se entender como ocorre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento (CARVALHO, 2005).

[8] Exemplos dessas políticas são os programas: Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11. Acesso em 10 de maio de 2017.

[9] Esta afirmação está baseada na experiência docente da própria pesquisadora a qual trabalha em instituições de ensino que atendem a referida clientela.

## A APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entender os conceitos que envolvem a aprendizagem é discorrer sobre como se dá a construção de conhecimento no indivíduo. Neste estudo fez-se a opção por trabalhar o conhecimento a partir da Teoria de Piaget[10], uma vez que esse autor também foi base para os estudos de Emília Ferreiro. Jean Piaget afirma que o conhecimento não pode ser reducionista e resulta de um processo de construção efetivo e contínuo (PIAGET, 1987). Como teorias subjacentes ao processo de aprendizagem, têm-se o empirismo e o apriorismo, os quais trazem elementos que vão contra a argumentação de Piaget, a qual é centrada em uma proposta construtivista de aprendizagem no momento em que elenca os elementos do conhecimento e a sua gênese.

O empirismo concebe o sujeito como uma "tábula rasa" e há uma supervalorização do meio do qual se aprende, ou seja, o conhecimento é trazido de fora para dentro. Nas palavras de Canan (2000, p 29), no empirismo:

> […] o sujeito é um ser passivo, receptor de informações prontas, que lhe permitirão adaptar-se ao mundo em que vive, sendo a realidade objetiva e externa transmitida de maneira formal pelo processo educativo. Nesse entendimento, cabe à inteligência armazenar as informações, pois o conhecimento tem caráter cumulativo.

Becker (2002, p. 13-14), ao exemplificar a forma de compreender o processo de aprendizagem do aluno segundo a ótica empirista, afirma que o professor e a escola tem uma função parecida com a do chefe do almoxarifado: "[...] abastecê-lo e conservá-lo abastecido sem se preocupar com o que aquele produto, logo na entrada junto à porta, tem a ver com aquele do alto da última prateleira".

Piaget (1987) contesta o empirismo, pois segundo ele, este método não dá conta de explicar o processo de construção do conhecimento.

O apriorismo, diferentemente do empirismo, concebe a inteligência como oriunda de dentro para fora, onde a determinação da capacidade cognitiva – genética - vem antes da experiência. Becker (2002) resgata ditados comuns, os quais se ouve inúmeras vezes, referentes à inteligência de um indivíduo: "nasceu inteligente" ou "nasceu burro", podendo também a esse rol acrescentar: "tal pai, tal filho", "a fruta não cai longe do pé" e assim por diante. Tal analogia considera minimamente o meio no qual o aluno está se relacionando e os

[10] Trata-se aqui da teoria construtivista de Piaget.

estímulos aos que está exposto para permitir a construção do conhecimento. Para essa concepção apriorista, o conhecimento já é pré-determinado na bagagem genética do indivíduo. Conforme explica Becker (1994), o que basta é um mínimo de exercícios para o desenvolvimento dos músculos e ossos e demais elementos orgânicos para que a criança aprenda a gatinhar, ficar ereta e caminhar. Nessa perspectiva, "[…] o professor é, até certo ponto, dispensável, pois praticamente não age sobre o processo de conhecimento do aluno, negando a característica fundamental de sua ação que é, justamente, mediar para permitir a construção do conhecimento" (CANAN, 2000, p. 32).

A exemplo do que fez com o empirismo, Piaget também critica o apriorismo, pois o considera insuficiente para definir as estruturas pré-formadas na constituição psicofisiológica do sujeito. Assim, o autor concorda com alguns aspectos da Teoria da Forma, a qual busca explicar o desenvolvimento intelectual de maneira diferente do empirismo associacionista e do vitalismo intelectual. Nesse caso específico, fala-se da Teoria da Gestalt.

Sobre a concordância de Piaget com a Teoria da Forma, Canan (2000) ressalta dois aspectos essenciais: a manifestação dos esquemas enquanto totalidades e não como um resultado de associações de elementos isolados e a busca por encontrar raízes das estruturas intelectuais nos processos biológicos. Contudo, através da hipótese da assimilação, Piaget (1987) afirma que sua teoria supera a teoria da forma, uma vez que o conhecimento é construído na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, em uma perspectiva que coloca o sujeito como elemento ativo do processo de construção do conhecimento, tornando a aprendizagem cada vez mais complexa, até ter autonomia que lhe permita abstrair e construir conceitos.

Além desses pontos de concordância, Piaget (1987) afirma que as estruturas também trazem em si experiências atuais e passadas, em que as passadas (ou história) não fazem parte da Teoria da Forma (Gestalt). Fica claro o resgate acerca da importância da história vivenciada pelo sujeito, e da evolução dos esquemas em função da experiência e da história (CANAN, 2000). Neste sentido, Canan (2000, p. 33) afirma que:

> Em síntese, os comportamentos cujo aparecimento define as diferentes fases apresentam-se sempre de forma continuada em relação às fases precedentes e o resultado de sua atividade se transmite de um período para outro. Fica então comprovado que as estruturas não se constituem dissociadas do desenrolar histórico da experiência.

Através das elucidações de Piaget, Canan (2000, p 36) afirma que "[...] o desenvolvimento da inteligência atesta, de fato, uma construção que depende a todo momento da interação entre fatores exógenos e endógenos". A partir das explicações sobre a discordância de Piaget no que diz respeito ao empirismo e apriorismo, o autor destaca que a aprendizagem ocorre através da ação remetendo-se ao construtivismo. Para tanto, a Teoria da assimilação expressa o interacionismo piagetiano onde "[…] o conhecimento só é possível através de uma ação da realidade aos esquemas e estruturas do sujeito e de uma acomodação complementar do sujeito à realidade" (CANAN, 2000, p. 36), e esta assimilação "[...] desempenha um papel necessário em todo o processo de construção de conhecimento" (CANAN, 2000, p 37).

Segundo Ferreiro (2001), a ação, que dá origem aos esquemas de assimilação aparece como a origem do conhecimento, envolvendo uma transformação do objeto (física ou conceitual) e uma transformação do sujeito (ampliação do domínio de aplicação ou modificação de seus esquemas cognitivos). Ainda segundo a autora, os

> [...] esquemas são, de fato, esquemas de ação, sendo que sua organização é apenas um aspecto interno da sua adaptação, que é simultaneamente assimilação e acomodação. A existência do esquema e sua organização são consequências da ação combinada entre assimilação e acomodação, ou ainda o esquematismo da organização é inseparável de uma atividade assimiladora e acomodadora, cujo funcionamento é a única explicação plausível para o desenvolvimento das estruturas. Cabe ressaltar que, se considerarmos "as formas" como isentas de história, concebendo suas reorganizações como independentes de toda e qualquer generalização ativa, estaremos, de uma maneira ou outra, negligenciando a própria inteligência (FERREIRO, 2001, p. 37).

Partindo do conceito de assimilação, busca-se compreender a aprendizagem enquanto ação do sujeito. Para Piaget (1987, p. 380), a assimilação é "[…] a incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização", ou ainda "[...] incorporar nos quadros da inteligência todo e qualquer dado da experiência". Para Becker (1993), assimilar também significa incorporar um dado atual a um esquema antigo.

Portanto, o ponto de partida para a aprendizagem, em termos práticos, Ferreiro (1985) coloca no próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado. A modificação que ocorre através da incorporação de novos dados aos esquemas anteriores consiste na acomodação. Para Becker (1993), o estabelecimento do equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação é a adaptação intelectual, concluída quando existe um equilíbrio estável

entre ambos. Também pode-se defini-la como adaptação corporal, na perspectiva do corpo como acontecimento intelectual e o intelecto como acontecimento corporal.

Partindo do pressuposto que o sujeito é resultado da interação dos seus esquemas e estruturas com o meio físico e social, é necessário explicar a formação de esquemas que, para Piaget, é tudo aquilo que se pode generalizar em uma ação. A partir disso, constata-se a presença de diversos esquemas que perpassam os aspectos motores, simbólicos, intuitivos, operatórios concretos e formais (DOLLE, 1995, *apud* CANAN 2000), p 45:

> Assim pode-se compreender a lógica piagetiana: a criança age no meio (atividade motora), organizando-o e estruturando-o, ao mesmo tempo em que, por causa da ação, ocorre a construção das estruturas mentais (construção interna). Esse processo, que obedece uma lógica dialética no desenvolvimento das estruturas da inteligência, pode ser melhor compreendido a partir de um conjunto de etapas características chamadas estágios.

Para este trabalho, nos deteremos no estágio de inteligência das crianças de 7 a 10 anos, aqueles que estão em processo de alfabetização e que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Ferreiro (2001, p. 121) em torno dos 6 a 7 anos a criança opera em pensamento, sendo capaz de "[…] substituir as ações reais por ações virtuais, ou digamos melhor, por um sistema de ações virtuais que garantam a conservação de certas invariantes, ali onde a percepção não nota senão variações e modificações. Esse é o período das operações concretas".

Esse estágio das operações concretas se estende dos sete aos 10-11 anos[11] e apresenta enormes possibilidades de pensamento, porém, possui limitações pela necessidade de a criança ter a presença concreta de objetos para raciocinar (FERREIRO, 2001). Desta maneira, "as principais operações do período operacional concreto são as que permitem ao sujeito classificar ou seriar objetos, bem como incluí-los numa classe ou série e conservar uma dimensão do objeto ante alterações em outras dimensões" (MACEDO, 1994, p. 156).

Gallahue (2013, p. 61), em sua obra sobre o desenvolvimento motor, traz um resumo da teoria de Piaget destacando que:

> Durante o estágio operatório concreto do desenvolvimento, a criança torna-se consciente das soluções alternativas, usa regras para pensar, é capaz de distinguir entre aparência e realidade. Essa fase é chamada "concreta", pois as ações mentais da criança (i.e, as "operações") ainda estão ligadas a objetos concretos.

[11] Essa classificação poderá não mais corresponder às crianças do momento atual, ela é baseada nos estudos piagetianos desenvolvidos na década de 30.

Nessa fase, a criança fixa o conceito de reversibilidade, tornando-se capaz de entender que as mudanças de forma, ordem, posição, número, etc. podem ser invertidas. Essa reversibilidade permite que a criança relacione um pensamento a um sistema total de partes inter-relacionadas reconhecendo um evento do início ao fim ou do fim ao início, e isso incrementa a capacidade mental da criança em organizar em uma totalidade suas experiências (GALLAHUE, 2013).

As contribuições de Furth (1972, p. 20), ao escrever sobre os estudos de Piaget aplicados em sala de aula direcionam-se, sobre a mencionada faixa etária, que "mais ou menos do jardim de infância até o quarto ano primário, constitui-se a implantação daquilo que Piaget chama de inteligência "operatória". É nessa época que a criança adquire os conceitos permanentes do espaço, tempo, relações, classes, combinações, etc.". Segundo o autor, esses conceitos formam a matéria-prima do conhecimento geral ou da inteligência, os quais estão em permanente evolução.

A partir disso, como podemos conceituar a aprendizagem? Furth (1972) afirma que a aprendizagem é a aquisição de conhecimento e se detém das palavras de Piaget para conceitua-la enquanto processo de aquisição de novos hábitos ou novas informações, diferente do desenvolvimento da inteligência:

> Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência é uma coisa muito diferente da aquisição de novos hábitos ou de nova informação. Se o segundo processo é chamado de aprendizagem, Piaget chama o primeiro de desenvolvimento. Esses dois processos psicológicos diferem em pelo menos cinco pontos relacionados: 1. A experiência da qual derivam seu sustento. 2. A motivação que fornece energia para a mudança. 3. A memória que retém no tempo o novo comportamento. 4. O tipo de cognição que é adquirida. 5. O modo como o comportamento recém adquirido se relaciona com o comportamento anterior (FURTH, 1972, p.116).

Adentrando ao tema da aprendizagem e da alfabetização, sendo essa última definida por Carvalho (2004, p. 87) enquanto "[…] ação de ensinar a ler e escrever", Russo (2012, p. 31) afirma que se trata de "um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e escrita pela criança dá-se a partir do contato entre ela e os objetos escritos.

Portanto, entendendo que aprender a ler e escrever pressupõe o contato da criança com os objetos escritos, pode-se afirmar que tais objetos estão presentes em diferentes momentos

do seu dia a dia. Tanto em momentos com sua família, como com amigos, nas ruas e também em momentos vividos em outras disciplinas escolares às quais as crianças têm acesso, como Artes e Educação Física. Dessa forma, entender a forma como a criança aprende a leitura e escrita, recai sobre a maneira construtivista de propor o processo de aprendizagem, como esclarece Macedo (1994, p. 15):

> Ao construtivismo interessam as ações do sujeito que conhece. Estas, organizadas enquanto esquemas de assimilação, possibilitam classificar, estabelecer relações, na ausência das quais aquilo que, por exemplo, se fala ou escreve perde seu sentido. Ou seja, o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter se tornado linguagem, pôde ser transmitido por ele.

Nesta mesma perspectiva, Teberosky e Colomer (2003) apresentam em sua obra um modelo construtivista de ensino/aprendizagem da linguagem e da alfabetização na Educação Infantil através de quatro eixos: o entrar no mundo da escrita, assimilar a linguagem escrita, ler e escrever, e produzir e compreender textos escritos.

A visão construtivista defendida por Piaget supõe que:

> Há uma evolução na aprendizagem, que as crianças devem construir cada tipo de unidade, sejam fonemas, palavras, frases ou textos, tendo cada um deles problemas e características específicas. Por isso, para o enfoque construtivista, é importante trabalhar, desde o início da alfabetização, com diferentes tipos de unidades linguísticas (PIAGET, *apud* TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.97-98).

Para Teberosky e Colomer (2003) outra proposta de característica construtivista é quando o professor apresenta tarefas nas quais há um problema para resolver e nelas observa o processo de aprendizagem do aluno e coopera com ele. A cooperação entre professor e aluno para o aprendizado é fundamental e, em se tratando da alfabetização, algumas questões merecem destaque, pois são os primeiros anos de escolarização dos alunos e situações de fracasso podem prejudicar o processo. Anderle, Santos e Rosa Neto (2010, p 24-25) salientam que a relação entre professor e aluno é de extrema importância e ainda complementam que:

> Uma situação de aprendizagem em que o método, ou a concepção de alfabetização caracteriza-se como falho, em que há falta de estímulos positivos e correção demasiada dos erros, inibindo as hipóteses, e, ainda, uma exigência superior ao nível no qual se encontra a criança pode determinar o fracasso no processo de alfabetização.

Pode-se relacionar essa forma como o docente coopera com o aprendizado do aluno reportando ao papel do professor de Educação Física que atua nos três primeiros anos do

Ensino Fundamental. Ele, assim como os demais professores, pode contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita ao desenvolver práticas pedagógicas como atividades lúdicas e psicomotoras, baseadas também na resolução de problemas, os quais auxiliarão no processo de alfabetização. Esse diálogo, uma interação entre as áreas do conhecimento, pressupõe a realização de um trabalho interdisciplinar nos ambientes escolares. Não há, pois, um processo isolado em que ora se escreve e lê, e ora se fazem outras coisas. A criança é um todo, e para ler e escrever precisa lançar mão de outras aprendizagens que a ajudarão a compreender melhor esse processo, como é o caso das atividades motoras. Assim, pode-se concluir que a interdisciplinaridade se impõe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, enquanto meta a ser atingida nos primeiros anos do Ensino Fundamental, configura-se como elemento de debates e discussões entre os mais diversos setores da sociedade como universidades, órgãos governamentais e, principalmente, os ambientes escolares. Entender o que é a alfabetização e como ela vem sendo tratada ao longo da história brasileira é fundamental para situar-nos em sua complexidade enquanto processo almejado pelos educadores. A maneira como ocorre a aprendizagem e a construção do conhecimento está intimamente ligada ao processo de alfabetização e esta deve ser apropriada pelos professores que planejam suas práticas pedagógicas buscando o sucesso escolar nos primeiros anos da escolarização.

Nessa perspectiva, buscando uma perspectiva piagetiana de alfabetização, a qual envolve a aprendizagem e a construção do conhecimento, é necessário que o ambiente escolar como um todo favoreça o processo. Como dizia Piaget (1987), a escola deve ter um *ambiente alfabetizador*, o qual precisa oferecer aos alunos o contato com objetos escritos. Além disso, uma atitude acolhedora e uma sala de aula enriquecida com atividades que englobem discussão, reflexão e tomada de decisões facilitará sobremaneira o processo.

Para concluir, entendemos que compreender a forma como a criança aprende a leitura e a escrita facilita o trabalho docente, posto que o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem, principalmente nos primeiros anos da escolaridade formal.

**REFERÊNCIAS**

BECKER, Fernando**. O Caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire** - Da Ação a Operação. Porto Alegre: Editora Vozes, 1993.

_____. Aprendizagem e Conhecimento. *In*: _____ (org.). **Aprendizagem e Conhecimento escolar.** Pelotas/RS: Educat, 2002.

BRITO, S. H. A. Educação e Diversidade em questão: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. *In*: CAETANO, C. V.; BRITO, S. A. (Orgs). **Educação e diversidade cultural**. Campo Grande: UNIDERP, 2004.

CANAN. Silvia Regina. **Metodologia, epistemologia, autonomia:** relações possíveis**.** Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2000.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2004.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed , 2001

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Traduzido por: Donaldson M. Garchagen. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1972.

GALLAHUE, David L., OZMUM, John C., GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução de: Denise Regina de Sales. 7ª ed. Porto Alegre/RS: AMGH, 2013.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução de: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**: um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Eliane. ANDERLE, Salete Terezinha dos Santos, ROSA NETO, Francisco. O que é ler e escrever? *In*: Rosa Neto, Francisco; Santos, Eliane Risson dos; TORO, Josep. **Manual de desempenho escolar**: análise de leitura e escrita: séries iniciais do ensino fundamental. Palhoça: Editora Unisul, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. Forward Movement, 2006.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Marisa Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado em Linguística), 1998. 267f. Instituto de Estudos em Linguagem Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e Escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

# EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: REFLEXÕES SOBRE SER E ESTAR NA NATUREZA[1]

**Jaílson Bonatti**[2]
**Renel Prospere**[3]

**Resumo:** O presente artigo resulta de uma investigação bibliográfica, que buscou através de marcos teóricos, apresentar parte do princípio de que, na contemporaneidade, sobressaem-se demasiados conflitos dinamizados em situações de rol econômico, social, cultural, e ambiental que estão inseridos diretamente nos aspectos formativos de sujeitos. O objetivo desse estudo, tratou-se em refletir sobre espaços que contemplem uma necessidade em promover a Educação Biocêntrica na formação integral de sujeitos, a fim de compreender os modos de ser e estar da espécie humana na natureza e no meio social na atualidade. Os resultados da investigação, nos mostram uma necessidade de um agir frente ao imediatismo tecnológico da sociedade atual, e buscar uma relação a formação de sujeitos ao Princípio Biocêntrico.

**Palavras-chave:** Agir ambiental; Pluralidades; Biocêntrico.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a realizar reflexões e discussões acerca da Educação Biocêntrica enquanto um dos marcos teóricos e práticos frente ao agir imediato tecnológico da sociedade atual. Para isso, utilizamos aportes conceituais e já destacados, principalmente pelos autores Rolando Toro Araneda[4] e Ruth Cavalcante, que no limiar das passagens temporais, servem de base e estrutura para a construção de uma educação que antes de tudo se preocupe com a preservação da vida nas instâncias biológicas, históricas, culturais, sociais e afetivas. Com base nisso, propomos pensar a Educação Biocêntrica a partir do encargo voltado para a Educação Ambiental, situada em aportes de responsabilidade e ética, tratando-se assim de um novo imperativo de ação ao nosso tempo (BATTESTIN, 2009).

---

[1] Essa investigação resultou de uma inquietação gerada em rodas de diálogos, agradecemos imensamente a professora Doutora Cláudia Battestin nos momentos dialógicos por suas valorosas contribuições em sugestões a escrita e adequação da temática proposta.

[2] URI/FW, Brasil, jailson.1bio@gmail.com

[3] URI/FW, Brasil, rentinp@gmail.com

[4] Rolando Mario Toro Araneda (1924-2010) nasceu em Concepción – Chile, foi professor, psicólogo e facilitador ditada em Biodanza, teoria desenvolvida por ele a partir de investigações amparadas no Princípio Biocêntrico acerca da expressão do inconsciente e estados de expressão da consciência (*International Biocentric Foundation*, 2017).

Ademais, neste estudo, a partir da teoria do Princípio Biocêntrico e da metodologia Biodanza, tomamos por discussão a linha teórica desenvolvida por Ruth Cavalcante. Conforme investigação realizada, a autora parte do pressuposto de que a metodologia de Biodanza assim como o Princípio Biocêntrico elaborada por Araneda pode ser entendida como uma proposta de formação atribuída ao processo do que ela denomina de Educação Biocêntrica[5], ou seja, vale aqui destacar que a perspectiva Biocêntrica se trata de uma nova pedagogia para o ser humano. A partir do exposto, levantamos a possibilidade de como uma formação voltada aos princípios complexos da vida possa ser estimulada, propiciada e difundida nos ambientes formativos do nosso atual modelo de educação?

## APORTES INICIAIS DO PRINCÍPIO BIOCÊNTRICO

A perspectiva Biocêntrica, compreendida enquanto Princípio Biocêntrico, há o Universo porque existe a vida, tem sido desenvolvida enquanto proposta epistemológica desde a década de 60 do século XX, tornando-se um paradigma que propõe novas concepções e abordagens acerca da vida. Essa visão de mundo incumbida de significar e dar possibilidade de ver a natureza e a vida enquanto complexos unos e indissociáveis as essências biológicas dos seres vivos, vai de encontro dialético com a dinâmica antropocentrista, pois "no pensar antropocêntrico, o significado do Universo é dado a partir do referencial humano" (CAVALCANTE, 2006, p. 14), colocando o homem como centro de preocupação e discussão.

As razões pelas quais surgem um novo paradigma de abordagem dos elementos naturais e biológicos perante a condição humana, decorre-se de práticas subversivas e abusivas destrajadas de uma questão ética e de responsabilidade que se desenvolve sob grandes instabilidades na sociedade contemporânea. Essas razões se permeiam em um pensar para a vida, pois "no pensar biocêntrico, a consciência, a totalidade que é tudo que é vivo penetra no espaço-tempo e manifesta-se em um número indefinido de maneiras e percepções" (CAVALCANTE, 2006, p. 14). Para a autora Cavalcante a proposta Biocêntrica pondera as conexões entre todos os complexos viventes da biosfera, sobretudo reforça a condição fundamental de avançar para além de um princípio antropocêntrico que tem regido "nosso

[5] A teoria desenvolvida por Araneda, a partir de nossas investigações, não possui a finalidade de se tornar uma atributo de utilização e referencia pedagógica, estava mais para tornar-se um aspecto ao cuidado humano ou seja, um linha teórica voltada para as ciências da saúde. Por essa forma, a autora Ruth Cavalcante ao utilizar dessas duas percepções o Principio Biocêntrico e o sistema Biodanza, propõem pensá-los enquanto aportes pedagógicos, facilitadores do processo de ensino aprendizagem, no que ela denominou de Educação Biocêntrica, uma linha teórica com poucos expoentes no Brasil.

modo de pensar, sentir e agir, nos tornando muitas vezes seres dicotomizados, com o pensamento fragmentado" (2006, p. 13).

Os autores Battestin, Santos e Ghiggi também contribuem ao pensar Biocêntrico ao tratar sobre a questão do pensamento ético da responsabilidade em uma revisão sobre os aportes da linha reflexiva de Hans Jonas, nos dizem que

> Hoje, com infinitas possibilidades de informações e de conhecimentos, o ser humano passa a apresentar condições e capacidades para discernir que a natureza, assim como o homem, tem direitos, mas somente o ser humano tem a capacidade de exercer a Responsabilidade (2016, p. 14)

Nessa perspectiva que demonstra a consciência do ser humano para a responsabilidade, entendemos que o Princípio Biocêntrico busca destacar o humano na natureza nas questões éticas e de responsabilidade, trata-se de uma oposição ao Princípio Antropocêntrico. Essa contradição ao antropocentrismo segundo Araneda (2006, p. 70), permite ver a vida como o centro do aprender contínuo, possibilitando assim uma desconstrução dos sistemas atuais geridos nas instituições de formação, sobretudo da escola. Nisso, a interpretação Biocêntrica busca a significação evolutiva para a complexidade da vida, entendendo que o ser humano não é somente uma condição evolutiva organizada a partir de sucessões orgânicas e inorgânicas de seres vivos, mas trata-se da totalidade de todos esses fatores (SOARES, 2015).

Outro marco que podemos citar acerca do Princípio Biocêntrico e desenvolvido dentro desse, trata-se do conceito metodológico de Biodanza proposto por Araneda. A difusão da teoria do Princípio Biocêntrico ganhou força através dessa proposta metodológica que põe o corpo em movimento através das vinculações com a vida, desde uma instância afetiva e emocional. Para a autora Cavalcante:

> O Princípio Biocêntrico, como se pode perceber, é um novo paradigma no qual toda atividade humana está em função da vida; segue um modelo interativo, de rede, de encontro e de conectividade; situa o respeito à vida como centro e ponto de partida de todas as disciplinas e comportamentos humanos, e restabelece a noção de sacralização da vida. (2006, p. 12)

Buscando as conexões com a vida, desde uma afetividade de si que parta aos outros (ARANEDA, 2006) em muitos espaços formativos de países latino americanos, a Biodanza se encontra em destaque, enquanto um meio que possibilita a reconexão com a complexidade da vida. Atualmente a metodologia da Biodanza em seu sucesso, acabou por ganhar o mundo, ela

já é adotada em muitos países e tem assim se tornado um caminho que reconectar o ser humano com a própria natureza de si e a vida que se encontra ao entorno. A partir do exposto, Araneda define que:

> Nuestro propósito es incorporar a la Biodanza como ramo habitual y como mediación afectiva dentro de la educación clásica. En muchos países ya ha sido incorporada. En Italia hay 200 escuelas en que los niños hacen Biodanza; también en Fortaleza, en Brasil. (2007, p. 111)

Neste sentido, a Biodanza ao que o autor se refere, não se trata apenas concebida como atividade extracurricular ou disciplinar, mas Araneda defende que ela seja uma "continuidad de las ciencias humanas" (2007, p. 111). Segundo a autora Pinho:

> Sabemos que seu criador não pretendeu responder aos cânones de cientificidade e ao rigor metodológico proposto pelos paradigmas da ciência moderna. Antes, pretendeu resgatar justamente o que a partir dessa tradição científica ocidental foi negado. A Biodança surge com o propósito primordial de possibilitar-nos "renascer de nossos gestos despedaçados, de nossa vazia e estéril estrutura de repressão", afirmando que sua base conceitual provém da "nostalgia do amor". (2009, p. 109)

Por esse caminho, percebe-se que o autor Araneda, assim como muitos precursores de sua teoria, defendem uma retomada das concepções acerca da humanidade, levando em consideração as interações de seres vivos em uma totalidade biológica, e por isso compreender a complexidade da vida, ou seja, a concepção Biocentrista. E para isso, aprovou-se a utilização e a disseminação da metodologia de Biodanza de forma mundial apresentando uma nova concepção e modo de ver, ser e estar no mundo a partir do Princípio Biocêntrico.

No Brasil a inserção do Principio Biocêntrico, bem como da propostas do sistema Biodanza, iniciaram-se na década de 80, sendo gerida pelos pioneiros Ruth Cavalcante e Cezar Wagner de Lima Góis, situados ambos na região nordeste, tendo até criado a Universidade Biocêntrica[6], na qual direcionam-se estudos e espaços de formação para uma Educação Biocêntrica através da metodologia de Biodanza.

> Existe uma relação profunda entre cada um de nós e o universo. Por exemplo, curiosamente, achamos a mesma porcentagem de sal em nosso corpo e no mar. um corte de nossos rins apresenta um desenho perfeito de linhas harmoniosas, em tudo

[6] A Universidade Biocêntrica foi fundada em dezembro de 2007 em Fortaleza – Ceará, tendo como finalidade estatutária a promoção da vida a partir do Princípio Biocêntrico, a partir da integração de três importantes bases epistemológicas, teóricas e metodológicas – a Biodança de Rolando Toro, a Educação Dialógica de Paulo Freire e o Pensamento Complexo de Edgar Morin (UNIVERSIDADE BIOCÊNTRICA, 2017).

> semelhante a folha dos mais bonitos fetos. É maravilhoso sentir essa identidade de nosso ser com o universo. (ETAVE, 1972, p. 33)

Em tempos atuais, falar sobre uma educação voltada a princípios de cuidados a vida, nos parece distante e desconexo da realidade gerada pelo sistema globalizado, digital e informatizado. Portanto, as ações pioneiras iniciadas a mais de 30 anos no Brasil, tem aberto essas possibilidades sobre o pensar na formação de sujeitos desde uma perspectiva paradigmática que alicia a construção de uma *episteme* direcionado ao pensar complexo da vida no ambiente educacional, isto é, a Educação Biocêntrica. Com relação a complexificação dos conhecimentos, bem como das relações com a vida, Berticelli nos traz que

> Nesse ponto já se podem derivar algumas (ainda que modestas) conclusões para a episteme da educação: o mundo, visto como sistema inteiramente aberto, que permite teorizações nascentes abertas a todas as possibilidades, e uma oferta sem limites de abordagens educacionais. (2006, p. 150-151)

Aquém, perceber as interconexões da vida com nosso ser biológico, torna-se um processo conflitivo, pois força o indivíduo a descontruir concepções geradas dentro do sistema, estimula um senso de que as projeções sociais, culturais e históricas, constituem-se enquanto significações da identidade dos sujeitos, e assim se percebe como a essência humana e indissociável ao *devir* natural, sendo ela complementarmente um complexo aberto e disponível no mundo. Tal ideia é defendida na seguinte passagem, pois

> A educação é o processo pelo qual o homem/a mulher se torna sempre mais capaz de se ligar ao mundo, na medida em que se torna capaz de compreender o mundo (...) A ponte entre o mundo e o homem é o saber, o conhecimento. O mundo é mundo para o homem, quando é mundo conhecido, quando ele é dito (linguagem). (BERTICELLI, 2006, p. 38)

Deste modo, os debates acerca de uma possibilidade de Educação Biocêntrica ganham espaços nas questões destinadas a formação de sujeitos, pois frente a tantos problemas sociais, históricos, culturais, econômicos, políticos e ambientais, como promover um processo formador de indivíduos que saibam preservar, cuidar e gerar vidas? Essa indagação parece distante, complexa e intragável ao constante imediatismo gerado pela excessiva autonomia tecnológica da humanidade. Entretanto, necessitamos de ações viáveis e que implicam rever conceitos ao modo do agir humano, compreender que as transições entre ser e estar na natureza, significadas a espécie humana, possuem amplas dinamizações e significações nos processos formativos.

Ao entender as trocas entre o ser e estar na natureza ao ser humano, tomamos excertos dos autores Battestin e Ghiggi, a refletirem sobre as questões imperativas de responsabilidades nas vertentes teóricas do Princípio Responsabilidade, afirmando que:

> Jonas quer chamar a atenção para a insuficiência dos imperativos éticos tradicionais diante das "novas" dimensões do agir coletivo. A ética tradicional já não tem categorias consensualmente convincentes para sustentar um debate sobre a ação humana com o meio em que estamos vivendo. No entanto, é central considerar a emergência de uma ética que garanta a existência humana e de todas as formas de vida existentes na biosfera. Jonas propõe o **Princípio Responsabilidade**, como sendo um princípio ético para a civilização tecnológica. (2010, p. 72, grifos dos autores)

Com isso, a seguir desse estudo, apresentamos alguns diálogos possíveis, bem como reflexões necessárias e urgentes a condição da contemporaneidade, desta forma, levamos como centro de discussões o paradigma ambiental aliado a perspectiva de Educação Biocêntrica. No tópico que se segue, discutiremos a Educação Biocêntrica desde uma educação ambiental fundamentada em valores éticos e de responsabilidade.

## AGIR AMBIENTAL: CAMINHOS A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

Entre os caminhos possíveis para se pensar a Educação Biocêntrica, poderíamos começar por dinamizar e estimular espaços de formação que elucidem a condição ambiental vivida globalmente. Tais espaços, permitem a conformação crítica de sujeitos que estejam conscientes das ações antrópicas ocasionadas pela não utilização devida dos recursos naturais oriundos da biodiversidade planetária. As ações direcionadas, confluem apara uma capacidade urgente, porem viável, a simples constatação de que o ser humano consiga compreender que sua inserção na natureza não se dá de forma alienada ou exterior. Com relação a essa ideia Cavalcante (2006), nos diz que

> O que urge nos tempos de hoje é convidar os educadores a uma reflexão no caminho de conhecerem-se a si mesmos, permitindo-lhes assim encontrar-se com o seu saber e a sua sabedoria. O conhecimento do conhecimento os levará a uma atitude de constante vigilância para não se apegar às suas certezas e verdades, mas permanecer abertos à percepção de um mundo que produzimos juntos, nós e os outros, um mundo que se move em direção à autoregulação, à felicidade e à vida plena. (CAVALCANTE, 2006, p. 10-11)

Para a autora, torna-se viável um tempo do agir atual que vise a formação integral dos sujeitos educadores, bem como do educando frente aos aspectos psicocognitivos, mas que

compreenda de maneira exclusiva as elucidações e as formas como se percebem o mundo, a natureza e a complexidade da vida desde si e para os outros.

Entretanto para tal ideia o autor Quintas nos diz que as ações do ser humano no complexo do meio ambiente sofrem duas acepções básicas. A primeira toma como significação de que a "intervenção proposta é uma ameaça de tal ordem à integridade do meio", provocando "a médio e longo prazo, danos irreversíveis ao ambiente e à sadia qualidade de vida da população". Outra configuração assume-se quando há uma "inexistência de estudos científicos comprovadores da ameaça" destacando "que a médio e longo prazos novos conhecimentos e tecnologias poderão resolver os problemas que eventualmente surgirem" (2004, p. 120).

Portanto, tais ações tratam-se de pontos de vista sobre um mesmo problema, direcionar a certeza a uma racionalidade correta, isso parece incerto e dúbio, pois cada ser vive dentro de um sistema, grupo ou comunidade, logo cada um terá o significado específico configurado ao mesmo meio ambiente do qual usufruem. Contudo, existe a viabilidade de pensarmos as ações dentro de uma totalidade ética e de responsabilidade, pensando para além das significações geradas pelo sistema, e respeitando as alteridades. Com isso, o autor Morin nos traz a reflexão de que "a un mismo tiempo la sociedad implica solidaridad frente a enemigos y peligros externo y suscita actividades de cooperación, muy a menudo sutilmente organizadas y diferenciadas" (MORIN, 1974, p. 34).

Para tal questão, levantamos uma indagação que induz a problemática ambiental, em um contexto contemporâneo, seria viável construir possibilidades, nas quais se perceba as consequências antrópicas no Meio Ambiente? Primeiramente devemos entender que tal questão possui entraves que impossibilitam ou dificultam essa capacidade de pensamento, na condição da qual o ser humano se encontra no meio ambiente. Ver o ser humano enquanto unidade fundamental na natureza implica reconhecer sua plasticidade adaptativa tanto social como biológica, pois "no es solo la idea de sociedad la que cambia, es también la idea de mono y la idea de hombre" (MORIN, 1974, p. 36).

No entanto, para tal questão ambiental, depara-se com a situação da globalização, permeada por ações informatizadas e virtuais que necessitam percorrer longas distâncias, difundindo assim uma égide de imediatismos tecnológicos nunca vista em outros momento da humanidade. Para o autor Rebellato citado por Marqués:

> No se trata de buscar cómo adaptarse a la globalización, sino se trata de ver cómo construir alternativas de alcance mundial. Dichos procesos de globalización nos enfrentan a una contradicción fundamental: me refiero a la contradicción entre el capital y la vida. Cuando hablo de vida, pienso no sólo en la vida humana, sino en la vida de la naturaleza. El modelo de desarrollo propuesto y construido desde la perspectiva neoliberal supone destrucción y exclusión de vidas humanas, así como destrucción de la naturaleza. Se trata de un modelo que se conjuga con una concepción del progreso entendido en forma lineal y acumulativa. (REBELLATO, 1998, p. 1 *apud* MARQUÉS, 2017,p. 302)

Outrossim, percebendo a globalização enquanto caminho inicial reflexivo para a resolução de tal problema, como o ser humano vê a si dentro da natureza biológica? Ele encontra-se enquanto constituinte englobado, ou enquanto um ser que está além disso somente observando? Tal questão possui uma resposta possível e dúbia. Os autores Battestin, Ghiggi e Santos (2015), afirmam que

> É preciso tematizar os modelos predominantes, pois são destas que resultam uma série de alusões para as relações humanas, bem como, o rompimento das estruturas simbólicas e culturais dos grupos sociais (...)Se o desenvolvimento científico e tecnológico criou situações distintas e inimagináveis, a Educação tem como contrapartida a possibilidade de sensibilizar e promover a universalização e a construção de princípios e valores éticos fundamentados na Responsabilidade. (BATTESTIN, GHIGGI e SANTOS, 2015, p. 343)

A humanidade compreendida enquanto um conceito que engloba a natureza humana, isto e, a capacidade com que a espécie humana tem e se destacar consciente como indivíduos uniformizados, possibilita ao ser humano a idoneidade de se situar em um espaço e tempo. Contudo, como o ser humano se percebe nesse complexo intrincado espaço-tempo?

Há duas possibilidades que devem ser refletidas, uma delas deve situar o humano enquanto uma complexidade biológica, isto e, uma unidade fundamental entre os demais seres vivos, e sendo essencialmente significado como um "ser vivo". Ao destacar essa condição, pode-se entender a espécie humana a um nível de qualificação simbiótica com os processos naturais, os quais se compreendem entre regências físico-químicas. Portanto, nessa concepção o ser humano é a parte de uma unidade indissociável da vida, tanto a nível quântico como cósmico, no qual seu mutualismo prove sua significação existencial. Nesse sentido para Berticelli (2006), trata-se de uma

> Compreensão do ser humano como natureza e não em oposição ou como um ser que se põe fora da natureza e/ou acima dela, sujeito excludente, no exercício de sua função objetivante em relação a tudo mais no mundo, tal como foi entendido pelo iluminismo gestado desde Sócrates. (BERTICELLI, 2006, p. 115)

Outra via de construto, que se tem observado historicamente da concepção humana estaria em concebê-la enquanto uma totalidade quantificada a nível de divindade, ou seja, uma condição de existência do ser que observa o seu meio ambiente a partir de um usufruto apoderado, indo em contrapartida da particularidade *una*, logo sendo dissociável. Assim tal intuição permite compreender que a natureza humana enquanto via de significação divina, explora os subterfúgios que visem esquecer a dinâmica da problemática ambiental, sempre em evidência através do diálogo que coloca em prioridade o movimento desenvolvimentista econômico e globalizado. Para tanto, e fundamental compreender a "meta *phisis*" humana dentro desse complexo exterior e essencial a significação do ser e estar na natureza, para isso Leff, afirma que:

> La ecología, la cibernética y la teoría de sistemas, antes de ser una respuesta a una realidad compleja que los reclama, son la secuencia del pensamiento metafísico que desde su origen ha sido cómplice de la generalidad y de la totalidad. Como modo de pensar, estas teorías generaron un **modo de producción del mundo** que, afín con el ideal de universalidad y unidad del pensamiento, llevaron a la generalización de una ley totalizadora y a una racionalidad cosificadora del mundo de la modernidad. (2007, s/p, grifos do autor)

Portanto, a acepção que a figura humana ganha nessa dimensão, explicita uma condição parasitária, que reduz o simbólico humano a nível de objeto coisificado (LEFF, 2007), na busca de atributos e favorecimentos individuais que por vezes se transfiguram o humano para uma perspectiva de agente predador, sempre destacando sua superioridade.

Nesse sentido, entende-se que o ser humano não é um indivíduo que está fora da natureza mas que é a natureza em si, juntamente com outros multivariados complexos biológicos em constante evolução no mundo natural. Com relação a essa ideia, os autores Battestin e Ghiggi (2010), ao refletirem sobre a ética e responsabilidade em Hans Jonas, observam que esse filosofo também, explicita tal preocupação com a significação do ser humano enquanto um objeto exteriorizado a natureza. Portanto, "a reflexão sobre a incerteza da vida futura é resultante de um equívoco cometido ao isolar o ser humano do restante da natureza" (BATTESTIN e GHIGGI, 2010, p. 74), no qual colocamos o ser humano como um condição alienada e fora da natureza, ou seja, algo que não está sujeito a entropia natural da vida.

Entretanto, observa-se que as vinculações bem como os modos de produção da população humana mudaram drasticamente desde o século XX, hoje vivemos o auge de uma era regida pela técnica, proposta por imediatismos tecnológicos. Para os autores Battestin,

Ghiggi e Santos "um novo modelo de desenvolvimento alterou o significado dos produtos, inclusive das próprias máquinas, aumentando, de forma acelerada, o consumo e, sucessivamente, o uso e a exploração dos recursos naturais" (2015, p. 346). E para esse novo modelo, exige-se uma interação e apropriação de forma opressiva sobre os recursos naturais, um forma de consumir totalmente desmedida e enclausurada pelo diálogo de desenvolvimento e progresso social.

Nessa via dialógica apresentada, temos claramente a viabilidade de proporcionar espaços que debatam sobre tais questões, por fazer compreender a totalidade da existência humana, mesmo que para tal indução seja necessária a construção de um pensamento complexo. Entretanto, na maioria das vezes, esses lugares de discussões encontram-se condicionados a questões econômicas, políticas, históricas e culturais, que direcionam os debates para funcionalidade exteriores a questão ambiental vivida na contemporaneidade, ou seja, discursos que não estão de acordo com as atuais realidades vividas, bem como das urgências que devemos nos preocupar com relação ao meio ambiente.

Essas questões das quais muito se tem discutido nos últimos 20 anos, exploram insistentemente na problematização, na qual se inserem os abusos e explorações dos recursos naturais, que por longos tempos foram demasiado utilizados. Os autores Battestin, Nogaro e Cerutti, evidenciam a seguinte passagem:

> Atualmente, o cenário apresentado é de uma crise que nos leva a refletir não somente sobre o crescimento sem precedentes, mas sim sobre o que a humanidade tem feito perante tal situação. As problemáticas anunciadas não são mais de abrangência local, pois os problemas atingiram uma dimensão global e nisto estão implícitos as perturbações climáticas, os acidentes nucleares, a degradação da camada de ozônio, as enchentes, formação de lagos artificiais, produção de chuvas artificiais, represamento e desvio dos rios, extermínio de espécies de animais, as secas e o descongelamento das geleiras. Porém, as associações feitas a níveis locais, vivências diárias, aproximam o ser humano cada vez mais de uma desigualdade social munida de um sistema econômico insustentável e inviável para o bem do planeta Terra. (2015, p. 84)

Nessa perspectiva, observando as problemáticas atuais de uma verdadeira crise ambiental, a inclusão da educação ambiental como um caminho possível que ressignifique e permita complexificar a condição humana no meio ambiente, e portanto construindo um espaço de inserção para uma Educação Biocêntrica, um ação e agir para a vida no planeta Terra.

A Educação Biocêntrica, voltada a formação de sujeitos que compreendam a complexidade da vida, necessita de uma abordagem do ser humano no meio ambiente, isto é,

entender como esse se situa e como utiliza o meio a sua volta. O autor Leff contribui ao pensamento da complexidade da vida, ao tratar sobre a complexidade ambiental, afirmando que

> La epistemología ambiental combate por esta vía al totalitarismo de la globalización económica y de la unidad del conocimiento que dominan a la racionalidad de la modernidad. La complejidad ambiental –del mundo y del pensamiento– abre un nuevo debate entre necesidad y libertad, entre el azar y la ley. Es la reapertura de la historia como complejización del mundo, desde los potenciales de la naturaleza y los significados de la cultura, hacia la construcción de un futuro sustentable posible en la diversidad y la diferencia.(2007, s/p)

Nessa questão entram questões como o encargo relacionado a responsabilidade e ética ambiental, novas questões que surgem e colocam o ser humano em uma visão crítica de sua atuação desde si e para os outros. Portanto, ressignificar a posição da qual o homem ocupa na natureza é essencial, configura-se como o primeiro passo que no passado próximo deveria ter sido tomado. Na atualidade temos a responsabilidade de orientar as gerações que aqui estão com relação a uma educação para a vida, isto é, formá-los para uma pedagogia da vida[7]. Nesse sentido, a autora Cavalcante apresenta a mesma preocupação na seguinte passagem:

> Quando trazemos a vida para o centro, tornando-a o foco de nossas atenções, como ocorre na visão biocêntrica, voltamo-nos naturalmente também para as questões existenciais. E aí passamos a buscar a concretização de um novo projeto educacional, com uma proposta pedagógica que reconheça a educação como sistema aberto e o educando como um ser humano em sua multidimensionalidade, considerando sua dimensão física, biológica, mental, psicológica, espiritual, cultural e social, buscando integrar-se consigo e com o meio ambiente. (2006, p. 13)

E para isso, "o dever com as gerações futuras é um dever da humanidade, independentemente se os seres são ou não nossos descendentes" (BATTESTIN e GHIGGI, 2010, p. 75), compreendendo que as questões de responsabilidade e ética voltadas a problematização ambiental permeiam as vivencias de um novo tempo, um novo agir, e uma nova concepção do estranhamento e envolvimento da espécie humana com o meio ambiente.

Esse novo agir do qual falamos, traz a ética como pressuposto, dever e condição permanentemente a racionalidade humana, pois "a ética pressupõe a existência do agir e do outro, pois é a partir do agir responsável e consciente que ela se manifesta, formulando normas para a ação ou agir humanos" (BATTESTIN, BERGAMO e GAZZOLA, 2016, p.

[7] Queremos atribuir aqui, especialmente atenção voltada a esta expressão, observamos que hoje torna-se fundamental construirmos espaços de formação de sujeitos através de uma pedagogia idealizada desde os aportes complexos da vida.

193). Esse agir, possibilita ver e racionalizar as questões ambientais, porém não como uma racionalização enquanto significação de objetos, mas sim uma nova questão paradigmática que põem as teias da vida enquanto subjetivação, observações e complementaridade do mundo no outro e para ao outro. Nisso, a Educação Biocêntrica proporciona ver e ressignificar desde a criação de espaços para a formação integral de sujeitos que entendam a complexidade da vida, e para isso necessitamos de caminhos e vias possíveis frente a ética e responsabilidades em encargos voltados a educação ambiental.

## CONCLUSÃO

Por fim, compreendemos que pensar, refletir e agir para novos espaços de formação na educação sujeitos, trata-se de um passo insistente e metódico do qual devemos acionar frente a crise social e ambiental mundial. Os abusos, as explorações e as consequências de tais ações sobre os efeitos antrópicos a natureza não podem ter prosseguimento, e para isso devemos nos situar criticamente e fazê-lo de forma que um grupo de sujeitos possam assim também se perceber no processo educativo.

Para isso, torna-se necessário pensar uma educação que coloque a vida como centro de aprendizados. Reforçamos que um novo tempo e um novo agir devem ser traçados e constantemente difundidos, para assim desconstruir paradigmas hegemônicos e subversivos, caminhando rumo a construção e sistematização de novos paradigmas que contemplem as reais situações vividas na contemporaneidade tanto a nível social, cultural e ambiental. Nesse sentido, pensar sobre a Educação Biocêntrica enquanto um passo a ser seguido e de extrema importância, e sobretudo aliá-la aos processos de uma Educação Ambiental trajada em uma perspectiva de responsabilidade e ética.

Ao concluir essa investigação, torna-se fundamental e urgente refletir sobre o imediatismo da tecnologia e das ações por elas desencadeadas no constante movimento social humano, definindo os novos rumos do pensar e do agir para que o intenso devir da técnica não aliene as pessoas. E assim, situar o ser humano enquanto uma unidade que é e está na natureza, no intenso devir natural, da entropia cósmica e da quântica existencial. Nesses atributos, o Princípio Biocêntrico, a Educação Biocêntrica atrelada a Educação Ambiental são vias possíveis de se percorrer rumo a um novo tempo de ações, tratando-se de questões centrais para as discussões educativas na contemporaneidade.

**REFERÊNCIAS**

ARANEDA, Rolando Toro. Biodanza y Educación. **Pensamento Biocêntrico.** Pelotas, n. 06, p. 1-108 Jul./Dez. 2006. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf >. Acesso em: 15 de mai. 2017.

ARANEDA, Rolando Toro. Efectos terapéuticos de labiodanza. **Pensamento Biocêntrico.** Pelotas, n. 08 p - 1-159 Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_08.pdf >. Acesso em: 12 de mai. 2017

BATTESTIN, Claudia; NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. Meio ambiente e sociedade: uma relação a ser pensada a partir da vida. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental,** Santa Maria, v. 19, n. 1, Ed. Especial, p. 82-87, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/19196/pdf>. Acesso em: 6 de jun. de 2017

BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo; SANTOS, Robinson dos. A relação do homem com a técnica: a responsabilidade enquanto ponto de partida para a reflexão. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 15, n. 63, p. 342-352, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641189>. Acesso em: 6 de jun. 2017

CAVALCANTE, Ruth. Educação Biocêntrica Um portal de acesso à Inteligência Afetiva. **Pensamento Biocêntrico.** n. 06, p. 1-108 Jul./Dez., 2006. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes.php>. Acesso em: 6 de jun. de 2017.

INTERNATIONAL BIOCENTRIC FOUNDATION. Rolando Toro Araneda – Biografia. Disponível em: <http://www.biodanza.org/pt/rolando-toro-araneda/biografia>. Acesso em: 5 de jul. 2017.

MARQUES, Joaquín. El futuro en los tiempos que corren…: Consideraciones sobre la problemática ambiental en la era hipermoderna. **Psicol. Conoc. Soc.** Montevideo, v. 6, n. 2, p. 299-320, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000200016&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai. 2017.

MORIN, Edgar. **El paradigma perdido:** el paraíso olvidado. 1 ed. Barcelona: Kairós, 1974.

PINHO, Ana Maria Melo de. As bases epistemológicas da biodança. **Pensamento Biocêntrico**. n. 12, p. 1-160, Jul./Dez. 2009. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_12.pdf >. Acesso em: 21 de mai. 2017.

RODRIGUEZ, Edwin Cruz. Hacia una ética del vivir bien-buen vivir. **Rev. P+L**, Caldas, v. 9, n. 2, p. 11-22, jul. 2014. Disponivel

em:<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 mai. 2017.

SOARES, Edson Garcia. O Princípio Biocêntrico. **Revista Frater**, mai./jun., 2015. Disponível em: <http://www.biodanza.com.br/O%20principio%20biocentrico.pdf>. Acesso em: 8 de jun. 2017.

# ESTADO DO CONHECIMENTO: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, IDEB E EQUIDADE

**Janaíne Souza Gazzola**[1]
**Edite Maria Sudbrack**[2]
**Vanessa Taís Eloy**[3]

**Resumo**: Este texto é fruto de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação (GPE) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen (URI/FW). Apresentamos um recorte do Estado do Conhecimento, realizado no Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, o qual possibilitou coletar e conhecer produções já existentes sobre a temática da Dissertação de Mestrado que tem por objetivo compreender as interferências do Ideb na formulação de políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental e como tais políticas atentam à equidade e à redução das desigualdades educacionais enquanto justiça social. Tal trabalho foi capaz de conferir confiabilidade ao pressuposto do problema de pesquisa, bem como permitiu consultar a singularidade do estudo.

**Palavras-chave**: Estado do Conhecimento; Avaliação em larga escala; Ideb. Equidade.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudar a avaliação em larga escala aliada ao princípio de equidade em educação implica investigar uma política educacional um tanto recente, de aproximadamente três décadas e meia, mas que faz parte do planejamento educacional brasileiro desde a década de 1930. Pensar o princípio de equidade em educação requer compreender a avaliação em larga escala vinculada ao desafio da aprendizagem efetiva, desvinculando-a do seu ideal inicial, a partir do qual foi elaborada de forma centralizada e padronizada e, por isso, descontextualizada da realidade das escolas, à qual deveria atentar.

Para tanto, primamos por entender em que contextos e regiões já se haviam investigado suas possíveis intercorrências e se seus principais objetivos – que são os de aferir qualidade à educação e de colocar o aprendizado no foco do debate – podem ser, de fato, sentidos. Desta forma, construímos o estado do conhecimento acerca da temática de nossa pesquisa, que passaremos a descrever na sequência.

[1] URI – Câmpus de Frederico Westphalen – Brasil - sgjanaine@hotmail.com
[2] URI – Câmpus de Frederico Westphalen – Brasil – sudbrack@uri.edu.br
[3] URI – Câmpus de Frederico Westphalen – Brasil - vanessataiseloy2@hotmail.com

## ESTADO DO CONHECIMENTO: CONSTRUÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Realizar o Estado do Conhecimento de uma proposta de pesquisa é tarefa complexa, dada as inúmeras inter-relações sócio-científicas envolvidas neste processo, bem como a congregação interdisciplinar de conhecimentos. Morosini (2015, p. 102) resgata a importância do Estado do Conhecimento para a inserção no campo científico e na área do objeto de pesquisa. No seu entendimento, "[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]".

Nesta perspectiva, este trabalho preocupa-se em descrever a consulta, a sistematização e a análise dos descritores que foram pesquisados em relação ao tema do projeto de Dissertação de Mestrado. Sem dúvida, o Estado do Conhecimento constitui-se numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo de construção do projeto de Dissertação, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura de alguns pré-conceitos que o pesquisador possa ter ao iniciar o seu estudo. Além disso, a investigação detalhada proporcionada pelo Estado do Conhecimento é capaz de conferir confiabilidade ao pressuposto do problema de pesquisa, bem como permite consultar a singularidade de uma pesquisa.

No caso deste trabalho, elegemos cinco descritores a partir da proposta de pesquisa para a Dissertação de Mestrado, a saber: *Avaliação em Larga Escala*; *IDEB*; *Equidade*; *IDEB e Avaliação em Larga Escala* e; *Avaliação em larga Escala e equidade*, por estarem em plena sintonia com nosso tema e objetivos de investigação.

Com a pesquisa do Estado do Conhecimento, buscamos mapear, identificar e classificar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras, coletadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), correspondentes ao período de 2005 a 2015, ou seja, nos últimos onze anos.[4]

Coletamos 1.159 trabalhos, sendo 810 DM e 349 TD. Após a leitura dos resumos e tendo por critério a relevância, selecionamos 16 trabalhos relevantes para nossa intenção de

[4] É importante esclarecer que a pesquisa com a coleta dos trabalhos foi realizada entre os dias 04 e 15 do mês de janeiro do ano de 2016, podendo, após esta data, haver aumento do número de TD e DM, de acordo com o cadastramento efetuado pelas instituições participantes da BDTD.

pesquisa e analisamos, com cuidado, seis trabalhos, sendo três dissertações e três teses. A partir desse material, realizamos o mapeamento, identificação, classificação e análise, com objetivo de esboçar o Estado do Conhecimento acerca das palavras-chave citadas, buscando identificar aspectos relevantes pesquisados e dimensões destacadas em diferentes épocas e localidades. A principal fonte de acesso utilizada para a coleta de dados foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD[5]) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a qual conta com 101 Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas.

Para a organização e a compilação dos dados, elaboramos um quadro com as seguintes informações: Grau/título/autor; Resumo; Ano; Universidade; Região; Observações. Esta parte do trabalho foi bastante laboriosa e demorada, sendo gastos alguns dias para que, com muito cuidado, essa etapa fosse concluída com êxito, pois em muitos casos somente com o título não era possível definir sua pertinência, o que exigia a leitura do resumo. Apesar dos percalços, o resultado alcançado constitui-se de grande significância para essa área de estudo.

As DM e TD consideradas, pois, pertinentes foram salvas em pasta virtual própria, para posterior análise. Esta é outra opção disponibilizada pela Biblioteca Digital do IBICT, que permite acessar o arquivo completo de cada trabalho encontrado e salvá-lo para consulta. Ao todo, considerando os trabalhos relevantes para nosso projeto de Dissertação de Mestrado, entre Dissertações e Teses, totalizaram 29 trabalhos científicos arquivados.

Na busca de uma visão sobre cada descritor, refletimos sobre como poderia ser realizada a classificação das DM e das TD encontradas. Estruturamos, pois, alguns itens de identificação e classificação da produção científica coletada. Organizamos as TD e as DM por meio da identificação: panorama geral dos descritores; panorama por descritor e ano de publicação; panorama por descritor e região. Além disso, estabelecemos o critério de classificação das TD e DM, no qual categorizamos os trabalhos considerados pertinentes para a pesquisa, a partir da leitura e análise dos mesmos.

Em um panorama geral por cada descritor pesquisado, identificamos um número total de 1.159 trabalhos, sendo 810 DM e 349 TD, conforme explicitado na Tabela 1, a qual fornece uma visão geral do Estado do Conhecimento, incluindo todos os cinco descritores para os quais houve registros: *Avaliação em Larga Escala*; *IDEB*; *Equidade*; *IDEB e Avaliação em Larga Escala* e; *Avaliação em larga Escala e equidade*.

[5] Disponível no endereço eletrônico: http://bdtd.ibict.br/vufind/. É importante fazer uma ressalva quanto ao caráter um tanto limitado da realização do Estado do Conhecimento, já que utilizamos apenas a BDTD como fonte de acesso a trabalhos científicos em nível de Mestrado e Doutorado, o que significa que outros trabalhos acerca da temática em estudo, poderão ter sido publicados.

**Tabela 1** - Panorama do Estado do Conhecimento no período entre 2005 e 2015

| Descritor | DM | TD | Total | % |
|---|---|---|---|---|
| Avaliação em Larga Escala | 176 | 98 | **274** | 23,51 |
| IDEB | 113 | 31 | **144** | 12,36 |
| Equidade | 508 | 214 | **722** | 61,97 |
| IDEB e Avaliação em Larga Escala | 13 | 4 | **17** | 1,45 |
| Avaliação em Larga Escala e equidade | 0 | 2 | **2** | 0,17 |
| **Total** | **810** | **349** | **1.159** | **100** |

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2016.

Conforme observado na Tabela 1, buscamos mostrar o total e a porcentagem correspondente de cada palavra-chave, tendo por referência a totalidade de DM e TD investigadas. Chamamos a atenção para os descritores *Avaliação em Larga Escala* e *Equidade*, os quais apresentaram um maior número de trabalhos, estes, no entanto, não se referem, em sua totalidade, à área da educação. Por esse motivo, optamos por, no decorrer do artigo, classificar os trabalhos destes descritores em categorias, de acordo com os assuntos tratados, sejam eles DM ou TD.

O levantamento realizado no conjunto das 1.159 dissertações e teses encontradas, indica claramente a predominância das dissertações de mestrado com 810 produções, ou seja, 69,52% (por cento) do total, seguidas das teses, com 349, ou 29,95% (por cento).

A diferença entre o número de teses e dissertações pode ser atribuída à grande oferta e incentivos, nos últimos anos de cursos de mestrado a nível nacional, especialmente na área de educação. Como se sabe, essa modalidade constitui uma das etapas iniciais da formação de pesquisadores que, como tal, pode legitimamente apresentar níveis de menor complexidade no desenvolvimento das pesquisas, as quais, em geral, têm como marca a eleição de estudos de caso no enfoque de seus objetos, o que constitui uma das causas da ampla fragmentação temática conceitual detectada. Em entrevista, o doutor em Ciências Políticas Simon Schwartzman (s/d, p. 01) fala da questão da pós-graduação: "o Brasil foi o país da América Latina que mais avançou, tendo como referência o modelo norte-americano. A nossa estrutura de mestrado, de doutorado, de bolsas, de controle da Capes, etc., não tem similar na América Latina".

Em termos regionais, alguns aspectos merecem ser destacados, como é o caso do desenvolvimento científico, o qual está concentrado, em maior proporção, na região sudeste do país, com 562 produções, representando um percentual de 48,49% do total de trabalhos.

Tal fato parece justificar-se porque nesta região localizam-se algumas das principais universidades brasileiras, e também por estarem localizadas as cidades mais populosas; além disso, é a região com maior desenvolvimento industrial, exigindo qualificação e é onde se encontram os programas de graduação e pós-graduação mais antigos.

Ressalta-se, entretanto, que o Norte, mesmo sendo a região mais extensa do país, possui o menor número de teses e dissertações, com apenas 14 obras, representando 1,2% do total. Esse fato justifica-se pelas grandes distâncias entre os grandes centros e por possuir cerca de 8% do total da população do país.[6] Para Ramalho (2005, p. 75), "o notório desequilíbrio da pós-graduação entre as regiões é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado".

Optamos por classificar cada descritor de DM e TD por região do Brasil. Foi possível analisar que das 176 dissertações e 98 teses do descritor Avaliação em Larga Escala, apenas uma de cada grau pertence à região Norte, enquanto a predominância se dá visivelmente à região Sudeste, com 100 DM e 61 TD. As demais regiões demonstram números equilibrados, com um pequeno destaque à região Sul.

Os trabalhos sobre *IDEB*, distribuídos por região do Brasil, demonstram que a região Sudeste, mais uma vez, destaca-se por conter mais de 40% das produções científicas, abraçando 47 dissertações e 12 teses. As demais regiões demonstram certo equilíbrio na distribuição dos trabalhos, com leve declínio da região Centro-Oeste.

Acerca do descritor *Equidade*, do total de 722 DM e TD encontradas entre as regiões do Brasil, temos a seguinte percepção: para a região Norte aparecem apenas 5 trabalhos (0,69%); para a região Centro-Oeste 85 produções (11,77%); para a região Nordeste 137 trabalhos (18,97%); na região Sudeste predominam 339 trabalhos (46,95%); e na região Sul 156 produções (21,61%) do total encontrado. A região Sudeste, mais uma vez, segue na frente, com quase 50% dos trabalhos.

Embora a região Norte não apresente nenhum trabalho científico para o descritor *IDEB e Avaliação em Larga Escala*, é perceptível certa harmonia entre a distribuição das produções científicas, sendo que a região Centro-Oeste detém 1 trabalho (7,69%); a região

[6] Dados do IBGE/DPE/Departamento de População e Indicadores Sociais. Divisão de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. Projeto UNFPA/BRASIL (BRA/98/P08) - Sistema Integrado de Projeções e Estimativas Populacionais e Indicadores Sócio-demográficos.

Nordeste, 4 trabalhos (30,77%); a região Sudeste apresenta 5 produções (38,46%); e a região Sul, 3 trabalhos (23,08%).

Destacamos que o último descritor analisado *Avaliação em Larga Escala e equidade* apresenta apenas dois trabalhos classificados como DM, um na região Sudeste e outro na região Nordeste, contabilizando o total dos 1 159 trabalhos coletados na BDTD. O período pesquisado compreendeu os anos de 2005 a 2015.

Conforme análise, o ano de 2005 é o que menos apresenta produções, tanto de dissertações quanto de teses, sendo 3,01% da produção total. Talvez por ser um momento em que os cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu* ainda eram em menor proporção.

Entretanto, o estudo apresenta uma produção regular e crescente, com maior destaque para o período entre 2010 e 2014, o mais produtivo com 796 referências, perfazendo um percentual de aproximadamente 68,67%. De todos os anos, o que mais teve destaque foi o ano de 2013, com 179 trabalhos, 15, 44% do total da produção. O ano de 2015 ainda apresenta número reduzido de DM e TD, devido a não conclusão do cadastramento dos trabalhos pelas instituições na BDTD. Contudo, o crescimento do número dos trabalhos no decorrer do período pesquisado pode ser entendido sob alguns aspectos educacionais, econômicos e culturais; em função da complexidade que a sociedade vem assumindo, dos recursos tecnológicos tomarem uma dimensão maior e sofrerem um barateamento, bem como o uso da internet, a criação de grupos de estudo e de vários cursos de mestrado e doutorado.

Conforme mencionado anteriormente, os descritores *Avaliação em Larga Escala* e *Equidade* apresentaram um maior número de trabalhos, no entanto, não se referem, em sua totalidade, à área da educação, tampouco à temática de pesquisa anunciada. Por esse motivo, optamos por classificar os trabalhos destes descritores em categorias, de acordo com os assuntos tratados, sejam eles DM ou TD.

As categorias empregadas na classificação das teses e dissertações para o descritor *Avaliação em Larga Escala* indicam a predominância de trabalhos voltados para diferentes assuntos que envolvem esta temática, no que tange ao contexto de ações e processos envolvidos para sua realização.

Encontramos uma gama de categorias no descritor Avaliação em Larga Escala, resumidas em Inclusão (2%), Gestão (4%), Leitura (2%), Matemática (5%), Avaliação da Aprendizagem (3%), Formação e Trabalho docente (4%), Impactos e decorrências (6%), IDEB (2%), Ensino Superior (4%), ENEM, Qualidade e Aspectos Históricos (todos com 3%) e, ainda, a categoria Outros (59% do total). A predominância de trabalhos na categoria Outros

atesta que, embora encontrados 274 trabalhos para o descritor Avaliação em Larga Escala, aquelas referências que realmente têm relevância representam menos da metade (41%). Deste percentual, os trabalhos da categoria IDEB, que se aproximam da temática proposta para pesquisa, aparecem em número bastante reduzido, compreendendo um percentual de 2% apenas. A categoria que apresenta o segundo maior percentual é Impactos e decorrências, com 6% dos trabalhos encontrados. Esta categoria reúne DM e TD que se prestam a estudar a Avaliação em Larga Escala vinculada aos resultados dos testes aplicados em larga escala, averiguando os impactos e decorrências destes para o contexto educacional. O crescente número de trabalhos nesta categoria justifica-se pelo desafio cotidiano de querer estar sempre em busca de respostas às condições em relação ao diagnóstico (quase sempre similar) que apresentam nossas escolas, por meio da aferição dos resultados: trabalhar pelo acesso, permanência e sucesso escolar de seus estudantes. Afonso (2009) explica tal questão pelo surgimento do Estado avaliador[7], pois para ele a avaliação educacional está associada à lógica do mercado da sociedade capitalista, para a qual o que importa são resultados e/ou produtos colhidos nas Avaliações em Larga Escala. Essa lógica de mercado na educação que tem ênfase na competição, leva em conta apenas a relação custo-benefício, o produto, os resultados, e deixa de lado uma educação que contribua para uma formação integral do aluno. Caso continuemos a insistir nesse processo, sem o aprofundamento das pesquisas nessa área das avaliações padronizadas, provavelmente teremos como uma das consequências, a formação de uma maneira limitada de gerações e mais gerações de alunos, que estarão se preparando apenas para realizarem e serem aprovados nos testes padronizados.

O alerta é claro quando se fala no aprofundamento de pesquisas na área da Avaliação em Larga Escala, com a intenção de ampliar o debate para além da aferição de resultados, com um novo olhar acerca dos processos que envolvem esta política pública educacional.

A análise das categorias do descritor *Equidade*, também se mostraram diversas, já que a grande maioria dos trabalhos direcionam-se a áreas distintas, especialmente em se tratando da categoria *Outros*, a qual se sobressai com 59% do total de trabalhos. Nesta categoria concentram-se, especialmente, trabalhos relacionados à área de Ciências Sociais e Aplicadas, no que tange ao Direito e ao Serviço Social, com assuntos vinculados a gênero, legislação, distribuição de renda.

[7] No final da década de 1980 o interesse na questão da avaliação de políticas sociais demonstrado pelos governos neoconservadores e neoliberais de países centrais, começou a ser traduzido pela expressão "Estado Avaliador", trabalhada por Afonso (2013).

Foi possível observar, pois, a divisão das categorias do descritor *Equidade*, as quais estão agrupadas em *Conceito* (2%), *Educação* (12%), *Saúde* (27%), *Avaliação* (0%) e *Outros* (59%). Destacamos a categoria *Avaliação* que, mesmo com percentual nulo, apresenta dois trabalhos que relacionam o conceito de equidade à avaliação, mais precisamente, à Avaliação em Larga Escala, considerando a pretensão de nossa pesquisa.

## PRODUÇÕES RELEVANTES: ANÁLISE DAS DM E TD

A pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT, embora não contemple a totalidade dos trabalhos de DM e TD publicados no Brasil[8], possibilitou, com facilidade, o acesso e a consulta direta aos trabalhos considerados mais relevantes.

Após a leitura dos resumos de cada um dos 1 159 trabalhos encontrados entre os cinco descritores (*Avaliação em Larga Escala*; *IDEB*; *Equidade*; *IDEB e Avaliação em Larga Escala* e; *Avaliação em larga Escala e equidade Avaliação*), separamos 29 (vinte e nove) trabalhos relevantes para nosso projeto de Dissertação e, após primeira leitura, selecionamos os mais relevantes, isto é, os mais próximos de nosso tema de investigação. Desta forma, foi analisado um recorte com seis trabalhos, sendo três dissertações e três teses. O equilíbrio entre o número de TD e DM demonstra que já existem avanços em termos de pesquisa em nível de Mestrado e de Doutorado dentro da temática proposta para estudo.

Considerando o escopo da nossa proposta de estudo, o qual visa compreender as interferências do Ideb na formulação de políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental e como tais políticas atentam à equidade e à redução das desigualdades educacionais enquanto justiça social, passamos à análise dos seis trabalhos encontrados e selecionados para nossa proposta.

Rosilene Amorim dos Anjos (2013), em sua dissertação[9], procurou investigar como a política de avaliação em larga escala vem se constituindo na rede municipal de educação (RME) de Florianópolis, especialmente no ensino fundamental. Em seu trabalho apresenta alguns elementos referentes à história da política pública da avaliação em larga escala no Ensino Fundamental, com o intuito de apreender como esta foi produzida e estabelecida tanto em âmbito internacional como nacional e local. A autora identifica, durante sua pesquisa, um

[8] Identificamos uma quantidade significativa de trabalhos repetidos no mesmo descritor e também entre descritores.

[9] Dissertação de Mestrado publicada no ano de 2013, na Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, região Sul do Brasil.

"caldo" de informações, com a presença de "[...] conceitos que se articulavam à proposta de avaliação em larga escala, como qualidade, mercadoria, capitalismo, globalização, regulação estatal e responsabilização" (ANJOS, 2013, p. 13). A pretensão do estudo foi analisar a política de avaliação em larga escala, buscando os elementos que a constituem, sem perder de vista a relação com as demais políticas educacionais que compreendemos como parte de uma proposição social mais ampla. A autora afirma: "observamos que a política de avaliação em larga escala faz parte de um Estado gerenciador e regulador e integra uma agenda global". (ANJOS, 2013, p.13). Com isso, o trabalho realizado buscou contribuir com a contra-hegemonia referente a esse discurso.

Quando reportamos atenção ao IDEB, cabe trazer a segunda das três dissertações selecionadas[10], a qual aborda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que mede a qualidade da Educação Básica no Brasil. Silvailde de Souza Martins Rocha (2013), em sua pesquisa, apresentou os desdobramentos do indicador desde a sua primeira divulgação e se propôs atender aos seguintes objetivos específicos:

> [...] conhecer e analisar as diferentes modalidades de avaliação desenvolvidas na rede a partir dos anos de 1990 até o advento do Ideb, de modo a perceber a condução política, os fundamentos teóricos e metodológicos que as fundamentaram e as mudanças que suscitaram na educação fundamental de Teresina; investigar o processo de inserção do Ideb na Semec e nas escolas fundamentais de Teresina, buscando identificar a sua aceitação e/ou as tensões ocorridas entre os atores institucionais; identificar e analisar, na visão de gestores da secretaria, as políticas e ações da Semec criadas em função do Ideb e a sua repercussão nas escolas; investigar e analisar como os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas investigadas utilizaram os resultados do Ideb (2005, 2007 e 2009) para a melhoria da organização da escola e do trabalho pedagógico (ROCHA, 2013, p. 8).

O estudo possibilitou o entendimento de que na busca pelo melhor Ideb, "[...] a Semec concentrou suas ações nas avaliações de desempenho dos alunos de toda a rede municipal, na formação do professor e no envolvimento da comunidade escolar" (ROCHA, 2013, p. 8). Com isso, ações foram centralizadas em torno do indicador, ocasionando o redimensionamento das atividades educacionais e medidas, levando as escolas e suas equipes a trabalharem para alcançar as metas propostas pelo Ideb. O estudo também levou à compreensão de que as políticas públicas educacionais, quando são implantadas e apropriadas pelos sujeitos, podem produzir efeitos positivos nas instituições escolares, no sentido de

[10] Dissertação de Mestrado publicada no ano de 2013, na Universidade de Brasília, região Centro-Oeste do país.

orientar a escola no processo de autoavaliação e provocar a identificação de possíveis intervenções capazes de conduzir à melhoria.

A tese[11] de Renata Machado de Assis (2014) também trabalha com a temática do IDEB, buscando compreender a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO, referente a possíveis interferências produzidas pelo indicador. A conclusão desta pesquisa assemelha-se à de Rocha (2013), quando afirma que "[...] a aplicação do Ideb desencadeou algumas mudanças e ações na rede municipal de ensino de Jataí, com intenção de alcançar as metas previstas no Ideb" (ASSIS, 2014, p.). Os eixos que direcionaram a realização deste estudo pautaram-se na organização, na gestão escolar e na prática docente.

A pesquisa de Assis (2014), de modo geral, observou que é preciso repensar o modelo estandardizado de avaliação que não está apresentando contribuições mais efetivas para as escolas da amostra, pois se limita a informar o alcance ou não de metas, sem permitir uma compreensão mais efetiva das dimensões, variáveis e aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Na última dissertação[12] selecionada para análise, Fábio Mariano da Paz (2011), considerando a implantação das políticas de Avaliação em Larga Escala, especialmente após a década de 1990, analisou as principais causas que desencadearam, segundo o Ministério da Educação, a melhoria da qualidade da educação no município paulista de Santa Fé do Sul, que obteve em nível nacional, a maior evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre 2005 e 2007, alcançando níveis educacionais comparáveis a de países desenvolvidos. Em seu estudo, além de evidenciar que a divulgação dos resultados pode apresentar falhas e fragilidades:

> Os resultados demonstraram que embora se tente associar o IDEB à qualidade da educação, na perspectiva dos próprios atores educativos é por meio da ressignificação e inovação produzidas no contexto local, que se constrói um ambiente educativo de qualidade, em especial, por intermédio de uma gestão educacional e escolar que foquem o clima organizacional e a ênfase nas questões pedagógicas. Quanto aos resultados do IDEB 2005 e 2007 do município, podemos constatar que se tratou de um grande equívoco sua divulgação pela mídia e pelo MEC, ao deixarem de apresentar as falhas e fragilidades na consolidação dos dados (PAZ, 2011, p. 8).

[11] Tese de Doutorado publicada no ano de 2014, na Universidade Federal de Goiás, na cidade de Goiânia, região Centro-Oeste do Brasil.

[12] Dissertação de Mestrado publicado no ano de 2011, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), na cidade de Marília, São Paulo, região Sudeste do Brasil.

Em suma, o resultado de sua pesquisa volta-se à importância dos sujeitos locais para a efetivação de ações que dizem respeito às políticas públicas educacionais.

Andreia Serra Azul da Fonseca (2013), em sua tese[13], faz menção à equidade, quando a apresenta como uma lógica emergida, sobretudo, na década de 1990, mediante ações de regulação, fiscalização e avaliação dos serviços oferecidos para a promoção da eficácia e da eficiência dos serviços públicos. Além disso, a autora argumenta a ideia de que para a concretização de ações como estas,

> [...] o governo federal utiliza-se de sistemas de avaliação em larga escala, como forma de melhor conhecer o desempenho escolar dos estudantes; situação socioeconômica, cultural e escolar dos estudantes; o perfil e a prática de gestão dos diretores; o perfil e práticas pedagógicas dos professores e infraestrutura das escolas (FONSECA, 2013, p. 10).

O que propomo-nos a investigar e compreender, em nosso projeto de Dissertação, são as possíveis relações entre o IDEB, enquanto Avaliação em Larga Escala, e as políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental que atentam ao princípio de equidade do Sistema de Ensino da educação brasileira. A ideia defendida pela autora vai ao encontro de outra das hipóteses cogitadas por nosso problema de pesquisa, pois envolve diretamente o princípio de equidade em educação.

No entanto, a pesquisa apresentada por Fonseca (2013) difere de nossa intenção, ao analisar a implantação do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, no sentido de verificar os efeitos do Programa, mais especificamente dos Eixos de Avaliação e de Alfabetização, no cotidiano escolar, notadamente no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do Estado do Ceará. A equidade, nesta pesquisa, assume o caráter de critério eleito, com base no Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)[14], para avaliar o grau em que os benefícios do Programa em questão estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do participante.

[13] Tese de Doutorado publicada no ano de 2013, na Universidade Federal do Ceará, na cidade de Fortaleza, região Nordeste do país.

[14] O UNICEF está presente no Brasil desde 1950, influenciando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País.

A tese[15] de Renato Júdice de Andrade (2008) é, dos trabalhos selecionados, aquele que, em partes, mais se aproxima de nossa intenção de pesquisa, pois caracteriza a qualidade e a equidade do sistema de educação básica brasileiro, a partir das informações obtidas ao longo de cinco ciclos do SAEB.

Entretanto, diferencia-se de nosso objeto de pesquisa na medida em que o autor efetua a análise a partir de alguns critérios como: um cálculo integrado e simultâneo do nível socioeconômico de cada aluno que compõe a base do SAEB; uma medida do efeito da escola sobre o desempenho cognitivo de seus alunos; uma análise do impacto da dependência administrativa, se pública ou privada, e, finalmente; um estudo sobre a influência da cor/raça do aluno.

Os resultados da pesquisa de Andrade (2008) mostram o quão segmentado é o sistema de educação básica brasileiro, bem como a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos, além de evidenciar:

> [...] a existência de escolas com efeito diferenciado e que, portanto, detêm informações sobre a gestão pedagógica de seus recursos humanos e físicos, que, se usados em um número maior de escolas, podem melhorar o sistema brasileiro de educação básica; mostram, também, que a rede pública e a rede privada atendem a um alunado completamente distinto, mas, mesmo depois do controle pelas variáveis contextuais, a rede privada ainda se mostra melhor que a pública, tanto na qualidade quanto na eqüidade; e, por último, os resultados indicam a perversidade do sistema com os alunos que se autodeclaram pretos, e a inconsistência, do ponto de vista dos resultados educacionais, de se agrupar pretos e pardos em uma categoria única denominada negros (ANDRADE, 2008, p.14-15).

A postura defendida durante a tese baseia-se no pressuposto de que não basta uma "boa escola", é necessário uma "boa escola para todos". Entendemos, pois, que a avaliação de um sistema educacional não se resume apenas aos indicadores de desempenho de seus alunos, pois, desta forma, se estaria negando o princípio de equidade, o qual visa a valorização das condições de cada sujeito em sua individualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que deu origem ao Estado do conhecimento possibilitou uma fotografia dos últimos anos com relação às pesquisas desenvolvidas a respeito dos temas geradores

[15] Tese de Doutorado publicada no ano de 2008, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na cidade de Belo Horizonte, região Sudeste do Brasil.

*Avaliação em Larga Escala; IDEB; Equidade; IDEB e Avaliação em Larga Escala* e*; Avaliação em larga Escala e equidade.*

Apuramos que há um número expressivo de trabalhos com os descritores *Avaliação em Larga Escala* e *Equidade*, porém, que se enquadram em outras áreas consideradas não relevantes para a nossa proposta de pesquisa. Visualizamos um número considerável de pesquisas sobre *IDEB* e pouca produção sobre os descritores *IDEB e Avaliação em Larga Escala* e *Avaliação em larga Escala e equidade*. Além disso, nenhum dos autores dos trabalhos faz relação entre Avaliação em Larga Escala, Ideb e equidade. Tal constatação comprova a singularidade da investigação, a qual nos propomos a realizar no curso de Mestrado em Educação.

Em suma, estudar a avaliação em larga escala aliada ao princípio de equidade em educação implica investigar uma política educacional um tanto recente, de aproximadamente três décadas e meia, mas que faz parte do planejamento educacional desde a década de 1930. Pensar o princípio de equidade em educação requer compreender a avaliação em larga escala vinculada ao desafio da aprendizagem, desvinculando-a do seu ideal inicial, a partir do qual foi elaborada de forma centralizada e padronizada e, por isso, descontextualizada da realidade das escolas, a qual deveria atentar.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**. Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Brasilia, v.18, n. 53, p. 267-280, 2013.

ANDRADE, R. J. de. Qualidade e eqüidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

ANJOS, R. A. dos. **A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis**: avaliar para regular. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ASSIS, R. M. de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí- GO:** qualidade, avaliação e interferências. 2014. 299 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FONSECA, A. S. A. da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC:** reflexos no planejamento e na prática escolar. 2013. 148f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

PAZ, F. M. da. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**: um estudo do município de Santa Fé do Sul (SP). 2011.189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 3, p. 70-81, set./dez. 2005.

ROCHA, S. S. M. **A inserção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de Ensino Fundamental de Teresina, Piauí:** um estímulo para a melhoria da educação? 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior no Brasil e na América Latina. **Aprender Virtual**: o mundo da educação. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/aprendvirtual.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: UMA PROPOSTA COM A TEMÁTICA ÁGUA DESENVOLVIDO PELO PIBID DE BIOLOGIA

**Jéssica Bronzatti**[1]
**Chakira Londero**[2]
**Leidinéia Ferri**[3]
**Tailine Balbinot**[4]
**Claudia Felin Cerutti Kuhnen**[5]

**RESUMO:** As práticas educativas existentes no Ensino de Biologia são pouco diversificadas. Assim, para um aprendizado efetivo é fundamental a interação entre educador e educando com as temáticas envolvidas no ambiente escolar. O conhecimento científico se tornará significativo a partir do momento em que os alunos usarem essas informações para resolução de problemas e questionamentos do seu cotidiano. As discussões relacionadas ao uso da água proporcionam aos estudantes uma abordagem frente à atual crise hídrica. Nessa perspectiva, o PIBID de Ciências Biológicas da URI/ FW, desenvolveu uma série de atividades relacionadas ao dia da água em uma escola estadual do município, objetivando despertar cuidado com seu consumo.

**Palavras-chave:** PIBID; Biologia; Água.

## INTRODUÇÃO

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Câmpus de Frederico Westphalen, vincula-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e está organizada em subprojetos vinculados aos cursos de licenciaturas. Entre eles, o subprojeto de Ciências Biológicas, desenvolvendo atividades em duas Escolas Estaduais de Ensino Médio, no município de Frederico Westphalen.

A criação e manutenção das políticas de formação docente possibilitam a inserção de novos modelos para a formação inicial, além de contribuir para a melhoria da educação

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas. Brasil. jessica_bronzatti@outlook.com

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas. Brasil. chakiralondero@hotmail.com

[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas. Brasil. leidy_ferri@yahoo.com.br

[4] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas. Brasil. tailinebalbinot@hotmail.com

[5] Mestre em Ecologia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Brasil. claudia@uri.edu.br.

básica. O programa PIBID oportuniza aos bolsistas observar as fragilidades e necessidades do ambiente escolar ao qual estão inseridos, buscando desta forma, inovar e diversificar a metodologia das aulas de Biologia com o apoio do professor e da escola. De acordo com Novoa (2009), além dos estudos e diversos artigos que temos conhecimento, é essencial a construção de propostas educativas que auxiliam no processo de formação dos futuros docentes.

O programa objetiva a formação inicial do licenciando, contribuindo para a valorização do magistério, proporcionando vivências entre a educação superior e educação básica, oportunizando a criação e participação em diversos momentos da aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2010).

Para que ocorra a aprendizagem significativa dos alunos nesta realidade que acompanhamos é preciso desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, modos alternativos de pensar e executar as metodologias e recursos disponíveis. Vygotsky (1998), afirma que o aprendizado está além do desenvolvimento da capacidade de pensar, pois permite o desenvolvimento de muitas habilidades individualizadas em raciocinar sobre diversos aspectos.

A sala de aula é um ambiente com distintas situações, cada aluno possui características, habilidades, experiências, e consequentemente necessidades de aprendizagens próprias. Rego (2000) ressalta que o aprendizado oportuniza a expansão de competências psicológicas específicas do ser humano, já estabelecidas por meio da sua cultura. A escola proporciona ao estudante o acesso a um conjunto de conhecimentos sistemáticos, que se refere a aspectos muito mais complexos sobre sua realidade, conhecimentos construídos e conceitos científicos. Um dos maiores tabus ainda encontrados no contexto escolar tradicional são os processos de aprendizagem no viés da transmissão de informações, descaracterizando a verdadeira importância da cientificidade.

Certamente, o professor tem um papel de incentivar a construção do conhecimento, despertando o seu pleno desenvolvimento intelectual e social. Mas, só se tornará possível quando o docente deixa para trás os modelos prontos, a cópia, a reprodução, considerando o conhecimento prévio do aluno e sua bagagem. (PORTILHO & ALMEIDA, 2008).

Os alunos detêm várias potencialidades, no que diz respeito aos esquemas de conhecimento, que são empregados para interpretar os fenômenos com que se deparam no seu cotidiano. Nessa perspectiva, o entendimento científico é construído quando os indivíduos se

agrupam socialmente em conversações e atividades sobre problemas e tarefas simples. (DRIVER et al., 1999).

A educação dos estudantes, geralmente está associada à aquisição de saberes dentro da sala de aula, mas é preciso considerar o fato que a aprendizagem pode ocorrer através da existência de um processo educativo fora deste ambiente, ou seja, por meio de atividades (gincanas, práticas em laboratório, ludicidade, metodologias diferenciadas), que envolvam os outros alunos da comunidade escolar. Isso é necessário para o desenvolvimento das habilidades e competências. Desenvolver no aluno a curiosidade, o espírito investigativo, como afirma Pedroza (2005, p. 62):

> [...] a aprendizagem deve despertar o interesse, estimulando a curiosidade e a criatividade. Logo, o interesse relacionado à atividade lúdica na escola tem-se mostrado cada vez maior por parte de pesquisadores e, principalmente, de professores que buscam alternativas para o processo ensino-aprendizagem.

Para que o estudante de Ensino Médio consiga compreender os fenômenos da Ciência que estão presente no seu cotidiano, e para que o mesmo desenvolva um pensamento crítico sobre a sociedade, na busca pelo conhecimento, é de vital importância, que o professor não seja um mero transmissor do conhecimento, mas sim um mediador, que possibilite as problematizações e o aprofundamento dos conteúdos, capacitando o aluno a desenvolver suas habilidades e o pensamento cognitivo.

Currículos tradicionalistas, ainda prevalecem na educação atual, não só no Brasil, mas em sistemas educacionais de vários países em diferentes níveis de desenvolvimento (KRASILCHIK, 2000). Dentro de uma perspectiva tradicional da educação, que vem penetrando a maioria dos espaços escolares, o professor desempenha o papel central no processo de ensino, uma vez que é responsável pela seleção de conteúdos a serem trabalhados, pelo planejamento pedagógico visando à transmissão de conteúdos acumulados pela sociedade. Aos estudantes, lhes competem uma posição secundária e passiva, cabe a eles executar prescrições características do processo escolar. (BRASIL, 2014).

Na perspectiva deste paradigma educacional o professor é aquele que detém o saber, e a ele cabe planejar os conteúdos, baseado no saber experiencial adquirido ao longo da sua carreira docente, e transmitir para seus alunos, verificando posteriormente através de uma avaliação se houve aprendizagem. (BRASIL, 2014).

De acordo com Brasil (2013), é preciso partir para uma nova concepção educativa, colocando o estudante como protagonista juntamente com o professor. O professor precisa

instigar a curiosidade na busca de informações e de saberes, que sejam de senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, desperta o sujeito e o estimula a formular questões de investigações e buscar respostas em um processo autônomo de construção de conhecimentos. O docente deve motivar e orientar a pesquisa escolar, auxiliando na seleção de informações coerentes, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização do conhecimento adquirido. Portanto, a pesquisa escolar desenvolve a atitude e o pensamento científico e futuramente contribuirá para formação de um cidadão crítico. (BRASIL, 2013).

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é necessária em virtude das recentes exigências educacionais consequentes da aceleração da produção de conhecimentos, da disponibilidade de informações, da facilidade de acesso aos meios de comunicação, e das mudanças dos interesses dos jovens, sujeitos desse processo educacional. A escola precisa ser repensada para responder aos desafios propostos pelos adolescentes e para isso é necessário levar em conta além da reorganização curricular e formulação das diretrizes sociológicas e filosóficas para esta etapa de ensino, reconhecer a real situação dos recursos humanos, materiais e financeiros das escolas públicas e conhecer a realidade dos alunos. Dentre os grandes desafios a serem enfrentados no Ensino Médio, está o de elaborar formas de enfrentar as diferenças de qualidade nos sistemas educacionais, assegurando um ensino de qualidade para todos, e ainda indicar alternativas de organização curriculares flexíveis que deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos. (BRASIL, 2013).

A educação chegou a um ponto que a lógica tradicional, que preza pela transmissão de conteúdos descontextualizados e fragmentados, não supre mais. As condições básicas de aprendizagem, conceitos e definições podem ser facilmente acessados pelos alunos através de pesquisas na web. É preciso estimular os estudantes a refletir, constituir relações entre conhecimentos, e notar que a ciência está em qualquer lugar, em qualquer fenômeno, seja ele social ou natural. Para isso, é preciso esquecer algumas convicções que foram postas na formação escolar e acadêmica, pois os tempos são outros, o mundo mudou e a demanda também. Portanto, é necessário transformar a prática docente se o professor quiser atuar como protagonista e contribuir para uma mudança em termos de qualidade da educação dos jovens. (BRASIL, 2014).

Baseado no pressuposto acima, a Educação Ambiental traz para a Educação Formal, ensino em escolas, um novo olhar da realidade, uma releitura social do sujeito. São práticas de

conscientização ambiental que contribuem para a conservação e preservação, onde o desenvolvimento sustentável é ferramenta de efetivação de práticas socioambientais. (SOUZA E SANTOS, 2012). A importância na preservação da água como recurso natural contempla umas das temáticas ambientais relevantes a ser abordada nas escolas, além de ser fundamental para a sobrevivência dos seres vivos, é preciso à conscientização dos alunos sobre a importância da preservação da água, sendo necessário apresentá-la como um recurso natural da humanidade é sem dúvida efetivo para o futuro.

A sociedade está sofrendo com os graves efeitos da contaminação e degradação dos ecossistemas, desequilíbrios insustentáveis e principalmente o esgotamento de recursos. Imbuídos nesta perspectiva, os docentes devem assumir o compromisso de educar para além dos muros escolares, despertando no estudante atitudes e comportamentos favoráveis para a construção do pensamento e desenvolvimento sustentável. (CACHAPUZ; GIL-PEREZ, 2005).

A educação e a interpretação ambiental, processos educativos que visam a modificação em relação à concepção da sociedade mundial sobre as questões ambientais, têm por finalidade, obter soluções para a resolução dos problemas que acometem o mundo quando se refere ao meio ambiente. (AMBBRÓSIO, BORÉM & SANTOS, 2011).

Desta maneira, o presente trabalho tem por objetivo aliar a educação ambiental ao uso correto dos recursos hídricos, sendo desenvolvido com auxílio do PIBID para alunos do Ensino Médio, através de atividades lúdicas relacionadas com o dia Mundial da Água.

## METODOLOGIA

Para enfrentar os desafios e contradições, o ensino de Ciências e Biologia deveria se pautar pela alfabetização científica. Esse conceito pressupõe três dimensões: a compreensão da natureza do método científico, compreensão sobre o impacto da ciência e da tecnologia sobre os indivíduos e a sociedade, e a aquisição de um vocabulário básico de conceitos científicos. Assim, o conhecimento escolar seria organizado de maneira a possibilitar o domínio do conhecimento científico sistematizado na educação formal, reconhecendo sua associação com o cotidiano e a utilização dos conhecimentos apreendidos em situações diferentes da vida. Essa proposta depende, para efetivação, que o professor não seja um mero transmissor do conhecimento pronto, mas que seja capaz de instigar, ou seja, que se torne um mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, e assim consiga trazer para sala de

aula o cotidiano do mesmo. O professor é o agente importante da educação, é ele que deve facilitar o acesso à informação de qualidade, ensinando o aluno a decodificá-la, interpretá-la e, baseado nisso emitir um julgamento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Para entender a complexidade do processo de ensino aprendizagem, primeiramente deve-se entender que a ciência-disciplina é um conjunto de conceitos, leis e teorias que representam uma parcela da realidade. Entretanto, o uso de metodologias adequadas, deixa de ser apenas um conjunto de conceitos e passa contribuir na compreensão e atuação na sociedade. De acordo com Bizzo (2001), "não se admite que o ensino de ciências deva limitar-se em transmitir aos alunos notícias sobre os produtos da ciência". O progresso do ensino de ciências está na atualização das metodologias dos professores e em sua formação, desde a graduação, por meio de uma séria orientação quanto aos objetivos das ciências, ao uso de técnicas e métodos e aproveitamento de conteúdos básico.

Sendo assim, os bolsistas do PIBID reuniram-se para planejamento das atividades que posteriormente iriam ser aplicadas para os alunos, pensando em metodologias que despertassem o interesse do aluno e práticas educativas diferentes das tradicionais. Inicialmente, foram formuladas questões lúdicas para despertar o interesse dos alunos, e para atingir os objetivos propostos, foi desenvolvida atividades que auxiliassem nos processos cognitivos de aprendizagens por parte dos alunos acerca do Dia Mundial da Água.

Com o slogan, "O mundo tem sede de iniciativas, qual será a sua?", os bolsistas elaboraram circuito de atividades para serem realizadas com antecedência pelos alunos: cada equipe deverá ter um nome, elaborar um grito de guerra que tenha relação com a água e confeccionar uma bandeira (valor 200 pontos); estórias da água (escrever em forma de charge, pode ser uma estória que tenha soluções, informações, como evitar desperdícios, um vilão, mocinho ou herói, com valor de 150 pontos); paro d'água, criar uma paródia sobre água, podendo-se utilizar instrumentos musicais (com valor de 200 pontos).

Também foram elaboradas atividades presenciais para desenvolver com os alunos; jogo de pergunta e resposta sobre os conhecimentos adquiridos sobre a temática e outra atividade lúdica intitulada caça ao tesouro, onde através de garrafas escondidas no pátio da escola foi possível as equipes localizarem as respostas "tesouro" das charadas elaboradas.

A gincana realizada no ambiente escolar também é um processo de ensino aprendizado que se dá de maneira mais diversificada e divertida. Conforme Almeida (1990), ensinar através do lúdico não é uma ferramenta utilizada só para crianças, esse ensino pode acontecer em todas as etapas da vida, inclusive na adolescência e exige um preparo do professor.

Primeiramente na organização e planejamento da atividade, levando em consideração a caracterização do aluno e o ambiente, e definir as metas que queira atingir com o ato educativo. Em segundo plano preparar os participantes, é fundamental que eles conheçam as regras do jogo e que não instigue a competição, no qual gera intrigas e violência. É importante levantar atitudes básicas que evitem a competição prejudicial. O terceiro passo é a execução das atividades lúdicas, é preciso que todos os alunos saibam o funcionamento do jogo, o professor funcionará como um guia, animador, incentivador, observar o desempenho de cada aluno e anotar. Por fim, avaliar o resultado da aplicação dos jogos, como foi e o que poderia ser mudado da próxima vez, se os alunos se interessaram e participaram. Essa atividade envolveu todo um planejamento de atividades, pensadas no coletivo pelo grupo do PIBID com o auxílio da escola, para que com ela fosse possível a execução efetiva e que trouxesse bons resultados à escola.

O lúdico é uma ciência nova que necessita ser estudada e vivenciada, a tendência dos professores é achar que sabem lidar com essa ferramenta porque um dia já brincaram. Porém, ao incluírem a ludicidade em seus trabalhos, esbarram com muitas dúvidas, pois durante a formação acadêmica, eles aprenderam muito sobre sua área profissional e pouco sobre o lúdico. Para sanar essas dúvidas, é necessário unir a teoria com a prática. A teoria conduz ao saber e constrói o teórico, enquanto a prática conduz ao fazer e constrói o animador, portanto é necessário inter-relacionar a teoria e a prática. (SANTOS, 2008).

Os jogos e as brincadeiras concedem o desenvolvimento de competências na área das relações interpessoais, comunicação, liderança e o trabalho em equipe, utilizando o vínculo ente competição e cooperação. O jogo oferece incentivo e um ambiente favorável ao desenvolvimento criativo e espontâneo dos alunos, comunicação e expressão, ele também proporciona uma nova maneira, prazerosa, lúdica e participativa de relacionar o conteúdo escolar (ALMEIDA, 1990; BRASIL, 2006). Para obter-se um resultado no processo ensino e aprendizagem, é fundamental a interação entre professor e aluno, o professor precisa ser o mediador dessa aprendizagem, criando, condições e situações em que o aluno possa explorar seus movimentos, interagindo com os colegas e resolvendo as situações-problemas. (CABRERA, 2007).

Hoje, a ludicidade tanto para crianças como para jovens ministradas em diferentes instituições deve ser tratada como cientificidade para poder alcançar os objetivos traçados. (SANTOS, 2008). O incentivo de um ambiente descontraído, afetivo e agradável favorece a autoestima dos alunos, participação, dinamismo e interação auxiliando-os a aprender. Os

jogos não constituem instrumentos de avaliação, mas são métodos para o professor e os alunos analisar suas atitudes, eficiência do próprio trabalho e rendimento da aprendizagem. (ALMEIDA, 1990).

Ainda como atividade da gincana, os bolsistas fixaram nos murais da escola, o slogan juntamente com as atividades, todas as turmas do Ensino Médio ficaram informadas sobre as atividades, cada turma formava uma equipe, o que facilitaria a construção do material que deveria ser confeccionado com antecedência. Os alunos tiveram duas semanas para fazer a construção do material solicitado, marcamos uma data para a apresentação do material confeccionado, e posteriormente, execução das demais atividades que deveriam ser realizadas com todos os alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização da gincana proporcionou aos alunos um momento de socialização do conhecimento adquirido em sala de aula resultando assim, em ações e debate sobre a importância da água e as atitudes necessárias para que se evite o consumo incorreto dela. A mobilização que ocorreu a partir dessa gincana envolvendo todas as turmas de Ensino Médio possibilitou uma diversificação das práticas desenvolvidas sobre temáticas ambientais. A participação ativa dos alunos ficou evidente, através do entusiasmo depositado no desenvolvimento das ações, desencadeando ótimas ideias, demostrando interesse no assunto e da importância dessas pequenas ações a respeito do consumo consciente da água.

No primeiro momento, os bolsistas encaminharam algumas informações aos grupos, sobre regras e o comportamento que todos deveriam ter. Após esta tarefa, cada grupo realizou sua apresentação, com o nome da equipe, grito de guerra, a bandeira, parodia ou charge, relacionados com o Dia Mundial da Água. Todos os grupos se dedicaram e trouxeram ótimas ideias. Confeccionaram diversos materiais com muita criatividade (ver figura 1 e 2).

Figura 1- Cartazes com o nome das equipes

Fonte: autora

Figura 2- Bandeiras produzidas pelos alunos

Fonte: autora

Esses momentos com atividades que envolvam todos os estudantes da comunidade escolar, representa ao mesmo tempo um desafio e momento de aprendizagem, levando-os a interação e cooperação em grupo. Na segunda etapa, foram desenvolvidas as atividades presenciais com os alunos, o jogo de pergunta e resposta sobre os conhecimentos adquiridos sobre a temática e uma atividade lúdica intitulada caça ao tesouro.

Os grupos mostraram interesse no desenvolvimento dessas atividades, foram elaboradas questões que estimulavam o pensamento, situações que desafiavam os alunos a trabalhar em grupo. O caça ao tesouro, resultou em grande euforia e emoção aos alunos, onde um representante por grupo executou a atividade, causando grande expectativa aos demais.

Durante a realização das atividades, constatamos a motivação dos alunos, e o empenho dos grupos. Todos estavam motivados a ganhar, e ao mesmo tempo o processo de aprendizagem estava acontecendo, pois todos estavam empenhados em responder as perguntas.

## CONCLUSÃO

Sabe-se, que os conhecimentos científicos fazem-se presentes no cotidiano, tanto por intermédio dos objetos e procedimento tecnológicos como a ciência não é mais um

conhecimento onde a disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar e nem está restrito a utilização somente profissionalmente. Ela faz parte do repertório social mais amplo, pelos meios de comunicação, influência decisões políticas, éticas e econômicas, que atingem a toda humanidade e a cada indivíduo de modo particular (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). O ensino de Ciências/Biologia precisa dar aos jovens condições de atitudes, métodos e conhecimento para que possam realmente ser cidadãos críticos e preocupados com o meio em que vivem e contribuam para uma sociedade melhor. (MARTELLI, 2004).

Com esse trabalho, percebemos que as práticas diversificadas apresentam bons resultados, os alunos precisam ser incentivados a buscar coisas novas e aplicar seu conhecimento não somente no ambiente escolar, mas também na comunidade em geral. Ensinar ao aluno a ter responsabilidade sobre o uso consciente da água é uma forma também de demonstrar que todos querem um futuro melhor.

Os processos inerentes à mudanças e a inovação nas aulas são atitudes a serem repensadas pelos professores, sendo que o PIBID também contribui com práticas e modificações no ensino de Biologia. Colaborando e dividindo as tarefas com o professor, organizando e deixando tudo pronto para que os alunos possam sair da sua rotina.

Então não podemos culpar o professor nem o aluno pelas lacunas a serem preenchidas na educação, o que podemos é auxiliar nestes processos e trazer inovações através do PIBID, oportunizando para nós, um olhar diferente dentro das escolas e para o professor que tem o importante papel de educar, e é essencial que ele saiba dessa importância.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 6. ed. São Paulo: Loyola,1990.

AMBRÓSIO, R. V.; BORÉM, R. A. T.; SANTOS, A. S. **Implantação de uma trilha interpretativa nos fragmentos de Mata Atlântica e Cerrado no Centro de Educação Ambiental - Ecolândia** - da 6ª cia ind de meio ambiente e trânsito rodoviário da polícia militar de Minas Gerais – Lavras, MG. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., v. 27, p. 85 – 99, jul – dez, 2011.

BIZZO, N. **Ciências:** fácil ou difícil. 2a ed. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.html.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Secretaria da Educação. **Formação de professores do ensino médio, etapa II- Caderno III:** Ciências da Natureza. Curitiba: Universidade Federal do Paraná/ Setor de Educação, 2014.

CABRERA, W. B. **A ludicidade para o ensino médio na disciplina de Biologia**: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa. Londrina, 2007. Dissertação de mestrado do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática- Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D. **A necessária renovação do Ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

DRIVER, R. et al. **Construindo conhecimento científico na sala de aula**. Química Nova na Escola. n. 9, p.31-40, 1999.

KRASILCHIK, M. ***Reformas e realidade****: o caso do ensino das ciências.* Revista online São Paulo Perspec. Vol.14, n.1, p. 85-93, 2000.

MARTELLI, J. M. **Os desafios da prática pedagógica do ensino de ciências biológicas frente às mudanças de paradigmas**. Curitiba: Mestrado em Educação/ PUCPR, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Vol. 2. Brasília: Secretária da Educação Básica, 2006.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, Madrid, n. 350, p. 1-10. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>.

PEDROZA, R. L. S. **Aprendizagem e subjetividade**: uma construção a partir do brincar. Revista do Departamento de Psicologia, UFF. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 61-76, 2005.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. C. D. **Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio**. Avaliação em Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes 2000.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOUZA, R. M.; SANTOS, M. M. **Análise da prática pedagógica em educação ambiental no contexto de escola rural em Itaporanga d' ajuda-se**. Revista Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade (VITAS). n. 2. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A INCLUSÃO DO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

**Jéssica Elisangela de Almeida Oliveira**[1]
**Estela Mari Santos Simões**[2]

**RESUMO:** O presente artigo visa uma reflexão a respeito da inclusão do aluno autista na rede regular de ensino, pois se percebe a baixa incidência de crianças autistas na sala de aula regular. A pesquisa é de cunho bibliográfico, com enfoque qualitativo e buscará apresentar o papel do professor frente a inclusão do aluno autista, bem como algumas sugestões de como o professor pode trabalhar com este em sala de aula , quais recursos pedagógicos mostram-se mais eficientes para auxiliar na aprendizagem e ações do docente para evitar alterações de comportamento do seu aluno autista.

**Palavras-chave:** Autismo; Professor; Inclusão.

## INTRODUÇÃO

O autismo ou TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um transtorno no desenvolvimento neurológico que dura por toda a vida. A palavra “espectro” é usada porque, embora todas as pessoas com autismo tenham três principais áreas de dificuldade em comum, sua condição vai impactá-la diferentemente.

As características individuais do autismo ocorrem na população em geral e não são sempre associados à síndrome quando o indivíduo tem apenas alguns traços, de modo que não a uma linha nítida que separe traços patologicamente graves de traços comuns. As pessoas com autismo têm prejuízos sociais e muitas vezes falta à intuição sobre os outros que muitas pessoas consideram trivial. Cerca de um terço dos indivíduos com autismo não se desenvolvem o suficiente para ter uma fala natural e que satisfaça suas necessidades diárias de comunicação. As características do autismo variam de pessoa para pessoa, mas entre as três principais áreas de dificuldade estão: dificuldade na comunicação social, dificuldade de interação social e dificuldade com a imaginação social. As pessoas com autismo podem desenvolver: apego a rotinas, sensibilidade sensorial, interesses específicos, dificuldades de aprendizagem, o autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de

[1] UNINTER- Palmeira das Missões-RS-Brasil - je.oliveirachaiane@gmail.com
[2] URI-FW-Brasil - estelasimoes89@gmail.com

maneira excessiva. Muitas vezes, a criança se "ausenta" do ambiente que as cerca e parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo a sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior.

A dificuldade de aprendizagem certamente afetará de alguma maneira aspectos da vida, desde estudar na escola até aprender a tomar banho ou fazer uma refeição. Tal como acontece com o autismo, as pessoas podem ter diferentes "graus" de dificuldades de aprendizagem; assim, algumas serão capazes de viver de forma bastante independente, embora necessitem de certo apoio para conseguir. No entanto, todas as pessoas com autismo podem aprender e se desenvolver, de fato efetivamente aprendem e desenvolvem-se, caso tenham um acompanhamento adequado.

Para tanto, faz-se necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno trás para a escola. Também aponta-se para a necessidade de que os professores tenham em mente não só as características que compõe o quadro de autismo, mas busquem práticas que estejam embasadas teoricamente em atitudes/ações pedagógicas que apresentem maiores chances de contribuir no desenvolvimento deste aluno.

Assim, o presente artigo visa uma reflexão a respeito da inclusão do aluno autista na rede regular de ensino, apresentando o papel do professor frente o aluno autista, trazendo informações a cerca de como o professor pode agir para evitar alterações de comportamento, algumas ideias de materiais pedagógicos e dicas de como o professor pode trabalhar com o aluno autista.

## A INCLUSÃO DO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

A inclusão como resultado de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige das escolas novos posicionamentos a respeito de suas condutas exigindo qualificação por parte do corpo docente e técnico-administrativo, afim de que seja capaz de receber e integrar o aluno autista. Incluir implica em acolher a criança seja qual for sua limitação, pois é preciso vencer todas as barreiras e preconceitos instalados nas pessoas e na escola, para que seja feito um trabalho satisfatório e eficiente, onde as escolas constituam um ambiente educacional que torne possível a articulação do processo educativo com o processo de socialização e pedagógico.

A inclusão nos leva a uma reflexão e discussão do que vem a ser de fato inclusão, sabemos que é um direito, seja para uma criança autista ou qualquer outra com necessidades especiais, mas incluir vai além de estar inserida na escola regular, a criança autista requer de um atendimento específico e em alguns casos individualizado. Assim, a escola precisa de um trabalho voltado às dificuldades da criança autista, bem como profissionais capacitados para contribuir com o desenvolvimento dos alunos, é necessária construir competências nos professores para desenvolver habilidades nas crianças, a escola precisa estar preparada estruturalmente para receber os alunos, ultrapassando o "incluir por incluir".

É preciso compreender que o autista está na escola para aprender e não apenas para socializar, uma escola inclusiva precisa ter uma equipe qualificada e comprometida com a educação inclusiva, buscando proporcionar ao aluno autista sempre que necessário um acompanhamento paralelo.

Para incluir o estudante com autismo, de um modo geral, é preciso que haja adequação de conteúdos e modificação das estratégias de ensino, de meios de comunicação alternativos, que favorecerá a comunicação e a aprendizagem do aluno.

A educação inclusiva está presente no nosso dia-a-dia, com o pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade. Portanto, a escola para incluir as crianças com necessidades especiais precisa estar preparada para corresponder a tais necessidades. Precisa se adequar à nova clientela, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor e instigador da aprendizagem. Ou seja, uma educação inclusiva se refere a uma educação para todos, não somente do ponto de vista de quantitativo, mas também na qualidade, possibilitando aos alunos a apropriação do conhecimento, a integração social o uso de seus direitos.

> O desenvolvimento de escolas inclusivas - escolas capazes de educar a todas as crianças- não é, portanto unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiências de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade (DYSON, 2001, p.150 apud SÁNCHEZ, 2005, p.13).

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é lei no âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, (BRASIL, 1996), define no capítulo V que: "a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando ao mesmo currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades", dentre outros. A escola para se tornar inclusiva , portanto, deve se dispor a mudar seu currículo e ambiente,

fazendo com que todos os alunos sejam beneficiados, mudando o seu paradigma educacional a fim de atingir toda a sociedade.

No que se refere especificamente ao autismo no Brasil, em 2012, foi instituída a Lei nº 12.764 que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista . A referida lei considera Transtorno do Espectro do Autismo como:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por 14 deficiências marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, § 1º, Incisos I e II).

No que diz respeito à escolarização do aluno autista, o Art.3º, Inciso IV, da lei, preconiza a garantia do direito "[...] à educação e ao ensino profissionalizante"; e, em caso de comprovada a necessidade, "[...] a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos temos do inciso IV do art.2º, terá direito a acompanhante especializado".

Com a aquisição de novos valores e princípios, a sociedade se mostra cada vez mais presente em discursões sobre a importância da educação inclusiva, em decorrência disso, uma série de políticas públicas têm sido desenvolvidas para promover a inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Essa realidade é proveniente de mudanças significativas que vêm ocorrendo no âmbito da educação escolar que ressaltam a importância de adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças com deficiência. A escola que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, agora se vê desafiada a prover um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas.

Pode-se entender que para acontecer à inclusão de fato, os sistemas de ensino devem criar escolas e capacitar professores e funcionários, para que os mesmos compreendam a singularidade de cada criança e aprendam a conviver, respeitar e principalmente oferecer a mesma qualidade de ensino a todos, com as mesmas condições de desenvolvimento. De acordo com Lopez (2011, p. 16):

> Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a

escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagens estarão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Diante dessa perspectiva, a inclusão da criança com autismo em sala de aula regular deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo.

## O PAPEL DO PROFESSOR

Tendo em vista que o professor estabelece um contato contínuo e duradouro com a criança autista e com as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, novas atribuições recaem sob a responsabilidade do professor. Este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no dia a dia, incluindo a educação de crianças com autismo, se faz necessária uma intervenção mediatizada por parte deste. O professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma.

Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, ele o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento.

Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recepciona e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno.

As crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais. Podem ser ingênuas e não compartilham do senso comum. Sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Muitas

vezes não gostam de contato físico. Se a situação for mal manejada, podem acabar exploradas e ridicularizadas por outras crianças. No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz:

> É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas.

Entende-se que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Temos observado na realidade educacional, que a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo. Urge, portanto, a necessidade de uma formação profissional mais abrangente no sentido da inclusão escolar, sendo ela inicial ou continuada.

Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor deve tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento

das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade e o sentimento de equidade.

O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o professor também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares. Conforme Vasconcellos (1995, p. 33):

> O pressuposto fundamental de qualquer trabalho educacional é crer na possibilidade de mudança do outro. A atividade do professor está relacionada à transformação do sujeito-educando; se não acreditar nesta possibilidade, seu trabalho carece de sentido.

Mas quando se trata de educação especial, não cabe somente ao professor o sucesso de uma prática docente, assim como não é na educação regular, pois nem sempre as escolas oferecem estruturas materiais e físicas suficientes e adequadas para que a docência seja realizada de maneira plena. Ainda segundo Vasconcellos (1995, p. 33), "[...] algumas mudanças dependem de instâncias superiores, neste caso, a luta é mais longa e exigente". Sobre isso Goulart et. all. (2011, p. 47) afirmam que:

> A forma como a escola se encontra organizada atualmente não tem minimizado as dificuldades no atendimento aos alunos, independente de suas diferenças. A universalização do ensino não oferece condições adequadas à inclusão de todos, ao contrário, aponta para o restrito de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em detrimento de muitos excluídos.

Isto mostra que o atendimento a alunos com necessidades especiais fica prejudicado em muitas escolas regulares, devido à falta de equipamentos e materiais adequados às suas especialidades e insuficiente formação e apoio aos professores que lidam com as diferenças existente em suas turmas, muitos professores não conseguem intervir de maneira positiva, pois não têm conhecimentos suficientes para intervir significativamente no transtorno.

Portanto, de acordo com Goulart et. all. (2011), os desafios encontrados pelos professores que trabalham com a inclusão acabam exigindo uma postura docente mais compromissada com a formação humana dos alunos, além de atribuir-lhes o papel de "[...] identificar e corresponder às suas necessidades diversificadas, potencialidades, formas e ritmos de aprendizagem." (GOULART et. all., 2011, p. 47).

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

O aluno com necessidades educacionais especiais, por apresentar autismo, precisa ser ajudado a adquirir conhecimentos que os outros alunos aprendem naturalmente, por isso a importância da seleção de atividades. Pontuamos a seguir algumas considerações importantes para práticas educacionais, que visam uma inclusão do aluno com autismo:

- O autista não aprende por meio da exploração do ambiente. Portanto, todas as atividades propostas devem visar sempre o aprendizado ou o desenvolvimento da independência;
- A independência é um aprendizado, já que o aluno tem muita dificuldade em fazer escolhas. Mesmo as atividades independentes, durante muito tempo, devem ser dirigidas, isto é, o aluno deve aprender a fazer atividades sozinho, mas elas devem ser colocadas em uma rotina de trabalho. Se deixarmos a criança escolher, provavelmente ficará andando pela sala sem ocupar-se com uma atividade produtiva;
- As atividades devem ser selecionadas para atender a dois objetivos: independência, a atividade selecionada deve ser possível de ser executada facilmente pela criança, sem ajuda, com apoio apenas da organização dos materiais; e o aprendizado, aluno e professor devem senta-se frente a frente para que o professor possa ensiná-lo;
- As atividades propostas devem ser muito curtas no início, pois a resistência ao tempo de trabalho faz parte do aprendizado;
- Cuidado para que a atividade proposta não contenha mais de uma ordem nova por vez;
- As atividades devem ser organizadas de forma a comunicar visualmente;
- Lembrar sempre que, se for ensinar uma nova rotina a uma criança, deve escolher uma atividade muito fácil para que ela possa concentrar-se na rotina;
- A atividade deve ser feita sempre no mesmo sentido da escrita, ou seja, da esquerda para a direita e/ou de cima para baixo. Deve-se ter um cuidado especial na situação de aprendizado para não alterar essa ordem. Isso é apenas uma convenção para simplificar as atividades para o aluno.

- A brincadeira é uma excelente forma de estimular o desenvolvimento das crianças com autismo. Além de auxiliar as habilidades motoras e cognitivas, o brincar promove uma melhor comunicação e interação social.
- A comunicação com figuras ajuda muito, pois associa a palavra a um objeto ou pessoa concreta e conhecida. Falar demais atrapalha, pois muitas vezes confunde.
- É importante introduzir a linguagem aos poucos, apoiando-se em ações e objetos concretos, conhecidos e muito claros, e avançando de acordo com as possibilidades da criança.
- Algumas crianças devem usar "moldura de papel-cartão" durante a leitura para encobrir palavras e linhas ao redor. Isso reduz o desafio perceptivo de uma página inteira impressa.

**Sugestões de como o professor pode agir para evitar alterações do comportamento**

Dentre as estratégias pedagógicas identificadas como relevantes para o trabalho com autistas encontram-se: manter o aluno sempre ocupado; organizar uma rotina diária previsível; começar sempre com tarefas curta e pouco material, aumentando-os sempre com muita segurança; ter sempre cuidado na organização das tarefas para que o aluno consiga compreender totalmente a proposta; falar pouco, principalmente no começo; observar cuidadosamente o aluno para ver se existe algum fator desencadeante dos problemas de comportamento; observe se tem rituais de comportamentos que acabam desencadeando descontrole; incentivar a comunicação do aluno colocando a sua disposição mecanismos para pedir ajuda pedir para ir ao banheiro, pedir para parar etc.

Também favorecem o trabalho docente e a aprendizagem do aluno autista: descobrir e registrar em anotações as atividades que o aluno gosta e as atividades de que não gosta; fazer tentativas, com intervalo de tempo entre elas, de oferecer vagarosamente ao aluno atividades de que ele não gosta; reforçar os comportamentos adequados do aluno, mas sem exageros. O elogio em excesso pode também descontrolá-lo; se observado algum ritual (ações em sequência) que terminam em descontrole, interrompa a sequencia ao primeiro indicio.

Após ter estabelecido um sistema de comunicação eficiente com aluno, é importante introduzir, aos poucos, descontinuidades na rotina diária. Salienta-se também que é

importante que o aluno autista identifique-se com alguém que lhe de segurança, isto é, que o reconforta, mas que também estabeleça limites.

**Materiais pedagógicos**

O material pedagógico poder ser feito até mesmo a partir de sucata, mas deve atender a uma série de importantes requisitos e ponderações, como por exemplo: os materiais devem ser prioritariamente concretos. Muito difícil para a maioria desses alunos trabalhar com lápis, papel, cola e materiais desse tipo. A tendência é rasgar o papel, quebrar o lápis e comer a cola;

Com o tempo, a maioria dos alunos autistas vão poder trabalhar com lápis e papel, sempre iniciando o trabalho com esse tipo de material em situação individual de aprendizado junto com o professor. Ao manusear o material, é importante fazer com que o aluno posicione as mãos de forma correta. Evitando apoiar o material do aluno com sua mão. É preciso apoiar suavemente a mão dele para que aprenda a usar as duas mãos em colaboração uma com a outra. Ainda sobre os materiais alguns cuidados precisam ser observados:

a) O material não pode ser nem pequeno demais nem muito grande;
b) Os materiais de uma determinada atividade devem ser apresentados de forma organizada, e acondicionados em recipientes especiais.
c) A atividade deve ser apresentada com um recipiente para cada diferente tipo de material, e outro para que o aluno coloque a atividade depois de pronta.
d) Os materiais de uma determinada atividade devem ter algum recurso de fixação entre si como encaixes, envelopes onde deverá ser colocada de maneira a permanecerem lá dentro sem cair, clipes, velcro etc., e, uma vez terminadas a atividade, os materiais devem permanecer fixos. A atividade não deve desmontar-se facilmente e a criança nunca deve desfazer o que acabou de fazer.
e) Uma régua com uma faixa elevada ao longo de seu comprimento pode ajudar uma criança a usá-la com sucesso. Estas são conhecidas como réguas de projetista.

Algumas crianças precisam ser posicionadas na classe de forma que seus movimentos não colidam em nenhuma outra pessoa. Algumas crianças se beneficiam do uso de acessórios para os assentos como almofadas infláveis, inclinadas.

É importante considerar as especificidades de cada criança autistas e suas necessidades e assim planejar o uso de materiais didáticos apropriados e condizentes que venham a somar nos quesitos aprendizagem e socialização, estando adaptados e adequados ao nível do aluno.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A educação inclusiva é uma realidade na maioria da escolas brasileiras, no entanto, percebe-se ainda a falta de preparo profissional da comunidade escolar ao deparar-se com esse contexto.

O objetivo maior do presente artigo é chamar a atenção para que professores, funcionários e gestores educacionais possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e estudem uma forma de realmente praticar a verdadeira inclusão escolar.

Podemos perceber que muito fala-se em inclusão, e diversos avanços já ocorreram com o passar dos anos, mas ainda é muito baixo o número de alunos autistas nas escolas regulares de ensino. A presença de alunos autistas na sala de aula comum é muito comentada por professores, pois é conhecida como difícil e complicada, muitas vezes os professores não tem a formação adequada, assistência ou incentivos para buscar e oferecer atividades pedagógicas de qualidade e eficientes. Assim, é preciso que a escola e o professor esteja atento as demandas dos alunos e tratando-se do aluno autista, utilize-se de estratégias, como as mencionadas ao longo do artigo, para beneficiar o estudante e seu desempenho escolar, bem como a sua socialização e integração.

A inclusão como resultado de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exigem das escolas novos posicionamentos a respeito de suas condutas exigindo qualificação por parte do corpo docente e técnico-administrativo, afim de que seja capaz de receber e integrar o aluno autista. Para incluir o estudante com autismo, de um modo geral, é preciso que haja adequação de conteúdos e modificação das estratégias de ensino, de meios de comunicação alternativos visando a comunicação e a aprendizagem do aluno autista.

## REFERÊNCIAS

CELESTINO, Gabriella Ciolci. **Inclusão de autistas na escola regular de ensino.** Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/GABRIELA-CELESTINTO.pdf . Acesso em: 1 de junho 2017

EDUCERE XV Congresso Nacional de Educação. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf. Acesso 28 de junho 2017.

REGINA, Elis Petry Martins. Centro Universitário Municipal de São José-USJ **Autismo na Educação Infantil.** Disponível em: http://usj.edu.br/wp-<content/uploads/2015/08/tcc-Elis-Regina-Petry-Martins.pdf. Acesso:17 de junho de 2017.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- Vol.14 Disponível em: scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://files.inclusaoescolar.webnode.com.br. Acesso em 31 de Maio de 2017.

# ENSINO HÍBRIDO E O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

**Jéssica Freitas Avrella**[1]
**Eliane Maria Cocco**[2]
**Elisabete Cerutti**[3]

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo abordar aspectos do ensino híbrido, como sendo uma abordagem metodológica que visa auxiliar professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como trazer o relato de uma experiência realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena de Frederico Westphalen. Na oportunidade, foi utilizado o modelo de rotação por estações para a finalização do conteúdo de números inteiros, onde os alunos foram divididos em grupos e diferentes atividades aconteciam na sala de aula, destacando que todos participaram das atividades de cada uma das estações. Esse modelo de ensino é interessante por possibilitar que o aluno aprenda e reforce o que aprendeu de várias maneiras.

**Palavras-chave:** Ensino Híbrido; Rotação por estações; Matemática.

## INTRODUÇÃO

O ensino de matemática, segundo apontam várias pesquisas, é visto pelos alunos, em sua maioria, como uma disciplina de difícil compreensão e abordada de forma descontextualizada. Vários estudantes apresentam dificuldades ao aprender essa disciplina, o que faz com que nós, professores tenhamos que pensar, repensar e refletir constantemente sobre a nossa prática.

Nesta perspectiva, o professor precisa buscar novos meios de mobilizar o conhecimento dos estudantes, novas maneiras de abordar os conteúdos de modo que a aprendizagem seja maximizada. É interessante que o aluno saiba a razão de estar estudando cada assunto e a importância do mesmo em sua vida, para que então demonstre interesse em aprender.

[1] URI/FW - Brasil. Licenciada em Matemática pela URI/FW, mestranda em Educação pela URI/FW. E-mail: jehavrella@hotmail.com

[2] URI/FW - Brasil. Licenciada em Matemática, Mestre em Educação pela URI/FW. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. E-mail: elianecocco31@gmail.com

[3] URI/FW - Brasil. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Pensando em tudo isso, e sentindo a necessidade de estudar novas metodologias, trazemos o Ensino Híbrido como uma opção para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas. Visto que os alunos estão cada vez mais conectados às tecnologias, esse modelo de ensino adentra nesse meio, já que consiste na união do ensino tradicional com algum tipo de tecnologia. Após estudarmos todos os modelos de Ensino Híbrido, identificamos o modelo de rotação por estações como sendo uma excelente opção para a conclusão do conteúdo de números inteiros. Este é composto por diferentes atividades, que são divididas em estações, onde os alunos são separados em grupos, e, cada um deles passa por todas as atividades, sendo que estas não têm uma ordem pré-definida. O que nos chamou atenção neste modelo foi que o modo de aprender de cada aluno é privilegiado, já que várias atividades são desenvolvidas e cada uma delas é abordada de forma diferenciada.

Ao longo dessa aula, identificamos que vários aspectos do conteúdo de números inteiros foram esclarecidos e que os estudantes puderam sanar as dúvidas restantes. Quanto à opinião dos alunos, notamos que eles adoraram as atividades, foram incentivados ao trabalho colaborativo e inclusive gostariam que esse tipo de aula acontecesse mais vezes. Certamente os objetivos foram alcançados e vamos planejar mais aulas dessa maneira.

## ENSINO HÍBRIDO: ANÁLISE DE ASPECTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O Ensino Híbrido constitui-se em "uma tentativa de oferecer "- o melhor de dois mundos" - isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional." (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3)

O tradicional não é abandonado ou simplesmente deixado para trás, o ensino híbrido, também chamado de *blended learning*:

> [...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7)

Essa proposta respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante e busca a personalização das ações de ensino e aprendizagem, visto que através dele é possível identificar o modo como cada um aprende e assim intervir de forma mais efetiva de acordo com essas informações. Como as atividades não precisam ser iguais em todos os momentos, o

professor consegue perceber quando os alunos estão ou não avançando em determinado conteúdo podendo elaborar alguma forma de revisão ou atividades mais avançadas, dependendo do rendimento e aprendizado de cada aluno. Nesse sentido, é necessário criar:

> [...] uma solução híbrida que dê aos educadores o melhor dos dois mundos – isto é, as vantagens do ensino on-line combinados com todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino on-line em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional e foquem inicialmente nos não consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é – mais adaptável, acessível e conveniente. (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013, p. 15)

Deve-se sempre ter em mente que trabalhar com tecnologias digitais sem uma intencionalidade pedagógica e sem explorá-las ao ponto de maximizar os conhecimentos e desenvolver habilidades nos estudantes não faz sentido. O professor precisa ter segurança e firmeza ao levar essa proposta para a sala de aula e usá-lo com muita criatividade, conforme ressaltam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani.

> A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (2015, p. 47)

Os alunos já estão acostumados com esse mundo e devem ser desafiados pelo professor, que precisa habituar-se ao meio tecnológico e adequar seu plano de aula.

> Não há obstáculos. Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar tudo o que domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. (MESQUITA, 2013, p. 1)

Antes de tudo, o professor necessita estar disposto a inovar e aberto a mudanças, em seguida deve conhecer e dominar as tecnologias, buscando capacitações e cursos de formação que o prepare para utilizar das tecnologias com segurança. A partir daí, o profissional se desafia e adentra no mundo tecnológico, inovando suas metodologias e fortalecendo o aprendizado dos seus alunos. Nesse sentido, a sala de aula também pode ser reorganizada:

> Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e por meio das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que "os outros" também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e "enchendo" o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir. (ZABALSA, 1998, p. 249)

Conhecendo seus alunos, o modo como cada um aprende e inserindo as tecnologias digitais em sua prática, o professor precisa pensar como a sala de aula precisa ser organizada para obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Para que se possa desenvolver um trabalho com qualidade e de maneira adequada, o apoio da escola é essencial, pois "o espaço físico deve estar em sintonia com as aulas híbridas no contexto da adequação dos conteúdos e na facilidade de acesso aos materiais." (NASCIMENTO, 2015, p. 121)

> [...] não podemos estar na nossa sala de aula como quem está em uma casa alugada na qual nada pode ser modificado. Muito pelo contrário, a sala de aula é um dos principais instrumentos com os quais contamos para desempenhar a nossa tarefa de educadores (as). (ZABALZA, 1987, p. 122)

É de responsabilidade do professor ver a sala de aula como um espaço diferenciado de aprendizagem. A sala de aula tradicional, com carteiras alinhadas já está ultrapassada e não estimula a aprendizagem dos estudantes. Em alguns momentos as carteiras podem estar alinhadas, porém o movimento do mobiliário e dos estudantes é necessário para que o ensino ganhe vida e significado.

Com professores comprometidos e dispostos a inovar, alunos com sede de aprender de maneiras diferentes, pais incentivadores e uma gestão que prime por um ensino de qualidade o Ensino Híbrido tende a se concretizar em uma excelente alternativa de tornar a escola um espaço mais amplo e atual de aprendizagem. Assim,

> O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola. (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 181)

O aluno deixa de ser um mero receptor de informações e conteúdos e passa a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua criatividade, criticidade e autonomia. Porém,

> A preocupação e a necessidade de elevar o nível de personalização e de autonomia dos alunos, bem como de mudar o formato das aulas e o uso dos seus conteúdos disciplinares, são discussões anteriores ao advento desse tipo de modelo de ensino. Contudo, o caráter inovador do *blended* potencializa os resultados e permite uma melhor avaliação do professor sobre a real situação de aprendizagem do aluno e dos caminhos a serem seguidos, respeitando o ritmo, as habilidades e as competências dos estudantes em cada disciplina. (SILVA; CAMARGO, 2015. p. 183)

Por meio do Ensino Híbrido o aluno é motivado a participar mais ativamente das aulas, interagindo e fazendo associações com as suas vivências. O desafio da escola é grande e a equipe de professores precisa estar empenhada em auxiliar os estudantes para que tenham um futuro próspero e estejam preparados para enfrentar a vida em todos os seus sentidos. Para isso:

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34)

Dessa forma, o professor deve propor atividades desafiadoras aos estudantes para que os mesmos exercitem sua criatividade e desenvolvam diferentes habilidades e competências. O trabalho com tecnologias vem de encontro a isso e mune o professor com diferentes alternativas para dar mais dinamicidade às suas aulas. Vivemos em uma era de mudanças, onde inovações surgem todos os dias e os alunos devem ser formados de acordo com a realidade social em que estão inseridos.

Trazemos na sequência uma síntese dos modelos de Ensino Híbrido, ressaltando as características de cada um e de que forma eles podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

**Modelos de Ensino Híbrido**

O Ensino Híbrido, ao possibilitar a integração de momentos presenciais e *online* e a personalização, pode acontecer por meio do modelo de rotação, modelo flex, à la carte e virtual enriquecido. No modelo de rotação, há uma alternância de atividades que oferecem diferentes experiências de aprendizagem aos estudantes. Esse modelo é dividido em quatro

propostas, sendo elas a rotação por estações, o laboratório rotacional, a sala de aula invertida e a rotação individual. Na rotação por estações,

> Os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas *on-line* que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. [...] Em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de estudantes que precisam de mais atenção. [...] Após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 55)

As atividades devem ser planejadas sem que precisem respeitar uma sequência, para que todos os alunos participem de todas as atividades independentemente da realizada anteriormente. Dessa maneira o professor também percebe em qual atividade cada aluno se destaca e de que modo o aprendizado é potencializado. No laboratório rotacional:

> Os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. O modelo de laboratório rotacional começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para computador ou laboratório de ensino. Os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 55)

O laboratório rotacional, em alguns aspectos, poderia ser um caminho para inserir no mundo da tecnologia professores que não abrem mão do método tradicional. A quebra de paradigma não é tão impactante, visto que os docentes poderão conservar o método que utilizavam e buscar a inovação em outro momento da aula a fim de complementar o conteúdo e reforçar a compreensão do mesmo. Essa proposta é melhor aplicada em escolas que dispõem de laboratório de informática ou de ensino, ou ainda, pode ser realizada em um local próximo à escola que possa ceder o espaço em alguns momentos. Em escolas que contam com dispositivos móveis, como tablets e notebooks, a proposta pode ser realizada organizando dois espaços: um para os alunos trabalharem individualmente e online e, outro, para a atuação do professor com metade da turma. Quando nos reportamos a sala de aula invertida:

> A teoria é estudada em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 56)

Essa proposta pode proporcionar uma troca muito rica de experiências e conhecimentos, levando em conta o que o aluno aprendeu sozinho e o que é compartilhado com a turma e professor em sala de aula, além do desenvolvimento da autonomia, criatividade e criticidade, que são essenciais para o enfrentamento de situações cotidianas e superação de obstáculos. Quanto à rotação individual,

> Cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 56-57)

Conforme abordado pelos autores, a rotação individual pode ser utilizada com o intuito de identificar as facilidades e dificuldades de cada aluno e, também, para ofertar experiências de aprendizagem que podem ser realizadas no tempo, ritmo e necessidade do aluno, favorecendo a personalização e o trabalho colaborativo.

Já na abordagem "flex", os autores ressaltam que:

> Os alunos também têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino *on-line*. O ritmo de cada estudante é personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Esse modelo, apesar de ser considerado uma possibilidade metodológica, é tido como *disruptivo* e propõe uma organização de escola que não é comum no Brasil. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 58)

Podemos salientar que este se assemelha à rotação individual, porém os alunos não são organizados por séries, sendo que os projetos podem ser realizados entre alunos de séries diferentes. A estrutura das escolas em nosso país não suporta uma mudança como esta e iniciar por esse modelo seria algo muito radical tanto para professores como para alunos. Por esse motivo, é considerado um modelo disruptivo (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013), ao romper com o modelo educacional vigente. No modelo à la carte:

> O estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada. Nessa abordagem, pelo menos um curso é feito inteiramente *on-line*, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor. A parte *on-line* pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 58)

Já o virtual enriquecido,

> Trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que em cada disciplina (como a de matemática, por exemplo), os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem *on-line* e a presencial. Os estudantes podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 58)

Esse modelo é utilizado nas universidades que oferecem cursos à distância, onde a maioria das atividades são realizadas virtualmente e os estudantes têm aulas presenciais uma vez por semana. Na escola básica implementar os modelos à la carte e virtual enriquecido é um desafio e não é regulamentado em nosso país.

Esses modelos não são sequenciais e cabe à escola e professores analisar qual deles abrigará os objetivos propostos. Também não é obrigatório que se opte por um deles, os mesmos podem ser utilizados de modo integrado permitindo uma flexibilidade no planejamento. Assim, "a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir." (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 31)

## ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA COM O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A rotação por estações foi realizada no 7º ano, turma 73, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena, no município de Frederico Westphalen, RS. A turma é composta por 18 alunos (10 meninas e 8 meninos0, sendo dois alunos especiais. A atividade foi desenvolvida para o fechamento do estudo do conjunto dos números inteiros. Foram utilizado 2 períodos de aula: das 9h20min às 10h05min e 10h20min às 11h10min. No primeiro momento organizamos as estações (4 grupos de classes) com a ajuda dos meninos. Depois determinamos os grupos procurando um equilíbrio entre meninos e meninas e os que possuíam mais facilidade com os que ainda precisam avançar nos estudos.

No primeiro momento aconteceu um imprevisto, o diretor não estava para entregar um notbook, por isso só tínhamos o nosso para utilizar em uma das estações. Quando os grupos já estavam organizados passamos em cada estação e explicamos a atividade que seria desenvolvida em cada uma. Esse processo de organização demorou cerca de 30 minutos. Por isso até a troca de períodos os grupos permaneceram somente em uma estação.

Voltando do intervalo, conseguimos o segundo notebook e assim foi possível completar as estações. A cada 12 minutos a professora dava ordem para os grupos trocarem de estação. As atividades aconteceram de acordo com o seguinte plano de aula:

Quadro 1: Plano de Aula Números Inteiros

| | | | |
|---|---|---|---|
| Nome do Professor | Eliane Maria Cocco | Disciplina | Matemática – 7º ano |
| Duração da aula | 100 minutos | Número de alunos | 18 |
| Modelo Híbrido | Rotação por estações | | |
| Objetivo da aula | Retomar as aprendizagens sobre números inteiros. | | |
| Conteúdo | Números inteiros | | |
| O que pode ser feito para personalizar? | O aluno pode realizar diversas atividades no seu tempo mesmo estando em grupo. As atividades propostas nas estações exploram diversas habilidades, como leitura e produção textual, trabalhos manuais e uso de tecnologias, bem como promovem a relação interpessoal. | | |
| Recursos | - Folhas de ofício, lápis, borracha;<br>-Jogo: Círculo zero<br>-Jogo pirâmide mágica<br>- Jogo on-line: *Operações com números inteiros* (o jogo consiste em resolver questões sobre números inteiros e as operações. São cinco atividades). Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/marcirio/mat_edite/operacoes_numeros_interiros/index_ineiros.htm<br>-jogo on-line : Jogo Corrida de Matemática Inteiros<br>Disponível em: http://www.atividadesdematematica.com/jogar-jogos-de-matematica/jogo-corrida-de-matematica-inteiros | | |

| Organização dos espaços | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Espaços | Atividades | Duração | Papel do aluno | Papel do professor |
| Sala de aula: Estação Jogo Corrida de Matemática Inteiros (Um notebook para o grupo) | Resolver operações com inteiros. | 15 minutos | Alunos acessam o site e devem realizar corretamente as operações para avançarem. | Orientar o uso da tecnologia, estimular a colaboração entre os colegas e tirar dúvidas. |
| **Sala de aula:** Estação Game (Um notebook para o grupo) | Comparar e ordenar números inteiros ao jogar *Operações com números inteiros.* | 15 minutos | Alunos acessam o link do jogo e praticam a o jogo consiste em resolver questões sobre números inteiros e as operações. São cinco atividades. | Orientar o uso da tecnologia, estimular a colaboração entre os colegas. O jogo é intuitivo, exigindo pouca disponibilidade do professor. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Jogo pirâmide mágica | Preencher corretamente a pirâmide mágica. | | Os alunos devem descobrir a regra e colocar os números que faltam na pirâmide. | Os alunos precisam descobrir a lógica e completar os números que estão faltando. |
| **Sala de aula:** Estação Jogo círculo zero | Preencher corretamente o círculo. | 15 minutos | Os alunos devem seguir as regras e preencher corretamente o círculo. | Orientar os alunos quanto a regra. Exige pouca participação do professor. |
| Sala de aula: Estação resolução de exercícios | Resolver corretamente alguns exercícios sobre as operações com números inteiros. | 15 minutos | Os alunos devem resolver uma lista (xerocada) de exercícios. | Orientar aonde resolver. Exige pouca participação do professor. |
| Avaliação | | | | |
| O que pode ser feito para observar se os objetivos da aula foram cumpridos? | Avaliar o aluno durante as atividades por meio da observação de sua participação e desenvolvimento nas atividades;<br>Avaliar produções feitas individualmente e em grupo. | | | |
| Recursos de personalização pós-avaliação | Foi feita uma avaliação escrita sobre a importância da atividade. | | | |

Fonte: Eliane Maria Cocco

É importante ressaltar aqui alguns dos depoimentos dos alunos:

- “Eu gostei muito, pois assim nós aprendemos mais e de uma forma diferente e divertida.”
- “Eu adorei a atividade, pois você aprende e ao mesmo tempo se diverte. Nosso grupo deu muito certo. Por exemplo, no computador cada um ia de uma vez. Gostaria que tivesse esse tipo de atividade mais vezes.”
- “Eu gostei da atividade porque me ajudou a entender um pouco mais com a ajuda de meus colegas. Teve algumas difíceis mais com a ajuda foi mais fácil. Eu gostaria que tivesse de novo.”
- “Eu gostei muito, foi uma aula diferente e o meu grupo era muito legal, eles me ajudaram em coisas que eu tinha dificuldade.”

- “Achei muito legal. Gostei bastante da pirâmide, dos círculos e a folhinha de atividades. O joguinho da internet não curti muito, poderia ser do Khan academy.”
- “Eu achei muito legal a atividade nova, mas foi um pouco estressante pra mim por causa do barulho. Eu acho que deveríamos fazer mais vezes com atividades diferentes, ficou muito divertido. Adorei.”
- “Eu adorei os jogos, eles me fizeram pensar mais rápido, pensar com cuidado, no começo tivemos algumas dificuldades em grupo.”
- “Achei muito importante, pois desenvolvemos um raciocínio muito bom. Deveremos fazer mais vezes, pois deu tudo certo, mas com exercícios diferentes.”

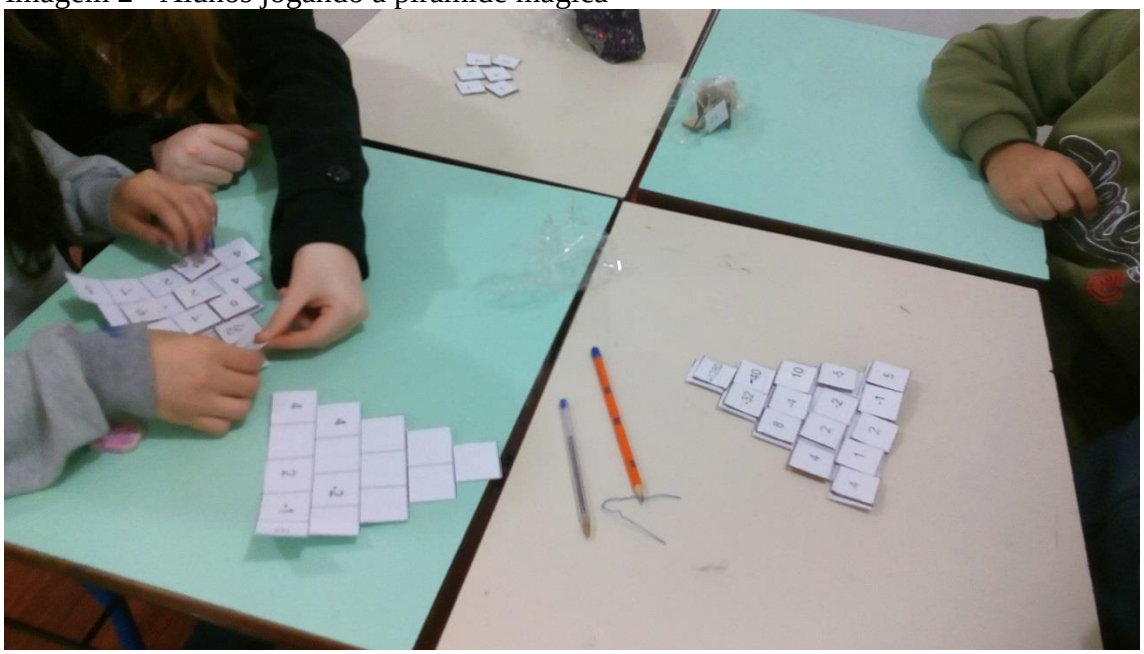
Os relatos mostram como os alunos gostam e precisam do trabalho em grupo, para poderem se relacionar, para um ajudar o outro, para aprenderem a conviver com as diferenças. Mostra, também, a importância de uma aula mais divertida, dinâmica, mas que não perdeu o foco que era a aprendizagem.

Além dos depoimentos, trazemos ainda algumas imagens da realização das atividades no modelo de rotação por estações.

Imagem 1- Alunos participando da estação do Jogo “círculo zero”

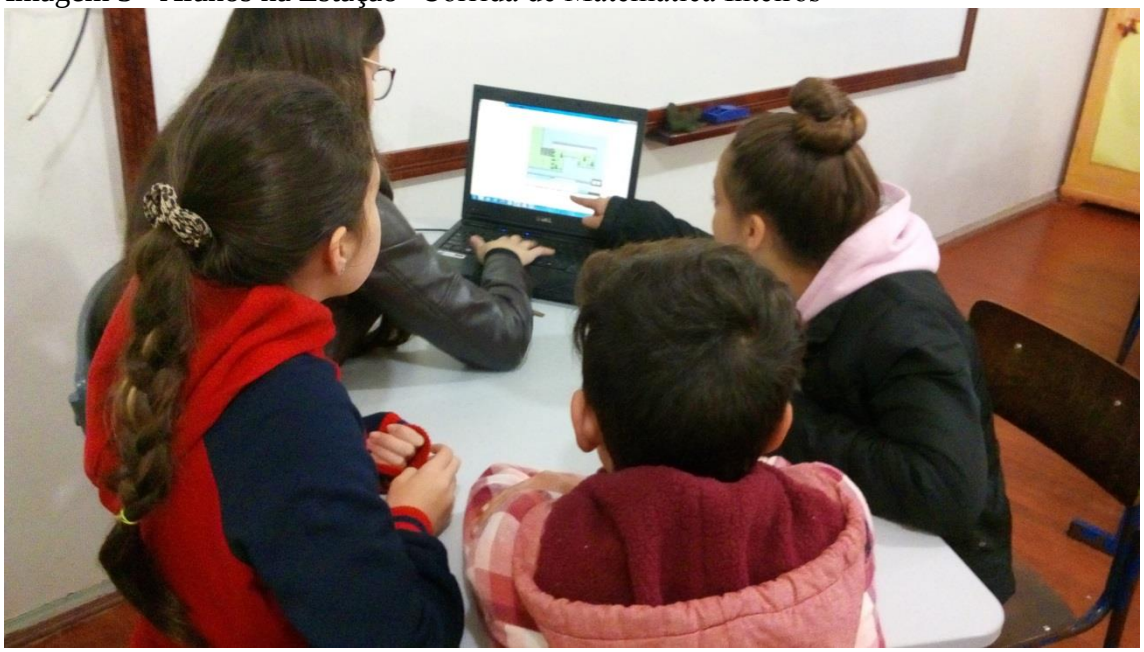
Fonte: Eliane Maria Cocco

Imagem 2 - Alunos jogando a pirâmide mágica



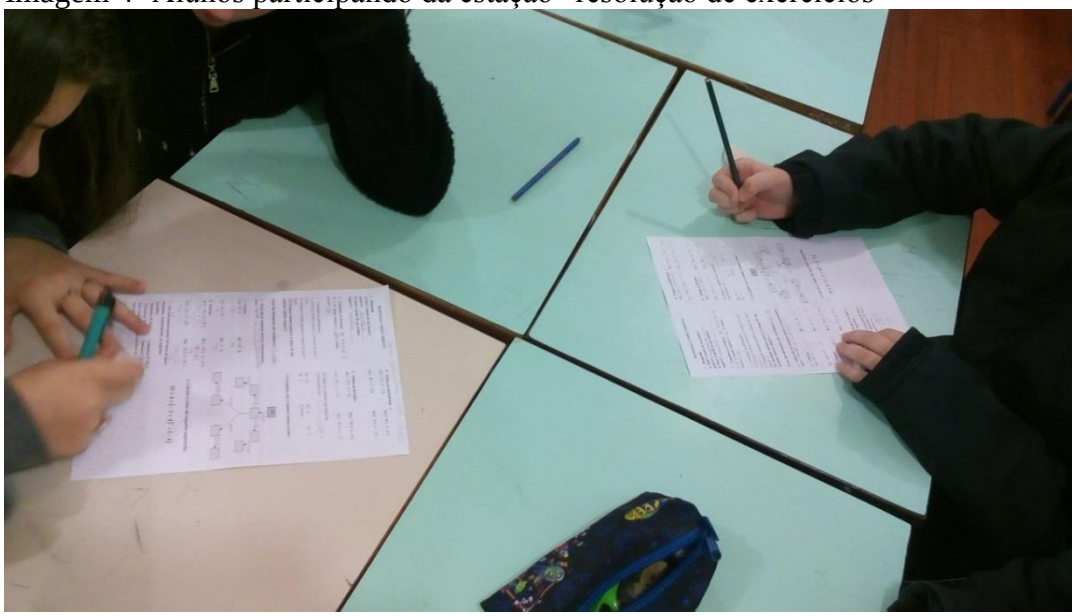
Fonte: Eliane Maria Cocco

Imagem 3 - Alunos na Estação “Corrida de Matemática Inteiros”



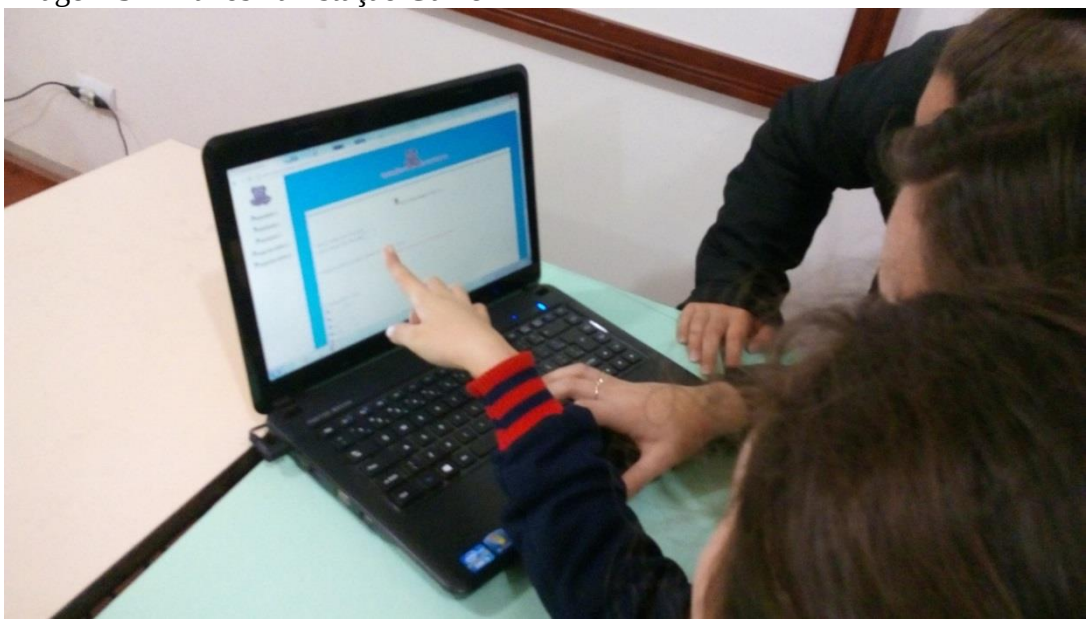
Fonte: Eliane Maria Cocco

Imagem 4- Alunos participando da estação “resolução de exercícios”



Fonte: Eliane Maria Cocco

Imagem 5 - Alunos na Estação Game



Fonte: Eliane Maria Cocco

Imagem 6 - Grupos em cada uma das estações

Fonte: Eliane Maria Cocco

**CONCLUSÃO**

Como inovar no cenário atual tornou-se uma necessidade, a educação não pode continuar com os mesmos métodos e as mesmas crenças. Pensamos que o clássico deve ser mantido, mas que algo novo precisa ser incrementado ao meio educativo. As tecnologias chegaram para facilitar nossa vida e podemos fazer uso delas também para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Foi nesse sentido, que tratamos o Ensino Híbrido como uma possibilidade de tornar as aulas de matemática mais interativas e produtivas do ponto de vista da construção de conhecimentos. Unimos a nossa aula tradicional às tecnologias e utilizamos o modelo de rotação por estações para a finalização do conteúdo de números inteiros com os alunos do 7º ano.

Concluímos que é válido investir nosso tempo no planejamento de aulas diferentes e que o modelo de rotação por estações constitui-se em uma ótima opção para as aulas de matemática, seja para introduzir, finalizar ou reforçar determinado conteúdo. Desta forma, esta foi a primeira de muitas aulas que serão planejadas com o auxílio do Ensino Híbrido, que fez com que os alunos de fato aprendessem o conteúdo proposto.

**REFERÊNCIAS**

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CRISTENSEN, M.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido:** uma inovação disruptiva. Uma introdução à teoria dos híbridos. Instituto Península (Trad.). Fundação Lemann. Porto Alegre: Penso, 2013.

MESQUITA, D. Internet e escola de mãos dadas. **Revista Gestão Educacional**, abr. 2013. Disponível em: <http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/115-internet-e-escola-de-maos-dadas>. Acesso em: 26 out. 2016.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. **Rev. Atual**, 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, Maria Alessandra Dubowski Nascimento. A experiência da Escola Municipal Profª Coraly de Souza Freire. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

# *LITERACIA* PARA AS MÍDIAS: UM MOVIMENTO PEDAGÓGICO E SOCIAL

**Ricardo Cocco**[1]
**Joaquim Luís Rodrigues Bonixe**[2]

**Resumo**: O texto trata do conceito de *Literacia*, complexo processo educativo que se ocupa com o alargamento das capacidades para entender, interpretar e relacionar o conteúdo que o sujeito tem ao seu dispor com as práticas sociais diversas, ampliando suas possibilidades de atuação ativa, autônoma e crítica. Falamos em *literacias* ou *multiliteracias*. Dada a complexidade da sociedade contemporânea e a omnipresença das mídias, o presente estudo teórico de caráter bibliográfico aponta a necessidade da promoção de *literacias* que permitam ao sujeito estabelecer uma relação informada, crítica e responsável para e com elas. O cenário europeu e em especial o português são aportes quando intencionamos compreender o que se pretende significar e promover ao adentrarmos no campo da *literacia* para as mídias.

**Palavras-chave**: Processos educativos; *Literacia*; Mídias

## PRIMEIRAS PALAVRAS: UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS

O conceito de *literacia* tem sido utilizado desde a década de 1980, simultaneamente em vários países do mundo, devido às intensas e constantes transformações ocorridas nas sociedades atuais e as novas exigências em leitura de mundo e da palavra que estes cenários apresentam. A concepção alarga o conceito de alfabetização, sem o dispensar. Enquanto alfabetização convencionalmente caracteriza o ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, muito ligado aos graus de escolarização, e a aquisição de conteúdos e informações, *literacia* indica a capacidade de traduzir, usar, processar e compreender as competências e as informações aprendidas e ensinadas. Para Benavede "na *literacia* não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A *literacia* aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana." (BENAVEDE, 1995, p. 23). Nesta perspectiva, o conceito de *literacia* não se relaciona com algo que é estático, algo a ser apreendido, memorizado e repetido, mas com um processo que, dialeticamente, é individual e ao mesmo tempo coletivo face às constantes mudanças que se operam na

[1] PPGEdu Universidade Passo Fundo e URI/FW, Brasil - ricardococco@ufsm.br
[2] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal - luis.bonixe@gmail.com

sociedade. Está ligado à capacidade de fazer uso social da leitura, da escrita e do conhecimento, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação em uma situação ou em situações do cotidiano.

*Literacia* caracteriza-se como um processo amplo e complexo que se ocupa com o alargamento das capacidades para entender, interpretar e relacionar o conteúdo que o sujeito tem ao seu dispor com as práticas sociais diversas, ampliando suas possibilidades de atuação ativa, autônoma e crítica. Não é um estado ou condição estática. Nesse sentido, pretende-se superar as caracterizações dicotômicas como as que colocam em oposição os alfabetizados e os analfabetos, visto que tais distinções são redutoras da diversidade de situações e condições sociais existentes. Ou seja, não se limita à propriedade de um determinado conhecimento, ou a capacidade de apropriar-se dele, e mesmo não se refere à aquisição de credenciais escolares, mas, entende-se, por *literacia*, a capacidade de processamento, manuseio e crítica, na vida diária, de informações de uso corrente contidas nos mais diversos materiais acessíveis ao sujeito. Passa-se a falar de um processo mais radical, permanente e contínuo de aprendizagem que não pode ser inferido tendo por base os graus de escolaridade exigidos formalmente.

Não se trata, no entanto, a saber, da utilização, em maior ou menor grau, de forma funcional, utilitária ou pragmática dos saberes adquiridos, mas refere-se a uma condição doradoura, passível de ser mobilizada num conjunto alargado de situações. Ou seja, não tem a ver com os processos de certificação ou escolarização, mas dada a complexidade da sociedade contemporânea e a evolução tecnológica a que estamos expostos, refere-se às competências relativas à continuação da aprendizagem ao longo da vida e o exercício de uma cidadania participativa e consciente, histórica e culturalmente situadas. O conceito de *literacia* versa-se ao uso das competências e não a sua obtenção ou posse. Nesta perspectiva, não se refere a uma mera aquisição de competências num dado campo, mas sim ao estabelecimento de um conjunto de condições e de uma infra-estrutura individual, institucional e social que dê suporte e impulsione um processo educativo continuo e ativo. *Literacia* não se adquire de uma forma espontânea, mas pressupõe a criação de oportunidades plurais de interação e aprendizagem, envolvendo uma diversidade de materiais disponíveis, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes, sejam acessíveis na multiplicidade de contextos em que eles interagem e se movimentam. De fato, a capacidade de compreender, refletir e usar a informação começa a ser entendida como fundamental, em contrapartida a sua ausência passa a ser uma preocupação social.

A *literacia* está intimamente ligada à educação e à cidadania. À primeira, pois, muito mais do que o acesso à informação e ao conhecimento, os processos educativos, sejam eles escolares ou não, formais ou informais, não podem prescindir de uma reflexão sobre as questões implicadas em seu fazer. Para Pinto (2002, p. 8), há dois grandes objetivos aos quais a educação deve responder: "fornecer os mapas de um mundo complexo e perpetuamente agitado e a bússola que nos permita nele navegar". Para ele os mapas dizem respeito ao universo de conhecimentos e de saberes na contemporaneidade cada vez mais vastos e a bússola faz alusão para a necessidade de pontos de referência que não nos deixem submergir pelos fluxos de informação mais ou menos efêmeros que invadem os espaços públicos e privados.

Do mesmo modo, a *literacia* está umbilicalmente ligada à cidadania, visto a urgência de reflexão face aos desafios colocados pela sociedade da informação e da tecnologia sem a qual novas formas de exclusão tendem a emergir e a se acentuar. Somente o exercício de uma cidadania esclarecida e participativa é capaz de conduzir a transformações e melhorias nas sociedades democráticas. Trata-se de um valor inquestionável para as sociedades democráticas contemporâneas, o que implica não apenas a garantia da igualdade e dos direitos em termos civis formais, ou à identificação a um território geopolítico, mas está ligado à participação ativa, consciente e informada do sujeito nos espaços em que está inserido, sejam eles no micro ou macrocosmos. O exercício de uma cidadania consciente e ativa está condicionado à capacidade dos indivíduos em reconhecer, compreender e agir criticamente frente ao que está a sua volta. Não pode haver cidadania sem liberdade, sem sujeitos autônomos e sem que hajam condições materiais, sociais e filosóficas que a efetivem, pois ser cidadão não é uma condição dada por ordem divina ou por um "toque de mágica", mas é uma construção constante e que no cotidiano encontra terreno para sua edificação. Mesmo tendo o conceito de cidadania recebido uma espécie rótulos, multiplicado por variados significados, este deve-se distinguir não apenas como um sentimento de pertença a uma comunidade ou a um rol de direitos e deveres associados a esta pertença, mas deve-se afirmar como um conjunto de práticas e de competências individuais do cidadão. Neste sentido, a *literacia*, enquanto conjunto de capacidades técnicas, críticas, sociais e criativas, multidimensionais, que são desenvolvidas ao longo da vida, mobilizadas como resposta às exigências cada vez mais complexas dos contextos, e que permitem ou contribuem para que o sujeito responda de forma consciente e informada às necessidades da vida em sociedade, constituem-se em elementos indissociáveis à construção da cidadania.

Falamos, então, não somente em *literacia* (no singular), mas em *literacias* ou *multiliteracias* visto que o conceito apresenta-se fortemente complexo e polifacetado. Ou seja, ao consideramos as complexidades e as dinâmicas da sociedade atual e apelarmos para um movimento de reflexividade permanente e continuadamente direcionado à utilização consciente e crítica de recursos e disposições para a ação e que permitem ao sujeito aceder, avaliar e analisar criticamente as mensagens recebidas nestes diversos contextos podemos falar em *literacias*. Fala-se, desta maneira, em diversas aprendizagens nos âmbitos lingüísticos, matemáticos, informacionais, tecnológicos, sociais, humanos, etc. Em termos mais específicos podemos encontrar estudos, por exemplo, sobre *Literacia* em saúde, *Literacia* Digital, *Literacia* Liguística, *Literacia* da Informação, *Literacia* Científica ou *Literacia* para as Mídias (da qual trataremos a seguir). Ou mesmo associadas a diversos contextos pedagógicos como, por exemplo, *Literacia* e o ensino e compreensão da leitura, *Literacia* e práticas políticas, *Literacia* e a História, *Literacia* na aprendizagem de jovens e adultos ou *Literacia* na formação de professores. De toda a forma que, as sociedades contemporâneas são sociedades das *literacias*. À medida que o conhecimento e a informação encontram-se na base estrutural das sociedades contemporâneas, as capacidades de produção e interpretação destas informações e conhecimentos nos seus diversos aportes, plataformas e contextos assume um caráter decisivo. A concepção de *literacia* é tratada como uma competência transversal associada aos mais diversos contextos da vida social, porque são múltiplos os contextos bem como múltiplos são os espaços onde os processos de *literacia* podem ser desencadeados, sejam eles em espaços formais, como a escola ou em espaços não formais.

## *LITERACIA* PARA AS MÍDIAS

Na esteira das sociedades contemporâneas e entremeio às suas facetas multimodais, encontram-se as mídias, que, devido ao seu indubitável impacto e sua difusão por todo o mundo, configura-se como um fato consumado nos processos de desenvolvimento dos sujeitos bem como um elemento de cultura. Nesta reflexão, partimos de um conceito ampliado de mídia compreendida aqui "como todo o aparato simbólico e material que se dedica deliberadamente à produção de mercadorias de caráter cultural e simbólico" (SETTON, 2015, p. 7) e que participa na formação cognitiva e da identidade dos indivíduos na atualidade. Assinalamos a centralidade das mídias na vida das pessoas enquanto lugares de produção e

circulação de saberes, e que condicionam e influenciam, juntamente com a escola e outros agentes de socialização, o processo de formação do indivíduo. Não são raros os casos em que as crianças permanecem mais tempo em relação direta com as mídias do que na escola, e, de fato, os indivíduos se constituem cada vez mais e de forma intensa em consumidores e produtores midiáticos. Nesta perspectiva, não se pode negar a omnipresença e a importância que as mídias têm alcançado em nossa vida individual e coletiva. Não se pode ignorar, também, que a paisagem midiática nas últimas décadas tenha apresentado transformações extraordinárias e com impactos sensivelmente profundos na educação, na cultura, na política, na economia e de maneira geral, no cotidiano de todas as pessoas.

Dito isso, é possível afirmar que as mídias representam, nas sociedades contemporâneas, não somente fontes de informação, mas mediadores pelos quais os sujeitos, em grande medida, vêm se relacionando, compreendendo e significando o que os cerca. Elas, mesmo não tendo o monopólio da informação, coexistem com outras instâncias formativas e compõem um rol de mediações através e com as quais damos inteligibilidade ao mundo. As mídias, muito presentes no processo de difusão de informações e hábitos, elaboração e apreensão de novas ideias, produção de sentidos, troca de conteúdos e mensagens fomentam espaços de socialização, relacionamento, interação e exercem, ao mesmo tempo, um papel de interlocutores sociais e educativos. Pensados nesta perspectiva, mais do que apoiar cegamente ou condenar seu poder é preciso reconhecer que elas constituem-se como espaços de aprendizagem não-formal na medida em que são agentes de produção de um número imensamente significativo de informações, valores, símbolos e significados que co-participam junto aos indivíduos na organização de suas vidas e suas idéias, a formarem suas opiniões ou oferecendo ferramentas para compreender, se adaptar ou transformar o seu mundo.

Partindo do pressuposto de que os indivíduos estabelecem uma relação quase que ubíqua com as tecnologias da informação e comunicação, e, por extensão, com as diversas mídias, as adicionando de modo quantitativo e qualitativo ao seu universo pessoal e social, faz-se imprescindível pensar que tipo de relação estabelecemos com elas, bem como pensarmos na formação do indivíduo que com elas convive hodiernamente. Cresce, cada vez mais, na sociedade da informação, a necessidade e urgência de estabelecermos processos pedagógicos (formais ou informais) que capacitem os sujeitos a fim de que sejam capazes de, aproveitando os recursos e as oportunidades que os meios e as redes de comunicação oferecem, efetivamente, estabelecerem uma relação ativa, autônoma, crítica e responsável para e com eles.

De fato, como preconizava, ainda em 1982, a Declaração de Grünwald[3] sobre *Literacia* para os Medias[4], é essencial desenvolver conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, consequentemente, de uma maior competência entre os consumidores, produtores e utilizadores das mídias. Num cenário,

> marcado pela multiplicidade de suportes, de formatos, de conteúdos, de mensagens, marcado pela conexão mídia-tecnologia, marcado pela pluralidade de discursos, pela vertigem da atualidade, pela voragem da mudança e da descoberta de novos acontecimentos, os media organizam e estruturam a nossa ligação ao mundo (LOPES, 2011, p. 20).

Recebendo designações diversas[5], por vezes associadas à diferentes abordagens mas com uma preocupação comum, a *Literacia* para as Mídias, preconiza a necessidade de preparar ou criar condições para que os sujeitos saibam viver com e num mundo rodeado pelas mídias e lidem de forma crítica e criteriosa com a panóplia de meios, informações, saberes e de conteúdos midiáticos que estão ao seu alcance.

Em termos históricos é possível perceber algumas orientações nas quais se assentaram os processos de *Literacia* para as Mídias. Segundo Pinto (2011), predominou até a década de 1960 a orientação que focava esforços na "Proteção" visto os possíveis efeitos nocivos das mídias. Esta concepção caracterizava a criança como indefesa, desprotegida e fortemente influenciável, precisando que fossem construídas barreiras que as protegessem dos conteúdos midiáticos e seus possíveis efeitos negativos. Tal entendimento assentava suas premissas no princípio dos efeitos diretos das mídias. Apostava-se fortemente na regulamentação, especialmente por parte do Estado. Esta perspectiva ainda permanece latente nos dias atuais especialmente quando se trata das preocupações em torno da internet. Outra orientação que se

[3] Declaração assumida por educadores, comunicadores e investigadores oriundos de 19 países e participantes no simpósio internacional reunido em Grünwald, na República Federal da Alemanha, de 18 a 22 de janeiro de 1982, a convite da UNESCO. Disponível em: http://www.literaciamediatica.pt.

[4] No contexto e no cenário lusófono português utiliza-se o termo "os Media" para designar este conjunto de plataformas de produção, distribuição e consumo de conteúdos por meios tecnológicos, ou os Meios de Comunicação. Portanto, quando este cenário for referido no transcurso deste artigo será usado o termo português, bem como as citações respeitarão a língua em que foram escritas.

[5] "Na América Latina e, sobretudo no Brasil, já desde há algum tempo que se abordam estas questões numa perspectiva mais abrangente da Pedagogia da Comunicação, a qual inclui assiduamente uma perspectiva próxima do papel social, cultural e pedagógico dos próprios canais e dos meios, ou seja, mais próxima também do sentido mais estrito da Pedagogia dos Media, ou "da Mídia" (REIA-BAPTISTA, 2008, p. 72-73). Para Pinto (2011) não há uma designação única e é freqüente surgirem como análogos ao conceito de Literacia ou Educação para os media outros como Literacia Mediática, Educação para a comunicação ou Literacia Digital. Em países da América Latina, como é o caso do Brasil, são ainda freqüentes as designações Alfabetização Midiática ou Educomunicação. Mais do que as nomenclaturas, o importante é o que designam, o que anunciam e o que valorizam é o que pode nos orientar.

pode notar a partir do início do século XX, é a que Pinto (2011) denomina "Modernizadora ou Tecnológica", centrada no acesso e no uso das novas tecnologias. Acreditava-se que, em decorrência da modernização nas instituições educativas e com a introdução de inovações nos processos de ensino aprendizagem, viesse, como uma decorrência inevitável, quase que de forma natural, uma educação para as mídias. No entanto, essa orientação modernizadora está assentada numa perspectiva instrumentalista das tecnologias da informação e comunicação e reduzida ao seu fator técnico.

Distanciando-se das concepções protetoras e modernizadoras, claramente centradas nas mídias, Pinto acrescenta uma outra, a qual designa "Capacitadora", na qual a ênfase desloca-se do "mediocentrismo" para o "sociocentrismo", "em que os próprios media, nas suas especificidades, tal como nos seus usos e formas de apropriação, são analisados como construções sociais" (PINTO, 2011, p. 29). Esta orientação de educação para as Mídias assenta-se na aquisição de *literacias* que permitam uma relação informada, crítica e responsável para com elas e está orientada pelo

> princípio da capacitação e autonomia progressivas dos sujeitos. Ou seja, considera-se que as crianças podem desenvolver, em relação aos media, atitudes e práticas activas e críticas, mas, para isso, precisam de apoio, de incentivo, de orientação, de mediação. Esta concepção considera que os sujeitos não são natural e espontaneamente críticos, precisam desenvolver essa capacidade, sendo esse o objectivo da *Literacia* para os Media. A preocupação inerente a esta orientação é também a de desenvolver e promover as capacidades de expressão e de participação dos sujeitos (PINTO, 2011, p. 29).

## APORTES A PARTIR DO CENÁRIO NO CONTINENTE EUROPEU E EM PORTUGAL

Mesmo não havendo consenso acerca do conceito de *Literacia* para as Mídias ou uma terminologia que designa tal concepção, cabe, contudo, apontar que o campo que procura conjugar o universo da educação e da comunicação é tangenciado por perspectivas diferenciadas, tão complexas como complexo é o leque dos desafios que, não só crianças e jovens, mas o conjunto geral dos cidadãos enfrenta em uma sociedade complexa do conhecimento e da informação. É possível perceber, no entanto, vistos alguns elementos tendo por base documentos, iniciativas e programas pedagógicos, em maior ou menor grau, o que se pretende significar e promover com a perspectiva do uso esclarecido, a compreensão crítica e a atitude criativa frente à informação e às mídias tendo em vista a ostensiva presença destas em nosso cotidiano.

No âmbito do continente europeu, diversos documentos estabelecem diretivas e orientações que demonstram o quanto o papel das mídias e da comunicação social no processo de desenvolvimento e formação do sujeito não deve ser subestimado ou mesmo ignorado, mas compreendido. A Comissão Européia sobre *Literacia* Mediatica no ambiente Digital preconiza a *Literacia* para as Mídias como *"*a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos". (EUROPA, 2009). Nesta perspectiva, o documento afirma que esta é uma condição *sine qua non* para a inclusão sócio-econômica e para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e plena, evitando, ou ao menos diminuindo os riscos, de exclusão da vida comunitária e contribuindo para reforçar valores como a diversidade, a tolerância, a transparência, a equidade e o diálogo. Neste sentido, apregoa-se a *literacia* para as mídias como uma competência crucial para a vida, tendo em vista que amplia as habilidades do sujeito em direção ao pensamento crítico, à capacidade de reflexão, impulsionando-o a uma alargada participação numa sociedade digital e do conhecimento.

Em 2010, uma diretiva do Parlamento Europeu sobre *literacia* conclui que "a *literacia* para os media visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura" (EUROPA, 2010). Desta maneira, a *literacia* é concebida como algo que engloba as múltiplas competências para compreender, avaliar e utilizar com espírito crítico as diversas formas de mídias e suas mensagens que nos chegam através de diferentes formas de comunicação (programas, filmes, imagens, textos, sons e sítios web, etc; abarcando desde os tradicionais, os novos e a convergência de ambos). Segundo o documento, os sujeitos educados para as mídias tendem a ser capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e "tirar partido" de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Aponta, portanto, para a necessidade de uma atitude crítica e de discernimento em relação às mídias a para a capacidade do cidadão para que possa de forma autônoma, ativa e consciente tomar suas próprias decisões com base nas informações disponíveis.

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação em uma recomendação sobre Educação para a *Literacia* Midiática de 2010 destaca que o mais importante a ser debatido hoje não são as mídias em si (naturalmente o que não exclui o debate sobre sua dimensão técnica), mas o seu uso informado, crítico e responsável. Neste sentido aponta a urgência de três tipos de aprendizagem que podem possibilitar e potencializar a interatividade e formas de

aprender mais ativas, mas participativas, individualizadas e com mais sentido, capazes de instituir novas configurações de participação social e política. Conforme o documento, uma *literacia* para as mídias pressupõe:

> O acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; A compreensão crítica dos media e da mensagem mediática - quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; O uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica (PORTUGAL, 2010).

Em Portugal, um movimento acadêmico e político se intensifica em direção a adoção de práticas (inclusive escolares) voltadas a *Literacia* para as mídias. È possível encontrar projetos interessantes, diversificados e reveladores, mesmo que, segundo Pinto (2011, p. 149) ainda insuficientes e em geral fragmentados. Neste cenário destaca-se o Manifesto de Braga, o qual afirma ser de indiscutível importância processos educativos voltados para o uso esclarecido das mídias, processos estes que fazem parte de uma dimensão autônoma da educação para a cidadania. O manifesto propõe que as mídias sejam tomadas não apenas como recursos ou apoio, mas também como objetos de estudo e oportunidades de participação. Neste sentido deveria haver um esforço conjunto entre os mais diversos atores sociais, estejam eles presentes na escola, na família, na sociedade em geral e nas próprias mídias, no sentido de "requerer uma *literacia* para os media que diga respeito a todas as idades, em todos os contextos, e articula-se com a necessidade de aquisição de outras *literacias* que o mundo globalizado e complexo cada vez mais exige" (CONGRESSO NACIONAL SOBRE LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA, 2011).

No estudo realizado pelo Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, de Braga, Portugal, realizado com o apoio da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), publicado em 2011, intitulado Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos[6], são apontados dois programas que procuram conjugar diversas vertentes e um conjunto de possibilidades de exploração de temas e que foram integrados a planos curriculares com adaptações específicas em diversos países. Tais propostas nos ajudam a compreender o projeto reflexivo da *Literacia* para as mídias, considerando as complexas e dimensões do fenômeno midiático e a preocupação com o desenvolvimento de uma vertente didática com o objetivo de munir ações educativas e

[6] A publicação completa está disponível em http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/literacia-para-os-media

iniciativas voltadas para a desconstrução dos discursos midiáticos e a promoção de uma cidadania ativa, informada e consciente. Ambas valorizam uma abordagem didático-pedagógica das mídias levando em conta um possível desenvolvimento inclusive curricular de *Literacia* para as mídias.

Um dos quadros, desenvolvido pelo Resource Guide for Media Literacy do Canadá, desenvolvido em 1989, destaca alguns conceitos-chave para a promoção de uma *Literacia* para as mídias, a qual é concebida como o processo de compreender e usar as mídias no sentido de ajudar os estudantes a desenvolver um entendimento crítico e informado acerca da natureza dos meios, das técnicas que usam e o impacto de seus programas:

| Conceitos-chave | Considerações/Questões |
|---|---|
| 1. Todos os media são uma construção | Os meios de comunicação não apresentam simples reflexões acerca da realidade. Em vez disso, eles apresentam construções cuidadosamente trabalhadas que reflectem muitas decisões e são o resultado de muitos factores determinantes; eles apresentam-nos versões da realidade. A *Literacia* para os media trabalha no sentido de desconstruir essas construções, desmontá-las para mostrar como são feitas. Questões: Como é que esta mensagem é construída? Até que ponto representa bem realidade? |
| 2. Os media constroem a realidade | Os media são responsáveis pela maioria das observações e experiências a partir do qual construímos nossa compreensão pessoal do mundo, e de como ele funciona. Grande parte da nossa visão da realidade baseia-se nas mensagens dos media, que são construídas. Em grande medida, os media dão-nos o sentido da realidade. |
| 3. A audiência interpreta o significado nos media | Os media proporcionam-nos grande parte do material sobre a qual construímos a nossa imagem da realidade, e todos nós "negociamos" o significado de acordo com factores individuais: necessidades e ansiedades pessoais; os prazeres ou problemas do dia-a-dia; as atitudes raciais e sexuais; o background familiar e cultural, etc |
| 4. Os media têm interesses comerciais | A *Literacia* para osMedia visa desenvolver a consciência acerca de como os media são influenciados por aspectos comerciais e como estes afectam a técnica, o conteúdo e a distribuição. A maior parte da produção dos media é um negócio que visa lucro. As questões de propriedade e controle são fundamentais: um número relativamente pequeno de grupos a controlar o que vemos, lemos e ouvimos nos media. Questões: quem criou este produto/mensagem e porquê? Quem lucra se a mensagem for bem recebida? Quem pode ser prejudicado? |
| 5. Os media contêm mensagens de teor | De certo modo, todos os produtos mediáticos fazem publicidade na medida em que proclamam valores e estilos de |

| | |
|---|---|
| ideológico e de valores | vida. Explícita ou implicitamente, os media transmitem mensagens ideológicas sobre questões como a qualidade de vida, o consumismo, o papel das mulheres, a aceitação da autoridade e o patriotismo. Questões: Que estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados ou estão omissos nesta mensagem? |
| 6. Os media têm implicações sociais e políticas | Os media têm grande influência na política e na mudança social. A televisão pode influenciar fortemente a eleição de um líder nacional, com base na imagem. Os meios de comunicação envolvem-nos em preocupações como as questões dos direitos civis, a fome e a epidemia da Sida. Eles fornecem-nos um sentido íntimo das questões nacionais e das preocupações globais, para que nos tornemos cidadãos da "Aldeia Global" de Marshall McLuhan . |
| 7. A forma e o conteúdo estão intimamente relacionados | Como Marshall McLuhan observou, cada meio tem a sua própria gramática e codifica a realidade de modo particular. Diferentes meios de comunicação irão relatar o mesmo evento, mas criar diferentes impressões e mensagens. |
| 8. Cada meio tem uma forma estética única | Assim como percebemos os ritmos agradáveis de determinados elementos de poesia ou de prosa, devemos também ser capazes de desfrutar as formas agradáveis e os diferentes efeitos dos meios de comunicação. |

Fonte: (PINTO, 2011, p. 34-35)

O outro quadro sugerido por Pinto (2011, p. 31-32) foi proposto pelo British Film Institute da Inglaterra num documento intitulado 'Curriculum Statements' publicado em 1989 e organizado com base na compreensão conceptual e não em termos de objeto de estudo ou de capacidades e competências e aponta algumas áreas-chave (mas não muito distantes da proposta canadense) da *Literacia* para as mídias, que se traduzem a partir de questões que são centrais. A proposta entende que um processo voltado para o desenvolvimento de *Literacia* para as Mídias deve levar em conta a compreensão das Instituições (Quem comunica e por quê?), das Categorias envolvidas (De que tipo de 'texto' se trata?), da Tecnologia empregada (Como é produzido?), da Linguagem utilizada (Como sabemos o que significa?), das Representações presentes (Como é retratado um determinado assunto?) e das Audiências a serem alcançadas (Quem recebe o texto e que tipo de significado lhe atribui?).

## PALAVRAS PROPOSITIVAS: LITERACIA PARA AS MÍDIAS NA ESCOLA

A *Literacia* para as Mídias pode e deve envolver diversos públicos, atores e contextos, a fim de que possa se desenvolver em uma diversidade de ambientes sejam eles formais ou

informais[7]. A escola ainda é um lócus privilegiado e, comumente, o mais apontado para este movimento formativo[8]. No entanto, a utilização dos recursos midiáticos como auxiliares didáticos-pedagógicos é, em geral, a forma de abordagem mais presente no contexto escolar, o que tem reduzido a ação escolar em termos de *literacia*. Lopes (2011) destaca que, em um mundo marcado pela presença ostensiva das mídias, a *Literacia* para as mídias "consiste, em primeiro lugar, na tomada de consciência deste mundo mediático, da obrigação vital, individual e colectiva de aprender os seus pressupostos, como se aprende a ler e a escrever para não se ser analfabeto" (LOPES, 2011, p. 22). Neste âmbito,

> os grandes objectivos da Literacia para os Media são, por um lado, 'ensinar a pensar a cultura mediática e a reflectir sobre a realidade' e, por outro, preparar para a autoria competente e responsável de conteúdos. Isto quer dizer que, por um lado, a Literacia para os Media deve assentar na desconstrução – crítica e reflexiva – do discurso dos media, o que implica noções básicas dos seus códigos e da sua gramática narrativa, e, por outro, na capacitação dos sujeitos para a produção (construção) de mensagens mediáticas. (LOPES, 2011, p. 23).

Tendo por base tais perspectivas é aprovado em 2014, no âmbito do Ministério da Educação e Ciência português, um Referencial de Educação para os Media para a educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. O documento foi produzido no sentido de propor um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno de questões desta natureza no país e afirma que a *Literacia* para as Mídias não se reduz, nem pode ser confundida com o uso das mídias na educação, mas envolve a aquisição de capacidades de reflexão e espírito crítico que habilitem o sujeito a comunicar através das mídias e com as próprias mídias, rejeitando, assim, a reprodução gratuita de modos de vida, comportamentos e ideias, e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de "ler criticamente" as mídias. Não se trata, pois, de direcionar esforços para a mera utilização das tecnologias, nem mesmo a introdução de uma lista de conteúdos para simplesmente serem ministrados aos alunos ou serem abordados de forma isolada.

Dessa forma, uma proposta de *Literacia* para as mídias a ser adotada na escola deve ensinar a pensar a cultura midiática e a refletir sobre a realidade preparando de forma concomitante a autoria responsável e consciente de conteúdos. Ou seja, deve assentar-se, por

[7] A *literacia* para as mídias pode e deve ser promovida em diversos contextos, para além do ambiente escolar: ambientes informais, como associações de jovens ou comunitárias, bibliotecários, animadores sócio-culturais, grupos e associação de pais, empresas de mídia, públicas, privadas ou comunitárias, serviços de saúde, meios universitários e de investigação, igrejas ou grupos religiosas, etc.

[8] Em alguns países – por exemplo Suécia, Irlanda, Reino Unido – a *literacia* para as mídias já faz parte do currículo escolar.

um lado "na desconstrução – crítica e reflexiva – do discurso dos media, o que implica noções básicas dos seus códigos e da sua gramática narrativa, e, por outro, na capacitação dos sujeitos para a produção (construção) de mensagens mediáticas" (LOPES, 2011, p. 23). É por este viés que Tornero afirma que a *Literacia* para as mídias "alcança o seu grau máximo de realização quando o estudante tem a oportunidade de criar e desenvolver – através dos e com os media – as suas próprias mensagens" (TORNERO, 2007, p. 158), de forma autônoma, informada e criativa.

## REFERÊNCIAS

BENAVENTE, Ana. Literacia e cidadania. In.: SALGADO, Lucília. **Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita**. Lisboa: Ministério da Educação, 1995.

CONGRESSO LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA (Portugal). Universidade do Minho, Braga. **Manifesto de Braga**. 2011. Disponível em: http://www.gmcs.pt/pt/declaracao-de-braga-sobre-literacia-para-os-media. Acesso em 10 junho 2017.

EUROPA. COMISSÃO EUROPEIA SOBRE LITERACIA MEDIÁTICA NO AMBIENTE DIGITAL. **Sobre literacia mediática no ambiente digital**. 2009. Disponível em: http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital. Acesso em: 18 maio. 2017.

EUROPA. PARLAMENTO EUROPEU. **Oferta de serviços de comunicação social audiovisual.** 2010. Disponível em: http://www.gmcs.pt/pt/directiva-201013ue-directiva-servicos-de-comunicacao-social-audiovisual. Acesso em 10 maio 2017.

LOPES, Paula Cristina. **Educação para os media nas sociedades multimediáticas**. *CIES e-Working Paper*, nº 108/2011. Publicação do CIES do Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP108_Lopes.pdf

PINTO, Manuel. Intervenção na Conferência Internacional sobre "**Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis**". Lisboa, 27 e 28 de Novembro de 2002. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt.

PINTO, Manuel. **Educação para os media em Portugal**: experiências, actores e contextos. Lisboa: ERC, 2011.

PORTUGAL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. . **Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática.** 2011. Disponível em: http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/recomendacao-do-conselho-nacional-de-educacao-sobre-educacao-para-a-literacia-mediatica.pdf. Acesso em 20 maio 2017.

REIA-BAPTISTA, Vítor. Conceitos e processos formativos de pedagogia e literacia dos Media. In.: **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Universidade de Coimbra. Ano 42-2, 2008, p. 65-77. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/61507013.pdf.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação.** São Paulo: Contexto, 2015.

TORNERO, José Manuel. **Comunicação e Educação na Sociedade da Informação**: Novas Linguagens e Consciência Cívica. Porto: Porto Editora, 2007.

# ÉTICA PROFISSIONAL E OS VALORES CULTURAIS

**Josenara Taís Heck**[1]
**Joice Roden Schlickmann**[2]
**Kurlan Frey**[3]
**Alexandra Franchini Raffaelli**[4]
**Ubiridiana Patricia Dal Soto**[5]

**Resumo**: O presente artigo tem como objetivo pesquisar e desenvolver uma reflexão sobre a ética profissional e os valores organizacionais e sua importância na formação de uma profissional de sucesso. Para que consigamos desenvolver o nosso senso ético é necessário muito esforço e saber lidar com as emoções. Mas quando a mesma não possui uma base de funcionários competente e dedicada e com valores, esse lucro não valerá a pena. Para a realização desse estágio supervisionado IV: espaços não-escolares, buscamos juntamente com frigorifico localizado na região do extremo oeste de Santa Catarina, trabalhar com a turma dos Menores Aprendizes que atuam na Unidade. Ao trabalhar com mais pessoas, o funcionário tem o direito de interagir com os demais, dividindo sua experiência e seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Mas principalmente antes de cobrar qualquer atitude do outro, devemos pensar nas nossas atitudes, e que nós estamos fazendo pelo bem da empresa, nós devemos estar satisfeitos conosco mesmos. Através destas discussões buscamos pesquisar, desenvolver a ética profissional e os valores culturais e sua importância na formação de uma profissional de sucesso.

**Palavras-chave**: Ética profissional; Cultura; Formação; Conquistas profissionais.

## POR QUE SER ÉTICO

Para a realização desse artigo, inicialmente realizamos a observação e a prática do Estágio Supervisionado IV: espaços não-escolares, buscamos trabalhar com os Menores Aprendizes que atuam em um frigorifico localizado na região do extremo oeste Santa Catarina. Em um diálogo com a Psicóloga da unidade e a Gerente de RH, foi sugerida à

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia, 2017, da Instituição de Ensino FAI Faculdades de Itapiranga-SC, email: joice.schlickmann@hotmail.com;

[2] Acadêmica do curso de Pedagogia, 2017, da Instituição de Ensino FAI Faculdades de Itapiranga-SC, email: josenara.tais@gmail.com;

[3] Professor do curso de Pedagogia, 2017, da Instituição de Ensino FAI Faculdades de Itapiranga-SC, email: kurlanfrey@yahoo.com.br;

[4] Professora do curso de Pedagogia, 2017, da Instituição de Ensino FAI Faculdades de Itapiranga-SC, email: aleraffaelli@yahoo.com.br;

[5] Professora do curso de Medicina Veterinária, 2017, da Instituição de Ensino FAI Faculdades de Itapiranga-SC, email: ubiridiana@yahoo.com.br;

necessidade de falarmos e estruturarmos sobre a Ética Profissional e os Valores Culturais de uma Empresa.

A Ética é um ato humano que vem do grego *ethos*, que significa analogamente "modo de ser" ou "caráter" enquanto forma de vida "adquirida ou conquistada pelo homem". (VÁSQUEZ, 2000, p. 24) e que deve ser desenvolvido diariamente, representa a forma de lidar com as emoções e a realidade vivida. O presente projeto tem como principal objetivo desenvolver a ética profissional e os valores organizacionais e sua importância na formação de um profissional de sucesso. A falta de ética causa consequências no comportamento do indivíduo e acarreta dificuldade de entendimento e diálogo no meio empresarial.

Atualmente, falar sobre ética, culturas e valores, juntamente com a responsabilidade no ambiente empresarial se torna uma ideia cada vez mais aceita na sociedade capitalista. A comunicação empresarial se torna um objetivo, suprindo algumas necessidades básicas para o bom desenvolvimento do trabalho empresarial, logo, a moral e a ética são questionadas. A Ética representa a forma de lidar com as emoções e a realidade vivida, "A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens". (VÁSQUEZ, 2000, p. 21)

Dando ênfase à importância do estágio em espaços não-escolares e a necessidade deste estágio para a nossa formação acadêmica, possibilitamos discussões e dinâmicas para desenvolver melhor o conhecimento sobre a temática abordada. E através dessas temáticas, desenvolvemos a ética profissional e os valores culturais seguirmos diversos autores, o autor Mario Sergio Cortella (2014), a autora Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (2003), e também Adolfo Sanchez Vásquez (2000) entre outros autores.

Através destas discussões buscaremos pesquisar, desenvolver a ética profissional e os valores culturais e sua importância na formação de uma profissional de sucesso.

## O QUE É SER ÉTICO E MORAL

Falar de ética é também falar de comportamento moral, assim o sujeito é responsável pelos seus atos, A Ética que vem do grego *ethos*, que significa analogamente "modo de ser" ou "caráter" enquanto forma de vida "adquirida ou conquistada pelo homem". (VÁSQUEZ, 2000, p. 24). Para o autor a ética é dizer ao sujeito o que deve fazer, "o ético transforma-se assim numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade", moldando as suas atitudes.

> A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerando, porém na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirme sobre a natureza ou fundamento das normas morais de valer para moral da sociedade (VÁSQUEZ, 2000, p.21)

É o comportamento humano que se define através das atitudes, costumes que se tornam uma junção de sentimentos, que buscam entender a realidade e observar os resultados dos esforços pessoais, impulsionando e inspirando o ser. [...] "Moral vem do latim *mos* ou *mores*, "costume" ou "costumes", no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem" [...] (VÁSQUEZ, 2000, p. 24). Essa moral está presente no nosso ser, formando nossa identidade, o nosso ser, assim como complementa Vásquez:

> [...] "Mas a moral é histórica precisamente porque é um modo de comportar-se de um ser – o homem – que por natureza é histórico, isto é, um ser cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta moral" (VÁSQUEZ, 2000, p. 37).

A ética vem do modo de ser do homem, porém a moral são os costumes adquiridos com o tempo pelo homem. "O comportamento moral pertence somente ao homem na medida em que, sobre a sua própria natureza, cria esta segunda natureza, da qual faz parte sua atividade moral" (VÁSQUEZ, 2000, p. 22). Assim como Filho (2014) afirma que se trata de um prisma de paixão, de emoções e de sensações, relatando que cada ser possui um comportamento único e complementa:

> A ética é a inteligência compartilhada a servi-lo do aperfeiçoamento da convivência com todas as condições materiais que são as nossas. Se formos esperar uma sociedade ideal para que a ética possa existir, é possível que ela não venha a existir nunca (FILHO, 2014, p. 35).

A ética não é abstrata, é concreta, é voltada para a teoria, ao estudo e à ciência. E, através da ciência do exemplo, criam-se conceitos, como uma formação de aspectos, "como a nossa formação, dentro de uma sociedade e cultura, se dá a partir daquilo que temos como espelhamento de conduta" (CORTELLA, 2014, p.14), é a partir dessa reflexão que a formação ética acontece.

Atualmente, falar sobre ética, culturas e valores, juntamente com a responsabilidade no ambiente empresarial se torna uma ideia cada vez mais aceita na sociedade capitalista. O diálogo e o convívio empresarial se torna um objetivo, suprindo algumas necessidades básicas para o bom desenvolvimento do trabalho empresarial. Seguindo essa lógica Alencastro (2012), nos mostra que:

> Existe, hoje, uma intensa relação de troca no relacionamento entre as empresas e a sociedade em que estão inseridas. Códigos de conduta, regulamentos, responsabilidade social, politicas, contratos e lideranças são exemplos de como as empresas podem desenvolver sua ética no contato com a sociedade (ALENCASTRO, 2012, p. 61).

Para a sociedade capitalista, segundo o autor, necessitamos desenvolver padrões éticos para garantir bons negócios e ter bons parceiros a longo prazo, garantindo assim um melhor desenvolvimento e principalmente, garantindo direitos que muitas vezes não eram reconhecidos. "A empresa ética é aquela que cumpre com seus compromissos e age de forma honesta com todos os que mantêm relacionamento com ela." (ALENCASTRO, 2012, p. 62).

Para que uma empresa consiga desenvolver o seu senso ético é necessário muito esforço de aprendizagens e aprimoramento, ir em busca de resultados, visando garantir o lucro de uma empresa, mas quando a mesma não possui uma base de funcionários competentes e dedicados esse lucro não será positivo. É preciso, desta forma, fortalecer as relações humanas na empresa.

> Quando se fala em relações humanas no trabalho ou em qualquer outro lugar, é muito importante sobre identificar o efeito que as atitudes e comportamento individuais causam no ambiente e nos outros. É necessário, portanto, buscar o entendimento das atitudes negativas a fim de eliminá-la e aumentar a eficiência no contato com as colegas de trabalho (ALENCASTRO, 2012, p. 101).

Ao trabalhar com mais pessoas, o funcionário tem o direito de interagir com os demais, dividindo sua experiência e seus conhecimentos construídos ao longo da vida. Mas principalmente antes de cobrar qualquer atitude do outro, precisamos pensar nas nossas atitudes, naquilo que estamos fazendo pelo bem da empresa, bem como aos nossos semelhantes e a nós mesmos.

Segundo Alencastro (2012, p. 32) "o ser humano também possui as necessidades sociais e do ego, isto é, as de autoestima, realização, autonomia, realização, reconhecimento e

status". Para isso muitas vezes os homens deixam de lado questões sentimentais, na busca por resultados, mas isso, sem dúvida, não garante a paz interior.

Ao mencionarmos o termo sensibilidade, logo pensamos nos pedagogos, que possuem um olhar diferenciado ao mercado de trabalho empresarial. Segundo Ribeiro:

> O pedagogo que atua na empresa precisa ter sensibilidade suficiente para perceber quais estratégias podem ser usadas em circunstâncias para que não se desperdice tempo demais aplicando numerosos métodos e com isso se perca de vista os propósitos tanto de formação quanto da própria empresa (RIBEIRO, 2003, p.22).

É através desse olhar sensível que o pedagogo empresarial precisa direcionar a aprendizagem, sendo flexível a realidade que se encontra, planejando metas que cada funcionário poderá atingir, possibilitando assim o seu melhoramento sem forçá-lo.

Em todo e qualquer local que frequentamos é de suma importância o uso de nossa ética e moral para um convívio harmônico em todos os ambientes. Em uma empresa não pode ser diferente, pois, tratamos de ética como um pilar essencial para a boa conduta. Podemos perceber que cada empresa conta com uma série de valores que acredita ser positivamente influenciável no bom andamento e no trabalho coletivo entre todos os funcionários.

Priorizar o coletivo, e não apenas o eu, ser franco, saber quando dizer sim e quando dizer não, fazer as coisas acontecerem de forma simples e prática. Ter disponibilidade e estar aberto ao novo, à mudanças e desafios, mostrar resultado, sem justificativas ou desculpas.

Podemos analisar e comparar os valores com uma frase muito coerente de Cortella, "elogie em público e corrija em particular. Um líder corrige sem ofender e orienta sem humilhar" (CORTELLA, 2014, p.27). Condizente a isso reforçamos que um funcionário feliz é mais capaz e produz mais, por isso a valorização de cada um é essencial, a sensatez de olhar cada funcionário nos olhos como forma de agradecimento pela sua dedicação em nome do bom andamento da empresa.

Faz parte ainda da ética, ser franco, falar o necessário, e como já citado acima, orientar sem humilhar as pessoas, encaminhar para que todos andem bem, que todos possam andar junto fortalecendo cada um e favorecendo o crescimento sempre da empresa. Como Cortella (2014) já dizia, que ética tem tudo a ver com ter vergonha em nossa própria cara, de ter vergonha na cara, de saber que temos sempre muito a aprender com todos e principalmente valorizar as pessoas que já estão a mais tempo dentro da empresa, pedir ajuda a elas, como uma demonstração de humildade e dedicação.

Em uma empresa, o trabalho coletivo garante o sucesso da mesma. A alegria e gratidão que cada funcionário sente com relação ao local na qual está empregado resultará em benefícios para todos. Por isso, deve-se ressaltar que ter uma atitude de dono pode ser vinculado a uma questão familiar, e isso é ressaltado na citação de Cortella: "[...] crianças e jovens, em grande medida, se formam eticamente a partir daquilo que observam como conduta prática, correta do pai e mãe" (2014, p.37).

Com esta citação percebemos a importância que um bom líder faz à empresa, sendo um exemplo pelos funcionários e cada olhar dele serve como estimulo dentro da empresa. Esse é muitas vezes o estimulo necessário para que funcionários se sentam especiais naquilo que fazem e para o sucesso da empresa.

Para facilitar esse entendimento empresarial e com um olhar mais humanizado é necessário um pedagogo no ambiente empresarial, entendendo e tendo a sensibilidade para não só perceber os problemas, mas buscar estratégias para devidas situações. Segundo Ribeiro (2003, p.36) devesse "formular objetivos claros e precisos para as ações consideradas prioridade". Saber o que fazer e quando fazer.

A importância de trabalhar em equipe é uma marca das organizações contemporâneas, com isso:

> O desenvolvimento da competência da regulação é indispensável a manutenção da própria equipe. Em outras palavras, em uma equipe sempre existem alguns elementos que exercem forte influência sobre as decisões ou comportamentos dos pares; outros; passam a impressão do que apenas se submetem as determinações de líder (RIBEIRO, 2003, p. 32).

Observando a fala do autor citado, entendemos que o trabalho em equipe possibilita proporcionar um trabalho de cooperação, pois o funcionário é humano, possui sentimentos, percepções e opiniões próprias. Portanto, segundo Ribeiro,

> A cultura é o resultado de um complexo conjunto de processos de aprendizagem os quais são, apenas parcialmente, influenciados pelo comportamento e vontade de líder. Por outro lado, destaca-se que a cultura organizacional indica o clima e as práticas que as organizações desenvolvem ao "redor", dos funcionários (RIBEIRO, 2003, p. 72).

A cultura organizacional necessita ser estruturada de acordo com as ações e modelos da empresa, ela precisa ser entendida e explicita, garantindo o envolvimento de todos, assim,

observamos que “cada tipo de cultura exerce um tipo próprio de controle de seus membros” (RIBEIRO apud MOTTA, 1997, p. 28).

A partir desses princípios de organização, a produção com qualidade, deixa de ser apenas mecanizada e passa a possuir uma questão moral, onde os sentimentos a atitudes dos funcionares possuem grande valia a produtividade e a qualidade de vida. A importância de compartilharmos informações, do trabalho em equipe e o senso ético individual modifica o resultado de uma empresa como um todo.

## COMO TRABALHAR ÉTICA

Para a realização desse artigo, inicialmente realizamos a observação e a prática do Estágio Supervisionado IV: espaços não-escolares. A observação do espaço de atuação dos Aprendizes que atuam em um frigorifico localizado no extremo oeste do estado de Santa Catarina. Tivemos acesso a alguns setores que os aprendizes atuam e em um diálogo com a psicóloga e a gerente de RH nos foi sugerido e sentido da necessidade de uma formação sobre a Ética Profissional e os Valores Culturais de uma Empresa.

A oficina foi realizada em dois períodos, o primeiro no período matutino, das oito horas às dez horas, e no vespertino, das treze horas às quinze horas, com os Aprendizes que atuam na empresa. Com isso, inicialmente foi realizado pesquisa bibliográfica, que conforme Oliveira (2002, p. 119) “tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição cientifica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. Segundo o autor, é buscar na ciência a explicação dos objetos e assuntos estudados.

A pesquisa bibliográfica analisou documentos, livros, cartas, fotos que já foram publicados. Porém durante a oficina envolvemos discussões e entendimentos pessoais sobre a temática oferecida. E de maneira dinâmica trabalhamos algumas vivências e teorias sobre o seu papel no mercado de trabalho. Além dos diálogos utilizamos vídeos e atividades direcionadas para proporcionar melhor conhecimento.

Toda oficina foi pensada cuidadosamente para envolver os participantes, com intuito de possibilitar reflexões e a partir, buscar entendimento e vivências que dessem sustentação as discussões acerca da ética profissional.

**ÉTICA NA PRÁTICA**

Durante a análise da prática do estágio, percebemos a importância do Estágio Supervisionado IV: espaços não-escolares, assim como a importância de uma oficina que falasse sobre a Ética e os Valores Culturais para os Aprendizes. A Ética atua efetivamente na construção do ser humano dentro da sociedade de forma operante, na forma de evolução humana e por que não citar na forma de ser humano preocupado com a sua empresa.

Trazer a ética e a moral para dentro do círculo de conversa foi fundamental para o crescimento pessoal de cada participante, não como forma de trazer novos grandes conhecimentos, mas para reafirmar antigos conhecimentos, ações que podem ter perdido ou esquecido seu real valor e sentido. Ressaltamos a necessidade dos mesmos para o crescimento pessoal, para valorização de si mesmo e dos outros.

Através de slides com as palavras, ética e moral o grupo foi dividido em duplas e cada dupla teve cinco minutos para dialogar sobre o significado das mesmas, em seguida foi aberto a discussões. Segundo relatos, agir com ética e sua supremacia em sociedade é necessário. E a falta que ela faz cada dia mais nos âmbitos que vivemos, da boniteza[6] que ela causa frente aos demais e o olhar de respeito que ela prova em todos a nossa volta, são ações do nosso dia a dia que podem transformar positivamente as dos outros.

Após apresentação do vídeo do Mário Sérgio Cortella no Programa do Jô Soares, aonde o filósofo fala e explica o que é Ética, foram comentadas as situações que estamos vivenciando e a lição que a mesma nos traz como profissionais. Se formos ainda observar, percebemos que conforme as crenças e religiões o entendimento de ética pode em algumas situações se diferenciar, todas podem ter conceitos diferente mas jamais devemos deixar de lado que os mesmos fazem parte da construção humana. Com isso sobre a ética e moral podemos ressaltar que elas são as faces da mesma:

> [...] o comportamento humano individual ou socialmente falando, deve ser norteado por princípios discutidos eticamente e por normas morais, algumas delas transformadas em jurídicas, para que haja disciplina nas relações humanas em sociedade (SANTOS, 2004, p. 22).

6Termo usado por Freire (1996), refere-se a dimensão da estética humana.

Segundo o autor, não podemos dissociar ética e moral, por que ambas caminham juntas, nenhuma funciona sem a outra. Para um bom entendimento realizamos a dinâmica "Verdade e Consequência", aumentando assim discussões sobre o tema.

O grupo foi organizado em círculo, e a garrafa ficava no meio, quando alguém girava a garrafa o bico apontará para alguém, que tirava de uma caixa, um bilhete que traziam algumas atitudes profissionais, e o mesmo que retirou teve que explicar para todo o grupo se acreditava que essa atitude seria adequada ou não e por que. Atividade que teve um bom envolvimento da turma, as atitudes propostas não deixavam duvida da sua veracidade, e a justificativa dada pelos Aprendizes eram bem elaboradas, criativas e buscavam a realidade empresarial.

Em relação à ética e moral, percebemos que a primeira é a teoria e a outra é a prática e durante nossa prática de estágio nos dedicamos para que cada participante percebesse a necessidade das duas, em situações simples, como o comprometimento de bater o ponto na hora correta, de não cometer atrasos e nem faltas não justificadas. Seguindo o andamento da oficina realizamos o seguinte questionamento para os aprendizes: Será que, no exercício da minha profissão, posso fazer tudo o que entendemos como adequado?

Após a discussão em grupo, sobre esta questão, cada participante interagiu, de forma agradável, sobre a importância da ética profissional para o crescimento individual e coletivo na empresa em que estão no momento, resultando assim, uma reflexão para vida profissional bem sucedida. Desse modo, houve compartilhamento dos pontos positivos da sua atuação na empresa, os quais proporcionaram a todos os que estavam presentes, momentos de felicidade e aprendizados.

Destacamos os valores culturais da empresa. Em forma explicativa trouxemos o que eles significam e para que servem. Sendo que os Valores Culturais são princípios, normas e modelos importantes adquiridas em relação à empresa e à natureza humana que ela segue. Comentamos os sete valores da empresa e o seu significado para o bom desenvolvimento da mesma, sendo que os aprendizes sabiam da importância desses valores. Retratando ainda a necessidade das mesmas na empresa, a influência positiva ou negativa que os valores culturais podem ter sobre nós, as consequências de atitudes inadequadas e a forma correta de nos comportarmos.

Finalizando então, distribuímos **Post-IT** coloridos para o grupo, onde responderam as seguintes frases sobre a oficina realizada.

1. Que bom...
2. Que pena...
3. Que tal...

Os mesmos foram fixados em um quadro de opiniões para analisarmos a nossa prática. E para quem quisesse expor a sua opinião o espaço foi liberado para o mesmo foi nesse momento que tivemos as contribuições dos aprendizes, como relata o participante A[1] "Que a ética é realizar as atividades de maneira correta, transparente, e a moral são os valores de cada indivíduo" assim como complemente o participante B[2] "Que a moral são os nossos princípios pessoais perante a sociedade, assim como a ética é a maneira de seguir princípios na sociedade, buscando o certo para todos". Buscamos ressaltar ainda mais a importância da ética e da moral, sendo é ela que faz com que nossas condutas sejam aprovadas ou não, são elas que abrem ou fecham portas na nossa vida, percebeu-se assim o entendimento do público presente.

Percebemos também com a prática que as turmas eram diferenciadas, ambas tiveram particularidades sobre a aplicação e o envolvimento dos aprendizes. Sendo desde o comportamento e a participação nas atividades, quanto a criatividade das turmas também foi diferenciada, tanto que na parte da manhã, não teve um envolvimento com os objetos apresentados como da turma da tarde, mas algo que tiver ema comum, ou o desejo de terem mais tempo para discutir sobre a temática proposta. O resultado foi positivo e gratificante para nos acadêmicas, com certeza foi um grande desafio e a aprendizagem foi significativa.

## ÉTICA X CONSIDERAÇÃO PESSOAIS

A prática possibilitou considerar que a escolha do tema sobre a ética é importante para os adolescentes, uma vez que ser ético ou não reflete na vida social e profissional. Nesse sentido, a responsabilidade é sentida durante as práticas observou-se que a ética esta presenta em muitos aprendizes, sabendo da sua importância e para que servem, percebemos que o nosso objetivo de oferecer esclarecimentos, orientações e desenvolver discussões sobre o tema foi alcançado, deixando contribuições sobre o mesmo. Na sociedade que vivemos não devemos deixar a ética de lado, mas sim buscar cada vez mais sermos justos, buscando conhecimentos, trabalho dignamente aquilo que realmente se quer, ou gosta.

Através destas discussões percebemos que um colaborador precisa desenvolver o seu senso ético, sendo necessário muito esforço de aprendizagens e aprimoramento que os

aprendizes têm, ir à busca de resultados é necessário, garantindo um melhor desenvolvimento do colaborador.

Percebemos com a prática que as turmas eram diferenciadas, ambas tiveram particularidades sobre a aplicação e o envolvimento dos aprendizes. Sendo desde o comportamento e a participação nas atividades. O resultado foi positivo e gratificante para nos acadêmicas.

Constatamos que todos nós nos diferenciamos um do outro, a reflexão que cada turma apresentou nas variadas atividades que trouxemos, porém independente das variações cada turma realizou tudo que foi proposto com qualidade. Ainda o que essencial é a ética em todos os nossos espaços. É a ética que nos diferencia, é ela que nos qualifica como profissionais e seres humanos.

Entendemos que a discussão sobre esse tema é pertinente, afinal o mercado de trabalho está cada vez mais disputado e uma boa recomendação pode nos garantir o crescimento empresarial. Dar e mostrar o nosso melhor, demonstrar interesse são fatores indispensáveis para todos nós. Não precisamos saber tudo, estamos em constantes evoluções, porém demonstrar que queremos aprender algo é o que nos diferencia, é o que nos destaca.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha, **Ética empresarial na prática**: liderança, gestão e responsabilidade corporativa- Curitiba: Intersaberes, 2012.

CERVO, Amado Luiz, **Metodologia cientifica** / Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian. 4ED São Paulo: MAKRON Books, 1996;

CHIAVENATO, Idalberto, **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010;

CORTELLA, Mario Sergio**, Ética e vergonha na cara**/ Mario Sergio Cortella, Clovis de Barros Filho. – Campinas SP: Papirus 7 Mares, 2014;

LOPES, Izolda, **Pedagogia empresarial; formas e contextos de atuação**/ Izolda Lopes ( org), Ana Beatriz Trinsdade, Marcia Alvim Cadinha. 3 Ed. Rio de Janeiro: Wak ED. 2009;

RAMPAZZO, sonia Elisete. **Desmitificando a metodologia cientifica; guia prático de produção de trabalhos científicos**/ Sonia Elisete Rampasso. Fernanda Zanin Mota Correa, Erechim, RS, Habilis, 2008;

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa/** Amelia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, Wak, 2003;

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Ética, Moral e Competência dos Profissionais da Educação.** São Paulo: Avercamp, 2004.

VÁZQUES, Adolfo Sanchez, **Ética**, Adolfo Sanchez VAZQUEZ: tradução de João Dell' Anna. 20 edi. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000;

# JOGOS MATEMÁTICOS AUXILIANDO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

**Jucelene Elvanger**[1]
**Vanessa Dal Piva**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Ana Paula do Prado Donadel**[4]
**Carmo Henrique Kamphorst**[5]

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma pesquisa cujos alicerces foram construídos da utilização de jogos no ensino da Matemática. O jogo matemático é uma das atividades didáticas que auxiliam no ensino e na aprendizagem dos conteúdos aplicados no decorrer das aulas, os quais são de diversos tipos como jogo de exercício, simbólico e de regra. Estes, propiciam condições agradáveis e favoráveis para o ensino da Matemática, uma vez que, com este tipo de material, o indivíduo é motivado para trabalhar e pensar com base no material concreto, não só recebendo informações mas descobrindo e reinventado. Assim os jogos podem fixar conceitos, motivar os alunos, estimular o raciocínio lógico, desenvolver o senso crítico e também criativo, o qual muitas vezes precisa criar novas estratégias de jogada.

**Palavras-chave:** Jogos Matemáticos; Ensino e Aprendizagem; Raciocínio Lógico.

## INTRODUÇÃO

A educação se encontra no nosso país, tem contribuído para que aconteça um grande desinteresse de crianças, jovens e adultos pela escola, pois os métodos tradicionais utilizados por muitos professores não estimulam os alunos para o aprendizado.

Os jogos vêm ganhando espaço em nossas escolas com o intuito de trazer o lúdico para dentro da sala de aula, auxiliando os discentes no entendimento dos conteúdos. A pretensão da maioria dos professores, com a sua utilização, é a de tornar as aulas mais agradáveis com a finalidade de fazer com que a aprendizagem torne-se fascinante e mais

[1] Acadêmica do I semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. elvangerjucelene@gmail.com

[2] Acadêmica do V semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. vanessa_dalpiva@hotmail.com

[3] Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Coordenadora da Área do Conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. anne@uri.edu.br

[4] Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW, colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. donadel@uri.edu.br

[5] Coordenador do Curso de Matemática URI/FW, docente das Ciências Exatas e da Terra, colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. carmo@fw.uri.br

significativa. A utilização de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula é um recurso pedagógico que tem apresentado bons resultados, pois cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimulando a sua criatividade e participação.

As atividades lúdicas podem ser consideradas uma estratégia que estimula/instiga o raciocínio lógico fazendo com que o discente enfrente situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano e, também, a utilização dos jogos vem confirmar o valor formativo da matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliar na aquisição de atitudes.

Ao trabalhar com jogos, tem-se uma forma interessante de enfatizar problemas, sua abordagem pode ser feita de maneira atrativa, favorecendo a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e de busca de soluções imediatas. Segundo Miguel de Guzmán, (1986), o objetivo dos jogos na educação não é apenas divertir, mas extrair dessa atividade conteúdos suficientes para gerar um conhecimento, interessar e fazer com que os estudantes pensem com certa motivação.

O papel dos jogos como estratégia de ensino e aprendizagem da Matemática é propiciar aprendizagens mais motivadoras e interessantes, tanto para o aluno quanto para o docente. Inúmeras habilidades matemáticas podem ser desenvolvidas através dos jogos, entre elas, o raciocínio reflexivo, pois é necessário sempre pensar muito bem antes de realizar qualquer jogada e a cada nova jogada, um novo raciocínio pode surgir de imediato.

O raciocínio lógico utilizados pelos alunos durante o jogo sempre se assemelham à resolução de um problema matemático, mesmo que o jogo não seja em relação a um conteúdo matemático em específico. Com isso, o objetivo deste estudo é identificar as formas de inserir os jogos matemáticos como recurso para a aprendizagem de matemática nas salas de aula, além de analisar como utilizar esses recursos num aspecto construtivista correlacionado os jogos matemáticos com os conteúdos de forma teórica e prática. Nesta perspectiva, pretende-se analisar como o professor de Matemática deverá utilizar os jogos na sala de aula, com o intuito de uma aprendizagem construtivista e significativa?

**JOGOS MATEMÁTICOS: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

Dentro da resolução de problemas, a introdução de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula é um recurso pedagógico que apresenta excelentes resultados, pois cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimula a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo gerador de motivação, que é um dos grandes desafios ao professor que procura dar significado aos conteúdos desenvolvidos.

Durante muito tempo, confundiu-se ensinar com transmitir, e assim o discente é um agente passivo da aprendizagem e o docente o transmissor do conhecimento. Sabe-se que não existe ensino sem aprendizagem, e esta não acontece senão pela ação facilitadora, do processo de busca de conhecimento, a qual deve sempre partir do aluno.

> A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada estudante, independentemente de sua idade, passou a ser um desafio á competência do professor. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes. (ANTUNES, 1998, p.36)

Conforme enfatizado acima, a aprendizagem do discente com a utilização de jogo e de brincadeiras construtivas vai além de ensinar, ajudam a desenvolver a mente com saúde e ainda, favorecem uma relação melhor entre professor/aluno e aluno/aluno. Assim os recursos usados para as aulas devem ser de natureza lúdica e ao mesmo tempo prazerosa, fazendo com que o aluno goste de vir para a escola.

Rêgo e Rêgo (2000) destacam que é premente a introdução de novas metodologias de ensino, onde o aluno seja sujeito da aprendizagem, respeitando-se o seu contexto e levando em consideração os aspectos recreativos e lúdicos das motivações próprias de sua idade, sua imensa curiosidade e desejo de realizar atividades em grupo.

A palavra jogo pode apresentar muitas definições e existem vários significados para ela. Por exemplo, no Minidicionário Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2008), está definido que jogo é uma:

> Atividade física ou mental fundamentada em sistema de regras que definem a perda ou ganho, passatempo, jogo de azar, o vício de jogar, série de coisas que forma um

> todo, ou coleção. Comportamento de quem visa a obter vantagens de outrem. Jogo de azar. Aquele em que a perda ou o ganho dependem da sorte, ou mais da sorte do que do cálculo. (p. 497)

Assim, percebemos que o jogo deve ter um significado para quem joga, seja de entretenimento ou finalidade educativa, conforme o jogo que for escolhido. Em ambas as escolhas, sempre propicia situações de prazer, de desprazer e de busca de estratégias para realizar a melhor jogada. Já para Agranionih e Smaniotto (2002) apud Selva (2009, p. 2) o jogo matemático é:

> [...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas.

Nesta perspectiva, o jogo sempre fez parte das nossas vidas desde crianças até a atualidade, sem perceber estávamos, pesquisando, discutindo, construindo e abstraindo por meio do desenvolvimento dos mesmos. A partir das citações de Agranionih e Smaniotto e de Ferreira percebe-se a difícil relação existente entre o jogo e a construção do conhecimento, pois o trabalho com os jogos matemáticos desencadeia situações nas quais o aluno precisa ultrapassar a fase de diversão, partindo para uma fase de análise de atitudes, permitindo-lhe a compreensão de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvendo a autonomia necessária para continuar aprendendo, o que permite a construção de conhecimentos.

A relação entre os jogos e a disciplina de Matemática constitui uma abordagem significativa, na qual Ribeiro (2009, p.18) enfatiza que:

> Desde muito pequenas as crianças envolvem-se em atividades com jogos. Naturalmente, elas criam, inventam, fantasiam à medida que se envolvem com atividades lúdicas, relacionadas a jogos e brincadeiras. Experiências como as de colocar e tirar objetos de uma caixa ou mesmo encaixar objetos de diferentes formas são comuns entre os mais pequeninos. Daí para as brincadeiras e os jogos com regras é uma conquista que exige da criança, cada vez mais, o desenvolvimento de novas habilidades.

Nessa perspectiva, ressaltamos o fato de que o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, ou seja, a pessoa deve querer jogar, e mais, deve se submeter ao tempo, ao local e às regras previamente combinadas. Ele deve trazer satisfação e alegria, fazendo com que a pessoa, ao jogar, esqueça, pelo tempo que durar o jogo, de sua vida real.

O raciocínio lógico matemático está contido no desenvolvimento de jogos com que eles brincam diariamente e nos raciocínios que fazem para jogar, nos jornais e revistas, em forma de gráficos, cruzadinhas e tabelas que eles leem e interpretam, nas compras de supermercado, nos jogos com materiais concretos, educativos ou não e, enfim, em diversas outras atividades que os alunos realizam em seu dia a dia.

O professor é o responsável pelo planejamento da aplicação de um jogo ou até o criador do mesmo, escolhido conforme os objetivos do conteúdo programático a ser desenvolvido, que é um trabalho árduo a ser feito pelo profissional. Ao mesmo tempo, ele é um orientador, incentivador e fonte de esclarecimento das dúvidas obtidas pelos alunos, em relação aos conteúdos apresentados nos jogos. Seu papel é diferenciado e em alguns momentos torna-se secundário, pois é o aluno o ser ativo e o principal agente de sua própria aprendizagem. Porém, cabe a ele esclarecer a importância dos jogos como atividade de aprendizagem e de desenvolvimento lógico do conteúdo matemático, ressaltando que eles estão jogando para desenvolver seu conhecimento através do lúdico.

Os jogos podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os conteúdos já trabalhados. Devem ser escolhidos e preparados com cuidado para levar o aluno a adquirir conceitos matemáticos importantes para a sua vida. Podemos utilizá-los não só como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para os bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos matemáticos. Assim foi compreendido que os jogos são uma forma interessante e atraente de ensinar e aprender matemática, pois os alunos aprendem errando e acertando, de uma forma positiva, fazendo com os alunos se tornem pessoas autônomas de seus próprios pensamentos e atitudes.

Segundo Malba Tahan (1968) “para que os jogos produzam os efeitos desejados é preciso que sejam, de certa forma, dirigidos pelos educadores”. Partindo do pressuposto de que as crianças pensam de maneira diferente dos adultos e que nosso objetivo não é ensiná-las a jogar, mas sim a compreender o conteúdo, devemos acompanhar a maneira como as crianças jogam, sendo observadores e atentos, para auxiliá-las a construir regras e a pensar de modo que elas entendam.

É indispensável que o profissional docente avalie, analise e perceba o andamento durante o desenvolvimento dos jogos, questionando o discente sobre suas jogadas, bem como a saída dada pelo mesmo ao enfrentar dificuldades no decorrer do jogo. A essência do jogar é um elemento lúdico, como já enfatizado anteriormente, ou melhor, o prazer proporcionado

durante a atividade. Vygotsky (2009) destaca que na medida em que as crianças crescem, o jogo de regras ocupa espaço e maior importância em sua vida.

Ao utilizar jogos durante as aulas, o professor verificará ao longo das aplicações o valor educacional que existe por trás dos mesmo, analisando por meio da perspectiva metodológica de ensino, escolhendo adequadamente de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula, e também de habilidades contemplando os diferentes níveis de formação de ensino por parte dos discentes.

Podemos perceber que o seu uso poderá tornar a aprendizagem dos conteúdos matemáticos interessante, deixando de lado um pouco o quadro-negro, o giz e o livro-didático, ou seja, podemos trocar as atividades habituais por outras que tem como finalidade motivar a aprendizagem do aluno e, consequentemente, o ensino do professor. É em sala de aula que o estímulo, a criação e a investigação por meio do desenvolvimento dos jogos, vem auxiliar o aperfeiçoamento de um sujeito crítico, criativo e reflexivo tornando-se protagonista de sua própria autonomia

Smole, Diniz e Milani (2007) enfatizam que o trabalho com a utilização de jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante um jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

Borin (1998) também pensa dessa maneira concordando com os autores acima, e afirmando que sobre a situação de jogo, é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, nota-se que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam de matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. A introdução dos jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos dos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la.

O professor, ao preparar suas aulas com a utilização de jogos deve escolher técnicas para uma exploração de todo o potencial do jogo; também deve analisar as metodologias adequadas ao tipo de trabalho que pretende, tais como: a melhor maneira de organizar os grupos e a seleção de jogos que sejam adequados ao conteúdo que se pretende trabalhar. O trabalho com jogos requer do professor certas atitudes que o levem a considerar como uma atividade a ser realizada durante todo o ano letivo, e não de modo esporádico, relacionando o

jogo como uma estratégia aliada à construção do conhecimento, devendo planejar cuidadosamente sua execução (STAREPRAVO, 1999).

A construção do conhecimento matemático a partir de jogos, nas instituições de ensino, traz muitas vantagens, pois ao jogar o discente faz isso por prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário de alcançar o objetivo da atividade, alcançando, na maioria das vezes, o resultado previsto pelo docente. Segundo Grando (2000, p.28):

> O professor de Matemática se apresenta como um dos grandes responsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Portanto qualquer mudança necessária a ser realizada no processo ensino-aprendizagem da matemática estará sempre vinculada à ação transformadora do professor.

Desta maneira, percebe-se que o interesse na adequação de novos métodos pedagógicos visando o aprendizado dos alunos deverá partir do professor, seguindo da escola e dos alunos.

De acordo com os levantamentos feitos percebe-se que o professor principalmente de escolas pública, onde a demanda de alunos de várias culturas é maior, tem a necessidade de realizar novas experiências educativas que tenham por base socializar e integrar os alunos no ambiente da escola. Portanto, o ensino da matemática tem uma grande culpa na evasão dos alunos da escola, devido às grandes dificuldades que existem no ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina, por isso, existe uma necessidade urgente de modificações metodológicas no ato de ensinar, com o intuito de tornar as aulas, mais interessantes e o professor, um facilitador da aprendizagem por meios inovadores.

Neste sentido, o jogo matemático pode ser considerado como uma estratégia de ensino para a construção da aprendizagem, pois ao vencer as dificuldades e aprender a agir estrategicamente o aluno desenvolve seu ato de pensar e solucionar problemas. Logo, existem vários tipos de jogos matemáticos para se aplicar em sala de aula, como jogos de azar, jogos de quebra-cabeça, estratégia, jogos de fixação de conceitos, pedagógicos, geométricos e computacionais etc. Os jogos estão completamente ligados ao pensamento lógico matemático; em todos existem regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de normas e novos conhecimentos, que são os resultados.

Na última década, os debates sobre o construtivismo têm provocado discussões e reflexões sobre os jogos na escola, os resultados apontam para a necessidade de utilizá-los, pois está diretamente ligado às necessidades dos alunos. Com os problemas de aprendizagem e dificuldades dos educandos no raciocínio lógico matemático, poucos educadores se arriscam

a trabalhar com os jogos matemáticos, pois desconhecem as formas de correlacionar conteúdos matemáticos e ações aplicadas em experiências. Assim, acredita-se que o uso dos jogos matemáticos na escola pode ser um recurso interessante para tornar as atividades escolares atraentes, bem como, para estimular o raciocínio dos alunos.

Em relação às aulas de matemática, Smole et al.(2007), considera que, com o uso do jogos, provoca-se uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem, permitindo mudar os métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes, limitam-se aos livros didáticos e aos exercícios padronizados.

Os jogos podem ser usados para provocar reflexões e estabelecer relações lógicas por parte do aluno, desde que haja uma orientação e mediação do professor. Portanto, esta pesquisa defende a hipótese de que os jogos matemáticos podem favorecer o aprendizado entre os alunos de diferentes idades e diversidade, ampliando suas experiências e construindo uma aprendizagem significativa.

Porém, a utilização dos jogos matemáticos enquanto recurso didático exige um planejamento bem estruturado, com metodologia detalhada e objetivos definidos, que busquem não só auxiliar os educandos no processo de construção de seus conhecimentos, mas também proporcionar ao professor momentos de reflexão sobre sua prática educativa no contexto da relação entre professor, aluno e saber matemático. Além disso:

> O uso de jogos para o ensino, representa, em sua essência, uma mudança de postura do professor em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, o papel do professor muda de comunicador de conhecimentos para o de observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno [...]. (SILVA; KODAMA, 2004, p. 5).

Cabe ao professor organizar a aprendizagem, disponibilizando as condições adequadas para que o trabalho transcorra de forma satisfatória, propondo atividades que tornem o jogo um recurso valioso para o ensino da matemática, fazendo com que os alunos percebam a importância da interação com os materiais didáticos, com o professor e com os colegas, oportunizando assim momentos de efetiva aprendizagem.

Um cuidado metodológico que o professor deve considerar antes de levar os jogos para a sala de aula, é o de estudar previamente cada jogo, o que só é possível jogando. Através da exploração e análise de suas próprias jogadas e da reflexão sobre seus erros e acertos é que o professor terá condições de colocar questões que irão auxiliar seus alunos e ter noção das dificuldades que irão encontrar.

O educador continua indispensável, é ele quem cria as situações e arma os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis aos alunos, e organiza outras atividades que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas. Assim, o professor é fundamental em sala de aula, é ele quem dá o "tom" do desafio proposto e deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio o mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas. É o professor que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento.

Com isso, percebemos que a inclusão do jogo nas aulas de matemática, desde que feita de maneira coerente e planejada, com objetivos definidos e demais características pertencentes aos jogos, pode contribuir na tarefa do professor de tornar os conteúdos curriculares compreensíveis e significativos de forma alegre e prazerosa. Da mesma forma que os PCNs (1998, p.46) de Matemática enfatizam que "Os jogos consistem de uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de solução".

## CONCLUSÃO

Após a realização desta pesquisa, percebemos que os profissionais docentes acreditam que a utilização dos jogos torna o estudo da matemática mais atraente e também facilita a fixação e introdução dos conteúdos. Esta, possibilita uma melhoria na aprendizagem dos discentes, permitindo que os mesmos conheçam uma matemática relacionada a situações cotidianas, estabelecendo relações necessárias entre o conteúdo estudado e a cada uma das situações que se deparam durante os jogos.

Na mesma perspectiva de que os docentes acreditam que ele aproxima os alunos do conhecimento, permitindo a vivência de situações-problema e contribuindo também para a introdução da linguagem matemática que, gradualmente, incorpora-se ao vocabulário dos alunos.

A utilização de jogos no decorrer das aulas, demonstra em sua essência, uma mudança de postura do professor em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, que o papel do professor muda de comunicador de conhecimento para o de problematizador, observador, facilitador, mediador, interventor e incentivador da aprendizagem, no processo de construção

do saber pelo discente. Para que assim, ele possa desenvolver uma consciência crítica a partir dessa metodologia diferenciada e inovadora de ensino, transmitida pelo profissional docente, a qual permite que o discente aprimore e evolua seus conhecimentos matemáticos.

O intuito principal da utilização dessa ferramenta é dar aos alunos meios que os possibilite compreender melhor o mundo matemático e não somente deter-se a memorização de fórmulas e de estratégias de ensino para estudar. E diante de tudo que foi exposto, observa-se o quanto é necessário que seja repensado o modo de ensinar Matemática de forma que inclua-se nas aulas jogos de conhecimentos matemáticos para tentar dinamizar as aulas. Fornecer um conhecimento mais aprimorado é imprescindível e demonstra através da prática, que os professores devem utilizar desse mecanismo com mais frequência e com isso aliar a teoria da prática, estando associadas para mudar a rotina das aulas a fim de se resgatar o interesse pela disciplina em questão.

Devemos escolher jogos que estimulem a resolução de problemas, principalmente quando o conteúdo a ser estudado for abstrato, difícil e desvinculado da prática diária, não nos esquecendo de respeitar as condições de cada comunidade e o querer de cada aluno. Essas atividades não devem ser muito fáceis nem muito difíceis e ser testadas antes de sua aplicação, a fim de enriquecer as experiências através de propostas de novas atividades, propiciando mais de uma situação.

Sendo assim, percebe-se que o jogo matemático, quando utilizado de forma correta, com objetivos pré-estabelecidos e inseridos no planejamento pedagógico do professor com intencionalidade e agilidade, vistos como opções importantes e como formas de solucionar os problemas nas práticas pedagógicas, configura-se como um objeto de construção de saberes, auxiliando os professores na dinamização de sua prática e também os alunos, os quais irão se capacitar e atuar como sujeitos na construção de seus próprios conhecimentos, aliando diretamente o ensino a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AGRANIONIH, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magáli. **Jogos e aprendizagem matemática:** uma interação possível. Erechim: EdiFAPES, 2002.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas:** uma estratégia para as aulas de matemática. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília:** Ministério da Educação, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 6 ed. Curitiba: Positivo, 2008.

GRANDO, R. C.A, **O Conhecimento Matemático e o Uso dos Jogos na Sala de Aula.** Campinas SP, 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

GUIMARÃES, Camila. **João Batista Oliveira:** A sociedade não está interessada no debate sobre educação. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/11/joao-batista-oliveira-sociedade-nao-esta-binteressadab-no-debate-sobre-educacao.html>. Acesso em: 18 maio 2017.

GUZMÁN, M de. **Contos com contas.** Lisboa: Gradiva, 1986.

RÊGO, R.G.; RÊGO, R.M. **Matemática ativa.** João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e Modelagem na Educação Matemática.** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, Aparecida Francisco da; KODAMA, Helia Matiko Yano. **Jogos no ensino de matemática.** II **Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática**, UFBa, 2004. Disponível em: < http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>

SMOLE, K,S,M.I;MILANI,E. **Cadernos de MATHEMA - jogos de Matemática - 6º a 9°.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6° ao 9° ano.** Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, A.R. **Jogos, desafios e descobertas: o jogo e a matemática no ensino fundamental – séries iniciais.** Curitiba: Renascer, 1999.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** Rio de Janeiro: Record, 1968.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

# UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CÔNICAS COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

**Julia Dammann**[1]
**Vanessa Dal Piva**[2]
**Rafael Ferreira Dalmolin**[3]
**Marcia Dalla Nora**[4]

**Resumo**: Como forma de promover uma associação entre a escola e as novas tecnologias, especialmente no que diz respeito ao ensino de Matemática, cita-se a presente pesquisa "Proposta dinâmica para o ensino de cônicas com o auxílio do software Geogebra". Para tanto, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o ensino associado a recursos tecnológicos disponíveis, visando analisar a atual situação do ensino nesse nível da educação, em seguida também foi realizada uma revisão bibliográfica referente, em especial, ao ensino de cônicas. A partir disso, pretende-se estimular a inclusão das novas tecnologias, em especial dos softwares e jogos virtuais educativos no Ensino da Matemática, viabilizando assim, uma alternativa para o estudo de conteúdos matemáticos, buscando desta forma contribuir para com o processo de ensino e aprendizagem, bem como relacionar Informática e Educação Matemática.

**Palavras-chave**: Software Geogebra; Cônicas; Ensino e Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Este estudo é a oportunidade que encontramos para exibir a necessidade de se trabalhar com metodologias diferenciadas e o impacto que isto causa nos nossos alunos.

Passamos por diversas mudanças e em contrapartida devemos nos habituar em estar sempre nos atualizando, nos adaptando e buscando sempre nos adequar, tornando-nos assim discentes e docentes com uma concepção de Educação melhor, o que é de extrema importância, haja vista que tais saberes são extremamente necessários para a formação de um profissional na área da Educação.

[1] Acadêmica do V semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. julia_dammann@hotmail.com

[2] - Acadêmica do V semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. vanessa_dalpiva@hotmail.com

[3] Acadêmico do VII semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, Rafael_dalmolin27@hotmail.com

[4] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. marcia@uri.edu.br

Possuímos também a chance de trabalhar com um software matemático livre, de geometria dinâmica, que nos possibilita construir as definições das cônicas através das ferramentas que são fornecidas, além de poder observar a importância de em se trabalhar com elas, pois de fato estão presentes em nosso dia a dia há muitos anos, um exemplo inclusive é a Lei de Gravitação Universal, para esta ser desenvolvida Isaac Newton (1643-1727) deveria ter um amplo conhecimento sobre as cônicas.

A metodologia deste estudo constitui-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a qual possui o objetivo de contribuir teoricamente para o maior entendimento do software GeoGebra. Este, por sua vez, tem o intuito de facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos e seus processos. O maior entendimento do software por parte dos profissionais na área da matemática auxiliará na dinâmica usada pelos mesmos dentro da sala de aula, gerando assim maior interesse dos alunos e possibilitando uma maior compreensão e visualização da disciplina de matemática, não só na parte teórica, bem como suas aplicações.

Outro aspecto positivo encontrado, é que além de conseguirmos inserir a tecnologia e conectá-la a outras metodologias que já viemos utilizando, podemos também, ulteriormente, trabalhar com suas aplicações, as quais são diversas, ativando assim outra particularidade importante para o Ensino Aprendizagem de nossos alunos, a relação com seu cotidiano.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

É comum ouvirmos que a Matemática não é nada inteligível e que possui um alto grau de complexidade. De fato, se permitirmos, os alunos veem apenas o lado mais abstrato dela, o que para alguns pode ser belo e para outros um grande problema.

O profissional docente necessita procurar formação, a qual está articulada com a realidade que encontram/enfrentam e vivenciam em sala aula, ou seja, a do aluno, transformando a sala de aula em um ambiente mais significativo, tanto quanto para o crescimento do professor quando do aluno. “[...] Assim o professor precisa estar preparado para realizar junto com os alunos, descobrir compreender interagir e contribuir para a modificar o mundo que nos cerca”. (SAMPAIO, 1999, p. 11).

Diante do cenário de formação de professores, é possível perceber que educar alguém faz parte de um processo dialógico, um intercâmbio constante, em que o educador e o educando devem inverter os papeis o tempo inteiro. O educando aprende no momento em que ensina seu educador, e este ensina e aprende com seu aluno.

Os cursos de formação de professores com a utilização das novas tecnologias, tem como finalidade, despertar nos professores o "aprender a aprender", aprimorando as ferramentas didáticas com o auxílio tecnológico, preparando esses profissionais para a sociedade já que esta constante transformação. (MERCADO, 1999).

A tecnologia é uma das tendências da Educação da Matemática que se torna cada vez mais frequente no cotidiano das pessoas, logo, vivemos em uma sociedade que passa por constantes mudanças e é nosso dever acompanhá-las e nos adaptarmos para que possamos trabalhar dentro do contexto social de nossos alunos, e desta forma, fazer com que o mesmo tenha prazer em aprender e construir.

Em meio aos avanços tecnológicos permite-se que os discentes caminhem junto com as inovações, e estejam sempre crescendo com as novas informações. No entanto, alguns professores se mostram despreparados e impossibilitados a encarar essas novas metodologias de ensino tornando-se ultrapassados e deixados para traz pela evolução tecnológica. Nota-se que uma das maiores necessidades dos educadores é em se tornar um "professor digital" que possibilita aos alunos habilidades no uso tecnológico, pois os alunos são totalmente ligados à era digital, e muitas vezes estes meios impossibilitam a aprendizagem, logo o ensino na sala de aula acaba enfrentando dificuldades.

A tecnologia está em tudo e em todas as coisas, sendo que o professor atual, necessita estar sempre buscando uma formação contínua e agregada de conhecimentos para a sua vida profissional. Existem outros meios que auxiliam nestes aspectos de evolução de aprendizagem do professor, com a necessidade do docente estar sempre preocupado e comprometido na sua formação.

Os docentes que buscam aperfeiçoamento afim de oferecer melhor aprendizagem devem pensar que isso será benéfico para si e para os educandos, usufruindo das tecnologias que estão a sua disposição. O educador deve utilizar a tecnologia como uma aliada, sem ignorar, pois ela veio para auxiliar e não para se tornar uma inimiga, entretanto o docente consegue evoluir com o auxílio favorável da tecnologia.

Encontramos obstáculos no Ensino de Matemática desde os anos iniciais, e isso afeta diretamente quando o aluno ingressar no Ensino Fundamental e posteriormente no Ensino Médio e engana-se quem pensa que estes impasses são encontrados apenas por docentes da Educação Básica, pois estas questões acompanham os discentes desde os anos iniciais até o Ensino Superior, fazendo com que estas dificuldades também sejam encontradas.

Talvez seja o maior objetivo de o professor instigar o aluno e fazer com que ele queira aprender e construir conhecimento e, para que possa despertar isso no discente, ele usufrui de diversos critérios e metodologias diferenciadas, para de fato chamar a atenção e como consequência, conseguir a dedicação do mesmo.

Trabalhar de forma diferenciada é sanar as necessidades dos alunos nas diferentes etapas de ensino, tendo em vista que passamos por muitas transformações culturais, tecnológicas, ideológicas, sociais e profissionais, principalmente no campo da educação, sendo essas as responsáveis por educar as novas gerações, o que faz com que a formação continuada seja muito importante para que o professor possa estar se adequando a tais mudanças.

Sofremos com a falta de professores habilitados e qualificados, mas não podemos deixar que isso abale ainda mais a qualidade do ensino do atual. Acreditamos que com muita perseverança e força de vontade podemos mudar esta situação, como dizia Paulo Freire (1921-1997), "A educação não muda o mundo mas muda as pessoas e as pessoas podem mudar o mundo".

A matemática é uma disciplina complexa que trabalha com auxílios tecnológicos, que buscam desenvolver nos discentes maior interesse durante as aulas, consequentemente possibilitando melhor aprendizagem. Na matemática o uso de recursos da informática, possibilita aos profissionais docentes a mudança no seu método pedagógico e passam a utilizar ferramentas onlines, como os softwares, os quais chamam a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, Pais (2005, p.29) afirma que:

> A inserção dos recursos tecnológicos da informática na educação escolar pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições. Além disso, torna-se possível trabalhar com softwares específicos para cada disciplina. [...] No plano didático, o uso da informática traz também desafios de diferentes ordens, envolvendo a necessidade de rever princípios, conteúdos, metodologias e práticas compatíveis com a potência dos instrumentos digitais [...]

Com o avanço da tecnologia, a instituição de ensino e os docentes devem estar preparados para o uso correto de ferramentas que proporcionam suporte, dentro da sala de aula, em que os discentes obtém um conhecimento mais amplo do conteúdo transmitido pelo professor, utilizando estes recursos tecnológicos como, os softwares, jogos didático-pedagógico online e no desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, fazendo com que ele

acabe se empenhando nas aulas e melhorando seu aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem.

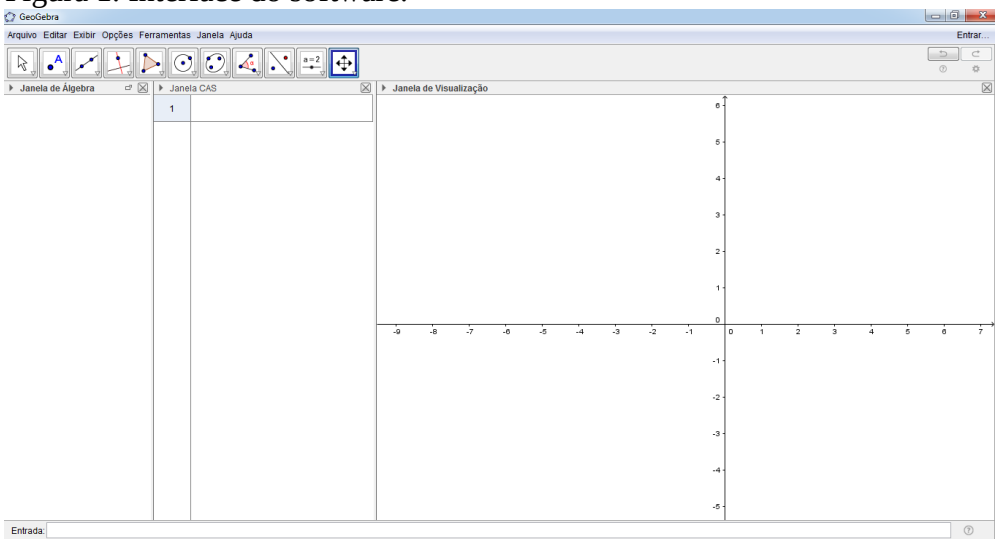
O profissional da educação necessita sempre inovar o seu conhecimento dentro da sua área específica, buscando estratégicas básicas para novos métodos de ensino, sendo responsável pela formação dos discentes.

Com isso o educador contribui muito na vida dos alunos, pois ele está formando pessoas que mais tarde estarão fortalecendo a sociedade, e que o processo de ensino e aprendizagem não é individual e sim coletivo, exercendo desafios que serão ultrapassados mas que possuem suas vantagens e valorizações, o qual vem com tempo.

Através de todas as experiências que adquirimos no decorrer de nossa formação e posteriormente durante a vida profissional, nos faz observar a falta que faz trabalhar com diferentes metodologias, pois normalmente os professores trabalham somente com a aula expositiva. A ideia não é trocar a lousa e o giz por jogos ou por softwares, mas sim uni-los, mostrando que juntos eles têm uma força maior do que se aplicados separadamente. Precisamos da explicação do professor, a aula expositiva realmente se faz necessária, mas pode trazer resultados maiores se conectada com outras metodologias.

Dispomos de diversos softwares livres e de fácil acesso, logo, para a definição das cônicas que serão apresentadas utilizaremos o GeoGebra, software de geometria dinâmica e que nos permite também manipulações algébricas e gráficas.

Figura 1. Interface do software.




Fonte: Autores.

O software possui mecanismos importantes, como o campo descrito como “Entrada”, em que inserimos todas as informações necessárias para conseguirmos prosseguir com as atividades.

Logo acima encontramos a “Janela de Álgebra”, que armazena as informações postas no campo de entrada e também indica automaticamente as novas informações que vão surgindo. Ao lado temos a “Janela CAS”, que necessita ser solicitada, e que nos permite realizar diversos cálculos e, por fim a “Janela de visualização”, onde encontramos o plano, que também pode aparecer em três dimensões e nos permite visualizar todos os processos.

Sobre as janelas, temos as mais diversas ferramentas que o software nos disponibiliza, dentre elas as que serão utilizadas, “Mover” que é utilizado para fazer com que os pontos deslizem sobre o plano, “Ponto” para criarmos um ponto, “Interseção de dois objetos” para encontrarmos onde dois objetos se interceptam, “Segmento de reta” para criarmos um segmento de um ponto a outro, “Círculo dados centro e um de seus pontos” círculo através da inserção do centro e de um ponto da circunferência, “Círculo dados centro e raio” círculo através da adição dos dados de centro e raio, “Elipse” para a criação de uma elipse, “Hipérbole” para a construção de uma hipérbole, “Parábola” para a formação da parábola e “Mover janela de visualização” que serve para movermos o plano.

Para a construção da circunferência, para que possamos mostrar a sua definição, não requer ferramenta específica e sim várias ferramentas.

Utilizaremos de um software para trabalharmos com a definição de Circunferência, Parábola, Elipse e Hipérbole de uma forma diferenciada, invés de apenas citá-las, trabalhamos com elas no GeoGebra para que possamos melhor compreender seus processos.

Dada uma circunferência denominada diretriz, e um ponto fixo denominado vértice, e que não pertença ao plano que não inclui a circunferência. Toma-se uma reta denominada geratriz que passa pelo vértice e seja tangente à circunferência, fazendo a deslocar sobre a mesma.

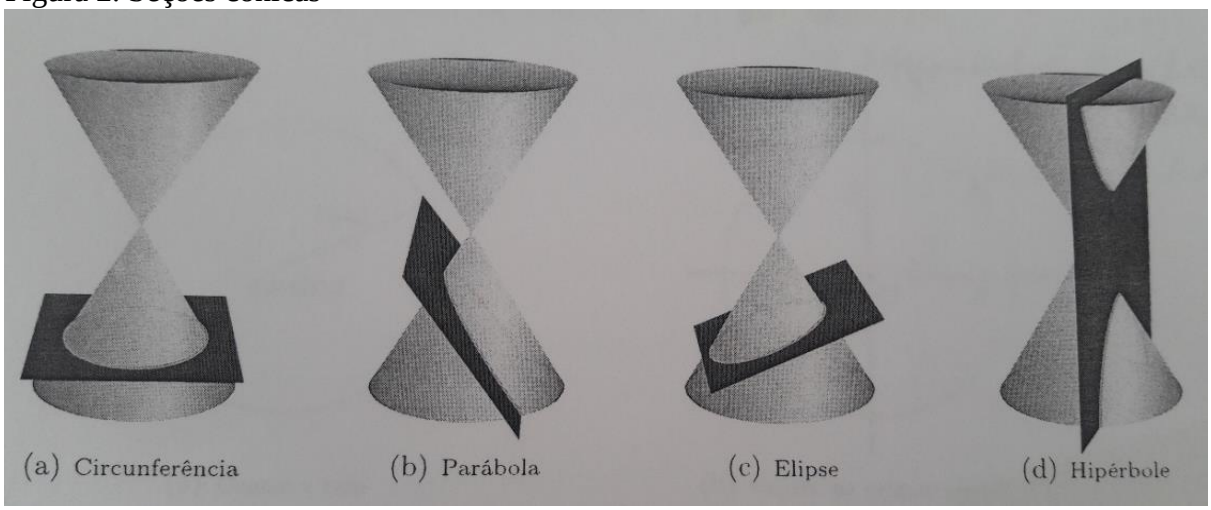
Desta maneira, as curvas obtidas através da interseção de um plano secante com uma superfície cônica são designadas seções cônicas, dentre elas, circunferências, elipses, parábolas e hipérboles.

Podemos obter uma circunferência através da interseção da superfície cônica com um plano secante e perpendicular ao eixo. Caso o plano secante for paralelo a uma geratriz, obtemos uma parábola.

Para que possamos chegar a uma elipse, no momento em que o plano secante não for perpendicular ao eixo e nem paralelo a uma geratriz, além de interceptar apenas uma folha da superfície cônica.

Para que tenhamos uma hipérbole, o plano deve interceptar ambas as folhas da superfície cônica.

Figura 2. Seções cônicas

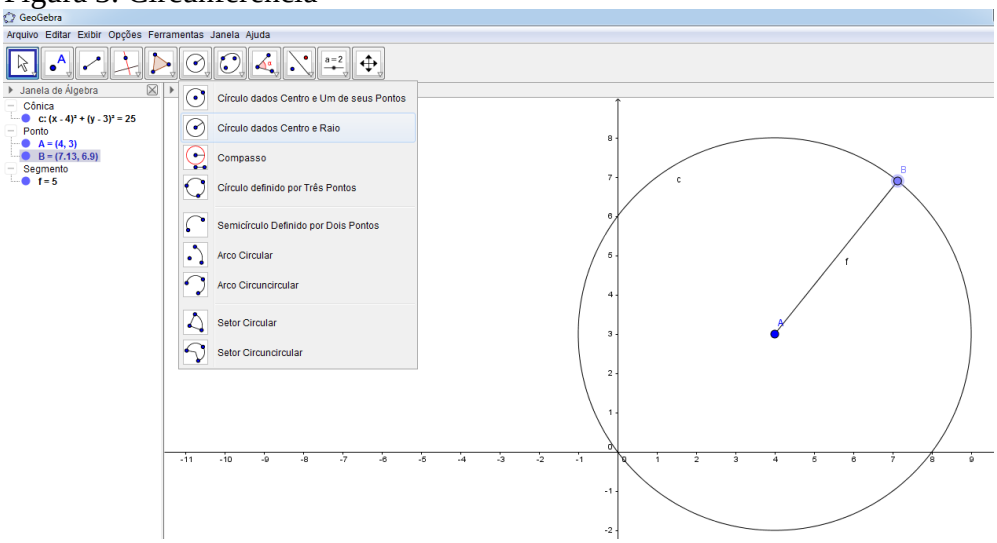



Fonte: STEINBRUCH, A. WINTERLE, P. Geometria analítica. McGraw-Hill, 2.ed, 1987.

**Circunferência**

Basta plotar um ponto $A$ no plano, com quaisquer coordenadas, e utilizar a ferramenta "Círculo dados centro e raio", após clicar no ponto plotado, abre uma janela que solicita a medida do raio, após inseri-la, devemos inserir mais um ponto $B$, em cima do círculo. Para que possamos então chegar na definição, deve-se usufruir da ferramenta "Segmento" e traçar um segmento $AB$, logo após, com o botão "Mover" podemos movimentar o ponto $B$ e verificar que independentemente da localização do ponto $B$ o segmento $AB$ continua com a mesma medida, logo, a circunferência é um lugar geométrico dos pontos de um plano cuja distância a um ponto fixo, raio, é constante.

Figura 3. Circunferência

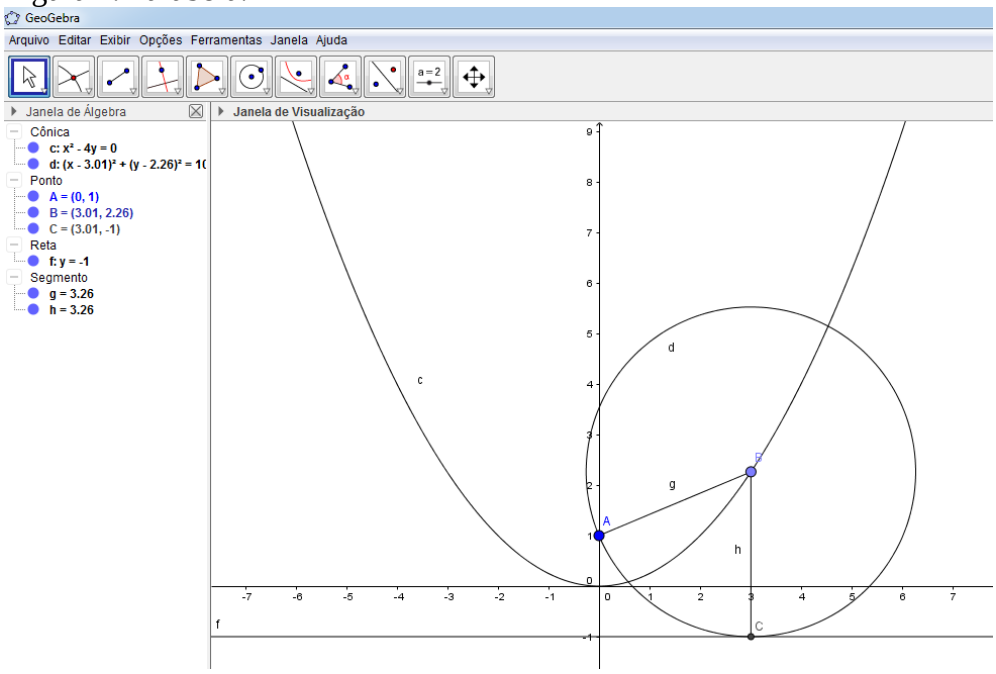



Fonte: Autores.

**Parábola**

Iniciamos representando o ponto $A(0,1)$ e a reta $y = -1$, no campo de entrada, e a partir da ferramenta "Parábola" selecionamos o foco A e a diretriz $y = -1$. Em seguida, deve-se plotar um ponto $B$ sobre a parábola, feito isso, devemos construir uma circunferência de centro em $B$ e que passe pelo foco $A$, e como a ferramenta "Interseção de dois objetos" encontramos o ponto C de interseção entre a circunferência e a diretriz, posteriormente deve-se representar os segmentos $BA$ e $BC$, e com a ferramenta "Mover" podemos deslocar o ponto $B$, notando assim que parábola é o lugar geométrico dos pontos de um plano equidistantes de um ponto fixo, foco, e de uma reta fixa, diretriz.

Figura 4. Parábola.

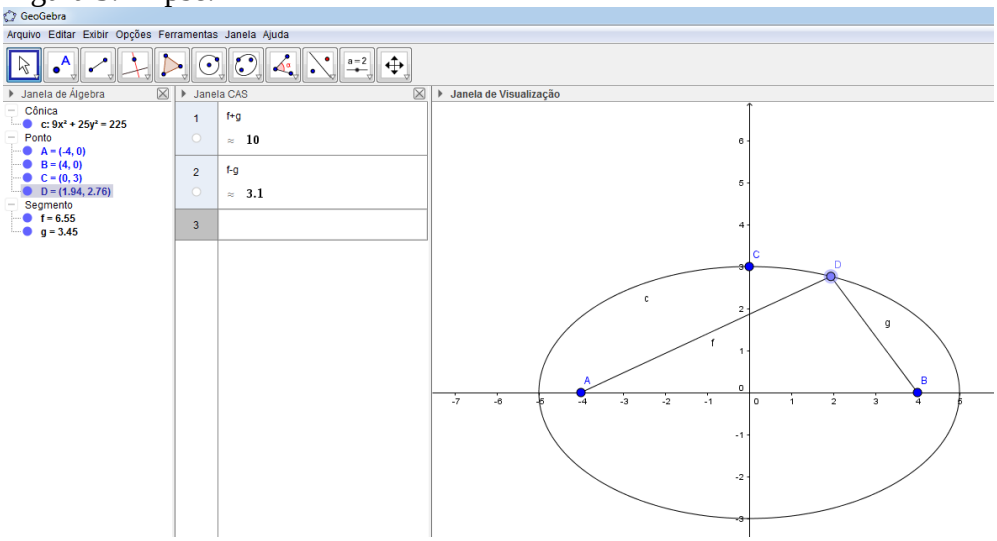



Fonte: Autores.

**Elipse**

Iniciamos representando os pontos $A(-4,0), B(4,0)$ e $C(0,3)$, em seguida construímos a elipse selecionando os focos $A$ e $B$ e o ponto $C$, marcando também um ponto $D$ sobre a elipse. Após, devemos demonstrar os segmentos $AD$ e $BD$ e assim obtemos a medida dos segmentos. Abrimos a janela CAS e determinamos numericamente $f$ +g e $f - g$ , já que $f$ e $g$ são as medidas dos segmentos. Desta forma, podemos observar que elipse é o lugar geométrico dos pontos em um plano cuja soma das distâncias a dois pontos fixos, seus focos, é constante, tendo em vista que a soma das distâncias aos dois focos é sempre constante.

Figura 5. Elipse.

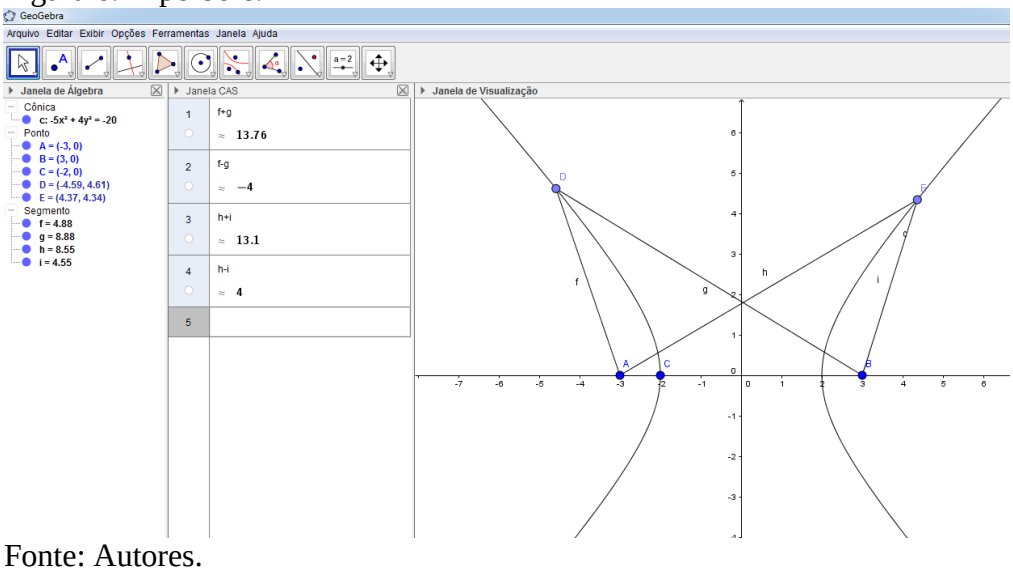



Fonte: Autores.

**Hipérbole**

Começamos representando os pontos $A(-3,0)$, $B(3,0)$ e $C(-2,0)$, em seguida selecionamos a ferramenta "Hipérbole" indicando também os focos $A$ e $B$ e o ponto $C$. Marcamos dois pontos $D$ e $E$, sendo um em cada ramo da hipérbole, e representamos os segmentos $DA, DB, EA$ e $EB$. Novamente na janela CAS avaliamos as expressões $f + g$, $f - g$, $h + i$ e $h - i$, podendo observar que a diferença das distâncias dos dois focos é sempre constante, logo, hipérbole é o lugar geométrico dos pontos em um plano cujo módulo da diferença das distâncias a dois pontos fixos, focos, é constante.

Figura 6. Hipérbole.




Fonte: Autores.

Podemos observar que é um software dinâmico e de fácil manuseio, além de nos oportunizar uma melhor visualização das definições das cônicas, facilitando assim a compreensão o entendimento dos procedimentos de maneira mais inteligível, facilitando para os docentes e também aos discentes, haja vista que quando trabalhamos somente com a lousa estamos lidando somente com algo estático e que não nos permite realizar determinadas animações que o software oportuniza, porém, devemos enfatizar que ambas devem estar conectadas e não desassociadas.

De imediato, pode-se dizer que esta formação não tem ponto final, ela deve estar em constante processo de construção. Um professor precisa de no mínimo três saberes que servem como pilares para a docência: o saber científico, o saber pedagógico e o saber da experiência.

O saber científico que se constitui, basicamente, do conhecimento adquirido na sua formação inicial que é a graduação, e que assim como os outros, deve ser sempre aperfeiçoado. Este saber exige competência, e não tem o mesmo resultado se não aliado aos outros dois saberes, pois de nada adianta ter conhecimento específico na área e não saber instigar o aluno a produzir conhecimento.

É importante ressaltar a diferença entre informação e conhecimento, pois é de conhecimento que se forma o saber científico. Para Luckesi (1996), adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informação, mas utilizando-se desta para desvendar o novo e avançar, porque quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que a detém.

Por isso, o termo “transmissão” de conhecimento não é o mais correto, pois o que se transmite são informações, um professor deve agir como mediador, dando oportunidades para seu aluno frutificar seu próprio erudito.

O saber da experiência, que é diferente de tempo de serviço e também não é adquirido na graduação, e sim, em toda sua trajetória profissional. O educador, através das atividades cotidianas, dentro e fora do ambiente escolar, aprenderá a lidar com situações do dia a dia, através deste saber que ele transforma sua personalidade profissional.

Por último, mas não menos importante, é o saber pedagógico. O docente, antes de mais nada, precisa saber incutir no aluno o desejo, a vontade de aprender, tendo isso, a produção de conhecimento se torna muito mais fácil, haja vista que alguém só aprende

quando realmente quer aprender. O educador deve ter a humildade pedagógica, já que está em constante processo de aperfeiçoamento, ele precisa buscar alternativas.

Infelizmente, ainda temos professores que trabalham com a pedagogia liberal, e a realidade em que vivemos nos suplica por outras metodologias. Considerara que todos devem pensar e agir da mesma forma é extremamente absurdo, vivemos em um país que sofre com diversas mudanças, tais quais econômicas, socioculturais, e trabalhar com esta pedagogia não se enquadra. Como aponta Sudbrack (2013):

> Contudo, não se vislumbra aqui pré-definir um modelo de formação. Cada momento histórico impele à construção de novos processos e pautas de análise, gestando perfis docentes em conformidade com o projeto social em vigor.

O intuito é realmente enfatizar a importância em se trabalhar com diversas metodologias, possuímos discentes com diferentes formas de pensar e aprender e que nos exigem estar sempre nos lapidando, tentando resgatar no aluno tudo aquilo que está sendo perdido.

Além de todos estes tópicos abordados, outro aspecto muito importante é que acabamos enfatizando a equidade educacional. Estamos adaptando todas as oportunidades para torna-las justas a todos os estudantes, haja vista que cada discente possui uma forma de compreensão, logo, portanto, trabalhando com metodologias diferenciadas tangenciamos diversas habilidades e capacidades que não seriam alcançadas através de métodos tradicionais.

Podemos considerar e focar também, em estudos relacionados às Políticas Públicas Educacionais, como por exemplo o Programa Mais Educação. Um projeto que pode contribuir muito para com o ensino e aprendizagem, bem como facilitar o entendimento que muitas vezes não é alcançado em aula regular. Um professor, normalmente da Educação Básica Pública, possui turmas de 25 a 30 alunos, o que acaba criando uma barreira para dar a devida atenção a cada um de seus discentes. Devemos frisar o impacto que o projeto pode causar, seus limites e suas potencialidades.

Para finalizar, podemos destacar também que somos amparados por leis que determinam que o aluno tem direito ao Reforço extraclasse, como BRASIL apresenta,

> “A fim de concretizar tal dispositivo, o Governo Federal apresenta sobre esta mesma Lei, em seu capítulo II, Art. 24, inciso V, que, mediante ao fracasso escolar do aluno, haverá “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso

> escolar; ” e “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar; ” (BRASIL, 1996).

Este fator também pode auxiliar muito em todas as dificuldades já citadas. O mais importante é realmente colocar isto em prática. Se temos o apoio de leis, precisamos ir em busca disto tudo. Para a realização destes trabalhos, é importante contar com a participação de toda comunidade, não é apenas tarefa da coordenação pedagógica.

Portanto, através da realização destas atividades e do apoio de todos, podemos caminhar em busca de uma Educação e um Ensino de qualidade, pois além de tudo, estamos formando cidadãos, onde o objetivo é que sejam morais e éticos e com os devidos valores necessários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir o estudo salientando que o mesmo traz aspectos significativos, pois ao evidenciar a notável facilidade no reconhecimento em relação as definições e características de cada superfície cônica, conseguimos introduzir no aluno a ideia de que a Matemática pode ser mais transparente, fazendo com que o mesmo tenha vontade e sinta prazer em estudá-la.

O profissional docente precisa estar em constante acompanhamento e busca de conhecimento, afinal este é imprescindível. Ele deve sempre procurar se aperfeiçoar para transmitir seus conhecimentos da melhor maneira possível aos seus discentes, para que eles gostem de suas aulas e não se enjoem delas. Os alunos esperam que seu professor não os decepcione, mas sim os cative e lhes de muita atenção, estando pronto toda hora para salientar as dúvidas encontradas no decorrer do ano letivo. Ser professor não é uma tarefa nada fácil.

É importante acentuar que a clareza do software possibilita que o professor tenha avantajada desenvoltura com os mecanismos que o mesmo nos oferece. Portanto, a compressibilidade dos alunos também é muito grande.

Logo, para que fique ainda mais interessante, após obtermos estes conhecimentos básicos podemos trabalhar com as mais variadas aplicações das cônicas. Isto contribui também para que o aluno possa verificar que a Matemática é sim muito útil. Além de ser mais rápido, a utilização do software Geogebra se torna atrativo para os alunos e faz com que os mesmos interajam mais durante as aulas. Dessa forma, é importante trazer este recurso para a sala de aula, pois o mesmo pode servir em vários momentos e dessa forma contribuir no

desenvolvimento do gosto e melhor aprendizagem por parte dos discentes na disciplina de Matemática.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL, IDEB, 2013. Santa Catarina: Ideb 2013. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/124-santa-tarina/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2007. Acesso em: 09 jun 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LUCKESI, C. C. e PASSOS, E.S. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1996.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de professores e Novas tecnologias**/ Luiz Paulo Leopoldo Mercado - Maceió: Edufal, 1999.

PAIS, L.C. **Educação escolar e as tendências da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

STEINBRUCH, A. WINTERLE, P. **Geometria analítica**. McGraw-Hill, 2.ed., 1987.

SUDBRACK, E. **Políticas institucionais de formação pedagógica: tarefa de quem?.** R. de Ciências Humanas. v. 14 n. 22. p. 69 - 86 Jun. 2013.

# PROJETO EDUCATIVO COMO INSTRUMENTO DE AUTONOMIA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE ENTRE A REALIDADE DO BRASIL E PORTUGAL

**Juliana Maria Rodrigues**[1]
**Aniele Elis Scheuermann**[2]

**RESUMO:** Este trabalho buscou realizar uma análise do projeto educativo como instrumento de autonomia da escola, com enfoque em convergências e particularidades de um projeto político pedagógico de uma escola do Brasil e de um projeto educativo de agrupamento de escolas de Portugal. De enfoque qualitativo e com o auxílio de uma revisão de literatura, pode-se concluir que o processo de construção destes documentos, apesar das diferentes realidades de Brasil e Portugal, tenha considerado mais seu caráter de determinação legal, apresentando-se, por vezes, mais como um documento de fachada institucional do que realmente um caminho de orientação estratégica.

**Palavras-chave**: Projeto Político Pedagógico; Projeto Educativo; Autonomia.

## INTRODUÇÃO

No interior das instituições de ensino muito se reclama por autonomia para uma maior articulação das práticas educativas em prol do sucesso escolar e ao alcance de finalidades e metas estabelecidas. Assim, o projeto educativo apresenta-se e é reconhecido como instrumento viabilizador da autonomia e de uma maior participação de toda a comunidade educativa rumo aos caminhos e objetivos perfilhados. Contudo, na realidade das instituições educacionais, em seu cotidiano prático, será que o projeto educativo é realmente elaborado e utilizado em prol de uma maior autonomia da escola ou é apenas um documento de fachada elaborado por determinação legal? Será a realidade brasileira muito distinta da realidade portuguesa nesse aspecto?

Para buscar respostas a este questionamento, foi escolhido como opção metodológica a realização de um breve enquadramento teórico caracterizando projeto educativo de escola (PEE), como é identificado em Portugal, e projeto político pedagógico (PPP), como é chamado no Brasil, assim como os dispositivos legais que tratam destes documentos, com ênfase à realidade portuguesa. Posteriormente, realizou-se uma análise entre dois projetos

[1] Universidade de Aveiro, UA, Aveiro, Portugal. E-mail: julianamaria@ua.pt
[2] URI - Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: aniele@uri.edu.br

educativos dos diferentes países. Foi selecionado um PEE de um agrupamento de escolas de Portugal e um PPP de uma escola do Brasil. A análise centrou-se nos aspectos de orientação para a prática pedagógica, finalidades, características, destacando as convergências e particularidades destes, face às realidades distintas dos dois países com vistas à autonomia.

Por fim, com o auxílio de autores reconhecidos na área, será apresentado um panorama de instrumentalidade e utilização que esses documentos apresentam no cotidiano das escolas, juntamente com as considerações finais, com a intenção de auxiliar no questionamento acerca da autonomia e sua relação com o PPP/PEE.

## AUTONOMIA E O PROJETO EDUCATIVO

O conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, ou seja, vincula-se ao conceito de que organizações e seus indivíduos têm liberdade de regerem por conta regras próprias, ressaltando que liberdade é diferente de 'independência'. Autonomia é um conceito relacional, no que diz respeito à sua ação que se exerce num contexto de interdependência, que apresenta também grau de relatividade. Enfim, autonomia pode ser definida como "uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências, em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis" (BARROSO, 1997, p. 17).

O desenvolvimento da autonomia dos estabelecimentos educativos considera uma capacidade autônoma de mudança que não se concilia através de processos de controle remoto das escolas e dos professores a partir da administração central, sendo que:

> […] a formação centrada na escola é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema" (CANÁRIO, 1995, p. 15).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (LBSE nº 46/86) defendeu uma maior autonomia das escolas, tomando como debate a discussão baseada na gestão colegial, na descentralização das decisões e numa participação maior da comunidade. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 43/89, conhecido pelo seu teor em defesa da autonomia, destacou o papel do projeto educativo na concretização desta, ao afirmar a importância de uma construção coletiva, com base na participação e responsabilização de todos os intervenientes da vida escolar. Para Costa (1997), este decreto constitui o primeiro texto legal que pós reforma de

1986, identificou a concepção de uma nova escola e as bases teóricas da problemática do projeto educativo da mesma.

Em 1991 foi publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, que defendia o princípio da autonomia e a afirmação da diversidade através da formulação de projetos educativos próprios, surgindo então a obrigatoriedade da elaboração do projeto educativo da escola, e conotando às escolas maior capacidade de decisão enquanto unidades organizacionais (COSTA, 1997).

O projeto educativo aparece mais uma vez em um diploma legal, Decreto-Lei n.º 75/2008 em seu artigo 9º, como um dos instrumentos de autonomia das escolas, juntamente com o regulamento interno, plano anual e plurianual de atividades, orçamento e relatório anual de atividades, conta de gerência e o relatório de autoavaliação. Nesse diploma, o projeto educativo é definido como:

> O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (DECRETO-LEI N. º 75/2008, p. 2344).

O projeto educativo é designado no Brasil como projeto político pedagógico (PPP), e é reconhecido como um dos instrumentos pelo qual se viabiliza a gestão democrática, um princípio da educação nacional, segundo afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. º 9394/1996. Esta lei explicita que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades", destacando que para isso deve considerar o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

O PPP é um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social, onde:

> […] autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias" (BRASIL, 2013, p. 47).

E segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 47-48):

> O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.

Assim, antes de buscar o que se pretende com este trabalho, que é realizar uma análise do projeto educativo como instrumento de autonomia da escola, com enfoque em convergências e particularidades de um projeto político pedagógico de uma escola do Brasil e de um projeto educativo de agrupamento de escolas de Portugal, se faz necessário trazer os conceitos de projeto educativo e projeto político pedagógico.

## PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA (PEE)

Para Costa (1991), o princípio de liberdade de ensino está intimamente ligado ao direito de participação e de identificação com a própria escola, logo o projeto educativo ocupa papel central no modelo de educação que cada escola pretende adotar, expresso de acordo com o contexto e diversidade que sua comunidade educativa apresenta.

Sendo assim, o mesmo autor define projeto educativo da escola "[…] como a concretização, ao nível da educação, de uma concepção de democracia participativa, e uma forma de pôr em prática o princípio de liberdade de ensino" (COSTA, 1991, pp. 12-13).

Para Formosinho (IN PREFÁCIO COSTA, 1991, p. 5), projeto educativo é:

> O instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola.

O projeto educativo é um documento que tem como objetivo estabelecer as linhas gerais de orientação pedagógica de cada escola, devendo conter os seguintes tópicos na realidade portuguesa: "[…] concepção de educação e valores a defender, caracterização do meio e finalidades a atingir durante um período médio de tempo (3 a 5 anos)" (MARQUES, 1998, p. 90).

Para Canário (1995, p. 15), o projeto educativo também serve como instrumento para a capacitação continuada dos professores, auxiliando as estratégias de ensino, sendo assim o projeto educativo se constitui:

> O instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como eixo fundamental de um processo de formação contínua de professores. É portanto num quadro mais global, balizado pelo projecto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação.

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O projeto político pedagógico representa uma intenção, uma estratégia, de ação deliberada, que de acordo com Filho et al. (1992, p. 25) "[…] é político porque expressa um intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações".

De acordo com Veiga (1995), a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo e é necessário que ela assuma essa responsabilidade sem esperar que as esferas administrativas tomem essa iniciativa. O projeto educativo deve ser entendido como uma construção coletiva não apenas para o cumprimento de obrigações burocráticas, mas sim como um rumo, direção para uma ação intencional assumida coletivamente e intimamente articulada a um compromisso sociopolítico (VEIGA, 1995).

Alberto e Balzan (2008) afirmam ser o projeto político pedagógico um processo democrático de decisões, que rompe com as relações burocráticas existentes no interior de uma instituição de ensino, e sua construção passa pela questão da autonomia da instituição, de sua capacidade de delinear a sua própria identidade, esclarecendo seu posicionamento quanto ao compromisso (ou não) de uma prática educativa de qualidade.

Segundo Neto e Castro (2011), o PPP deve pautar-se em princípios de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, o que exige uma gestão compartilhada para a superação de mecanismos de centralização e de controle hierárquico tradicional, e acreditam ainda que por meio de uma gestão participativa haveria maior comprometimento e envolvimento de pais, alunos, professores e funcionários no processo decisório da escola.

Veiga (2008), ao tratar sobre o PPP e suas dimensões, apresenta dois modelos diferentes no que diz respeito às suas finalidades e aos ganhos com a autonomia e a participação: o PPP estratégico-empresarial e o PPP emancipador.

O primeiro está vinculado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas e estratégias que visam à qualidade total, concretizada por meios de normas, modelos e de práticas definidas em manuais pré-moldados, que valoriza o burocrático, diminui os

ganhos com a autonomia e aumenta a distância dos professores enquanto participantes das reflexões e construções, incumbidos apenas de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos (VEIGA, 2008).

Já a dimensão de um PPP emancipador, que tem como finalidade a autonomia da escola e a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos, apresenta-se como possibilidade de superação das normas impostas por políticas públicas que reafirmam o sistema vigente. Nessa visão, o projeto se constitui como um documento teórico-prático elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola, o qual define os valores e princípios norteadores das ações educativas e sinaliza os indicadores de uma boa formação, qualificando as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (VEIGA, 2008).

Assim, o projeto da escola "[…] não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar" (VEIGA, 2008, p. 56).

## PEE DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTUGAL E PPP DE UMA ESCOLA BRASILEIRA: CONVERGÊNCIAS E PARTICULARIDADES

Para elucidar o que já foi exposto e para tentar alcançar ao objetivo que foi proposto neste trabalho, são apresentadas algumas convergências e particularidades de dois projetos educativos: um retratando a realidade portuguesa e outro referente ao contexto de uma escola da rede municipal da cidade de Goiânia, no Brasil.

O projeto educativo selecionado no âmbito deste trabalho foi o de um Agrupamento de Escolas da região de Aveiro (AEA), referente ao ano letivo 2013/2017. O PPP que será tratado neste trabalho é de uma escola pública municipal de Goiânia, no Brasil, que se refere ao ano letivo de 2013.

Inicialmente, destaca-se que o sistema educativo brasileiro é descentralizado, com responsabilidades previstas constitucionalmente entre cada ente federativo, realidade diversa a de Portugal, que apresenta um sistema educativo centralizado.

Uma das particularidades que pode-se evidenciar é que a proposta do projeto educativo no sistema educacional em Portugal é elaborado pelo Conselho Pedagógico, no qual possui um grupo representativo composto por coordenadores dos departamentos curriculares; de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa; dos serviços técnico – pedagógicos, como também do diretor, que é, por inerência, o presidente do

conselho pedagógico. E esta proposta deve ser aprovada pelo Conselho Geral, que será responsável também por acompanhar e avaliar sua execução. O Conselho Geral é composto por representantes de pessoal docente e não docente, pelos pais e encarregados de educação dos alunos, do município e da comunidade local.

Para a elaboração do PPP não existe um órgão definido que tenha essa função, o documento é elaborado e proposto por toda equipe pedagógica e administrativa da unidade escolar, sendo construído por toda a comunidade, em reuniões pedagógicas. Após a elaboração, o documento é enviado à Secretaria Municipal de Educação para ser avaliado e, depois de reajustado, se necessário, é aprovado. O documento tem validade apenas para o ano letivo corrente, sendo revisto e reelaborado a cada início de ano letivo.

O conceito de agrupamento de escolas também é visto como particularidade, pois é uma realidade diversa a que se encontra no Brasil, e é definido, segundo o Decreto-Lei n. º 75/2008 (p. 2344), como:

> […] uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino", que tem com uma das finalidades, justamente a de "garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical.

Sendo assim, o projeto educativo contempla um contexto maior, composto, neste caso, por nove instituições, totalizando 29 páginas, que retrata uma realidade num âmbito mais global, face às características da região em que se localizam. Já o PPP, retrata apenas um contexto educacional, de uma escola especificamente. Os dois documentos contemplam, de um modo geral, os tópicos caracterização do meio, recursos educativos, problemas diagnosticados, objetivos, propostas de atuação e avaliação. Porém, no PPP há uma descrição maior, contando com mais de 100 páginas, pois como já mencionado, refere-se a apenas uma escola, sendo descrito com maior detalhamento neste documento questões sobre recursos materiais e humanos, estrutura organizacional e curricular, com seus objetivos e procedimentos didáticos, assim como a descrição dos projetos e calendarização dos mesmos. Vale lembrar que a escola do Brasil funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), com turmas e quadro docente diferentes.

Na realidade portuguesa vale ressaltar que, somado ao projeto educativo, cada agrupamento de escolas também elabora seu regulamento interno e o plano anual e plurianual de atividades, onde há maior detalhamento de assuntos diversos em relação ao

funcionamento, organização e procedimentos pedagógicos. No Brasil cada escola também elabora o seu regimento interno.

Em relação às convergências dos documentos pode-se destacar as finalidades no que diz respeito ao objetivo de desenvolver uma educação voltada para a cidadania, de forma inclusiva e integral, ressaltando como metas principais a se cumprir a partir dos problemas diagnosticados: o insucesso escolar, a indisciplina e uma maior participação dos pais na escola.

O projeto educativo do AEA (Portugal), em sua introdução, afirma pretender "a elaboração de um documento abrangente e estruturante, com identidade própria, capaz de provocar diferenças e mudanças nos vários agentes educativos", com objetivos pautados para "Educar para a Cidadania" e para "Promover o sucesso escolar dos alunos", especificando os objetivos de cada um destes quadros. Já o PPP não possui em sua estrutura o tópico introdução, iniciando o documento com uma justificativa, que é pautada na preocupação "com a formação de um cidadão/ã consciente e participativo/a na sociedade em que está inserido/a, aprendendo a apreender valores, respeito, solidariedade, disciplina e coletividade", e com o objetivo de ser a escola "o ponto de referência que cria vínculos entre famílias dos educandos(as), a própria comunidade e, em consequência, com o processo de desenvolvimento da consciência social de grupo e da construção do conhecimento interpessoal, familiar e científico".

## PANORAMA DE INSTRUMENTALIDADE E UTILIZAÇÃO DO PEE/PPP: CONSTRUÇÃO PARA AUTONOMIA OU DOCUMENTO DE FACHADA3?

Este tópico tem como intenção abordar a questão da instrumentalidade do projeto educativo como orientador da ação no contexto das escolas, abordando a questão se as direções e os professores utilizam esse documento com coerência às suas práticas, ou se, ao contrário, o documento apenas existe como um artefato de fachada institucional. Com o auxílio de alguns autores e seus estudos, na conclusão deste trabalho será apresentada uma relação das ideias destes com os dois projetos educativos acima elucidados.

Primeiramente, cabe destacar que para ser instrumento de orientação prática, com vistas a autonomia, o projeto educativo deve ser compreendido em suas finalidades e

[3] Podemos referir este termo a alguma situação que publicamente parece ser perfeita, mas não é satisfatória.

construído com a participação de toda a comunidade educativa. Porém, para Oliveira (2006), na realidade o PPP não passa de um agrupamento de ideias e não busca um consenso e, apesar de partir do pressuposto de uma construção coletiva, as discussões para a elaboração deste documento não contam com a presença de todos os professores, destacando um dos inúmeros motivos, e talvez o principal, que é a divisão da carga horária do professor em diversas e diferentes escolas, acompanhado pela rotatividade desses. "Essa situação gera a sensação de não pertencimento àquela comunidade, a escola se torna apenas mais um local de trabalho" (OLIVEIRA, 2006, p. 8). Resultando assim, no descompromisso desse professor com os rumos da instituição e, pela própria construção do PPP.

A mesma autora ainda critica o desenvolvimento real da construção do PPP, no qual é previsto reuniões apenas no início do ano, e o durante todo o resto do ano letivo o calendário é burlado para se fazer cumprir a determinação da Secretaria de Educação do Estado no qual realizou seu estudo, representando assim uma verdadeira contradição.

Essa realidade vai de encontro ao que Formosinho (2000, p. 157) afirma, ao tratar da autonomia da escola: "Uma escola mais autónoma é uma escola com projectos curriculares e pedagógicos. Por isso, ela carece de instrumentos que permitam que as pessoas trabalhem em conjunto". E ainda acrescenta:

> Uma escola mais autónoma é, pois, uma escola de equipas docentes, cuja concretização depende muito da estabilidade do corpo docente e de um longo trabalho de ajustamento mútuo, que não se compagina com a duração anual do ciclo escolar e exige lideranças estáveis com vista à continuidade do trabalho pedagógico de um ano para o outro. (FORMOSINHO, 2000, p. 159).

Cabe aqui destacar uma investigação empírica realizada por Costa (2003a). O estudo foi realizado em três contextos escolares, em que procurou averiguar sobre a realidade do projeto educativo com base nas imagens organizacionais como instrumentos úteis para uma maior clarificação e desocultação do conjunto de concepções que giram em torno da questão do projeto educativo. Considerando "os tipos ideais" a partir das imagens organizacionais da escola[4] (escola como empresa, como burocracia, como democracia, como cultura, como arena política, e como anarquia) o autor integrou e reduziu a quatro imagens do projeto educativo: *como planificação eficiente, como identidade consensual, como negociação conflitual e como ritual legitimador* (p. 176).

[4] Ver Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

Neste estudo, que teve a participação de duas escolas estatais e uma privada de Portugal, foi possível identificar, entre outros resultados, que no processo de elaboração e aprovação a imagem que se fez mais presente nas escolas estatais foi do projeto educativo como ritual legitimador. Marcadas por uma elaboração sem discussão coletiva de propostas e opiniões, consistindo em uma tarefa que foi executada "porque era obrigatória fazê-la" (Costa, 2003ª, p. 168). Além disso, apresentaram um modelo usual de funcionamento (elaborar, aprovar, arquivar), comprovando uma desarticulação organizacional e pedagógica, e um "formalismo estrutural enquanto referência e legitimação das práticas escolares" (p. 169).

Destacando ainda entre os resultados, Costa (2003a) identifica que as intenções e determinações político-administrativo-legais relativas à construção do projeto educativo não tiveram vinculação às inovações e alterações nas práticas que são esperadas com a construção deste instrumento, remetendo assim a um caráter de ritual legitimador. Dessa mesma forma, Carvalho e Diogo (2001, p. 31) ressaltam que o papel do projeto educativo deve ser o de orientar a mudança, salientando que "[...] a mudança não se introduz por decreto, é pela participação e intervenção que a inovação se constrói e interioriza e, no caso da educação, é na escola o seu lugar privilegiado".

Assim, Costa (2003a, p. 179) identifica como dificultadores de uma construção própria do projeto educativo na escola estatal: "a mobilidade docente e consequente baixa identidade institucional, dependência de autoridades administrativas externas, margens de autonomias escassas e frágeis, poder débil de direcção e gestão", e ainda questiona a possibilidade de construção de um projeto educativo que ultrapasse seu caráter de "ritual legitimador".

Na realidade brasileira, em um estudo realizado por Silva (2011), sobre o espaço do PPP na gestão pedagógica em uma escola de ensino fundamental no Amazonas (Brasil), evidenciou que falta uma melhor compreensão dos sujeitos sobre o que é e qual a importância deste documento. Transparecendo a fragilidade da escola como um todo, por não potencializar sua capacidade criativa e proporcionar condições de aproximação e envolvimento de seus profissionais na gestão do pedagógico dentro ou fora da sala de aula.

Silva (2011) ainda afirma que situações como essas enfraquecem o PPP, não permitindo que este ultrapasse o nível de uma determinação legal para constituir-se mola propulsora de mudança das práticas no espaço educativo, práticas que tenham caráter de intencionalidade com o desejo de fazer acontecer o proposto no seu PPP. Desse modo, o mero discurso da importância do PPP e da necessidade de ação coletiva cai no vazio:

> [...] quando o PPP da escola se transforma em mera formalidade e fica engavetado, a tendência é perder sua função muito antes de se perceber o seu real valor e o que poderia ser um caminho para a melhoria da escola, da recriação do trabalho pedagógico objetivando melhor ensino e aprendizagem, transforma-se em uma inútil exigência burocrática, invalidando o PPP como um instrumento de trabalho norteador do que vai ser feito, das ações a serem desenvolvidas para chegar aos objetivos a que a escola se propôs (SILVA, 2011, p. 7).

Sobre a elaboração do projeto educativo apenas pela sua obrigatoriedade, Costa (2003b, p. 1322) apresenta os seguintes questionamentos: "será que a elaboração de projectos pelas diversas organizações se deve exclusivamente a imposições legais? Estaremos simplesmente em presença do *projecto decretado*?". E ainda afirma que se o único fator que mobiliza as organizações para a concepção de determinado documento for a imposição legal, não estando convencidas do seu real valor, temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento formal e as práticas entretanto concretizadas, não sendo assim de se estranhar "que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina" (COSTA, 2003b, p. 1323).

Pacheco (2000) salienta a contradição em se buscar a autonomia quando a redação do projeto educativo é reduzida ao cumprimento de normativos e quando se impõe que a elaboração de projetos curriculares flexíveis seja tutelada pela administração, denotando assim uma concepção técnica de entender o projeto curricular, porque não se reconhece a centralidade da escola nos contextos de decisão curricular.

Desse modo, Costa (2004, p. 103) identifica, entre outros cenários, que ao contrário do PEE assumir um lugar estratégico este instrumento, que depende tanto de estruturas quer no nível do modelo de administração, quer no que diz respeito à participação comunitária e à competência técnica de gestão da escola, se apresenta como uma ritualização legitimadora caracterizando-se:

> [...] como um mero documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objecto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da acção organizacional (COSTA, 2004, p. 104).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto educativo de escola é o instrumento pelo qual se orientam as práticas num exercício de constante avaliação e diagnóstico, para que assim seja possível definir estratégias em função dos valores de educação perfilhados. Independente da realidade do Brasil ou de Portugal, o projeto educativo apresenta-se como um documento que identifica e escola ou agrupamento de escolas, denotando assim uma marca daquela instituição perante os seus valores assumidos com a educação.

Ao analisar os projetos educativos, da realidade de uma escola pública do Brasil e de um agrupamento escolar de Portugal, percebe-se que estes possuem, de um modo geral, mais semelhanças do que particularidades. Denotando talvez, que o processo de construção destes tenha considerado mais seu caráter de determinação legal, apresentando-se, por vezes, mais como um documento de fachada institucional do que realmente um caminho de orientação estratégica. Ao analisar as finalidades que os dois propõem, percebe-se uma grande proximidade, apesar de serem países de continentes diferentes, denotando um caráter superficial, demasiado amplo e de expressões encontradas facilmente em seus dispositivos legais.

Outra questão pertinente de ressaltar é o da existência de órgãos de gestão e administração, Conselho Pedagógico e Conselho Geral, responsáveis pela elaboração e aprovação, respetivamente, do projeto educativo no sistema educativo de Portugal. Esta forma de organização pode apresentar um ganho maior quanto ao compromisso na construção e na avaliação do andamento do projeto, realidade inexistente no Brasil. A responsabilidade do PPP, na prática, é assumida geralmente pelo grupo de coordenadores pedagógicos de cada turno, no início do ano letivo e não conta com a presença e nem com a opinião de toda a comunidade educativa, e ao longo do ano pouco se refere ao que foi determinado no PPP. Sobre esse aspecto, cabe lembrar o que diz Costa (2003b, p. 1327) “ter um projecto não significa ser um projecto, nem mesmo construir um projecto”.

Enfim, para fazer o cruzamento da análise dos projetos educativos com o referencial teórico pesquisado, buscando uma resposta ao questionamento colocado no início do trabalho percebe-se que o projeto educativo não é utilizado em sua essência para se promover uma maior autonomia dentro da instituição escolar. Assim, vale lembrar de Barroso (2004), ao afirmar que a autonomia é uma “ficção necessária”, assim como citou François Dubet (2004) ao referenciar sobre a "igualdade de oportunidades" na escola. Pois apesar de raramente a

autonomia ultrapassar o discurso político e a sua aplicação sempre estar longe da concretização efetiva, é uma "ficção necessária", porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar sem reconhecer a mais valia da autonomia (Barroso, 2004, p. 49).

**REFERÊNCIAS**

ALBERTO, J. L. M., & BALZAN, N. C. **Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade.** Revista Avaliação da Educação Superior, 13(3), 745–770, 2008.

BARROSO, J. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

_____. **A autonomia das escolas: uma ficção necessária.** João Barroso. Revista Portuguesa de Educação, 17(02), 49–83, 2004.

BRASIL. **Lei n. º 9.394/1996,** de 20 de dezembro. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

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

CANÁRIO, R. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, 1995.

CARVALHO, A., & DIOGO, F. **Projecto Educativo** (4ª ed.). Porto: Afrontamento, 2001.

COSTA, J. A. **Gestão Escolar: Participação. Autonomia**. Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Texto Editora, 1991.

_____. **O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas** (1ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

_____. **O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas** (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003a.

_____. **Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção**. Educação & Sociedade, 24(85), 1319–1340. http://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400011, 2003b.

_____. **Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado.** Revista Portuguesa de Educação, 17(2), 85–114, 2004.

FILHO, L. C., SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O., & BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992

FORMOSINHO, J. **A Escola das Pessoas para as Pessoas – Para um Manifesto Antiburocrático.** In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado (Eds.), Políticas Educativas e Autonomia das Escolas (pp. 147–159). Porto: Asa, 2000.

MARQUES, R. **Professores, Famílias e Projecto Educativo.** Porto: ASA, 1998.

NETO, A. C., & CASTRO, A. M. D. A. **Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial.** Educação & Sociedade, 32(116), 745–770. http://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300008, 2011.

OLIVEIRA, S. B. de. **Gestão Democrática e a Construção do Projeto Político Pedagógico: Um Desafio para Intervenção.** Curitiba: Seed, 2006

PACHECO, J. A. **A flexibilização das políticas curriculares**. In Actas do Seminário: O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática (pp. 71–78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000.

PORTUGAL. **Lei n. º 46/86**, de 14 de outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE).

_____. **Decreto-Lei n. º 43/89**, de 3 de fevereiro. (Regime Jurídico de Autonomia da Escola).

_____. **Decreto-Lei n. º 172/91**, de 10 de maio. (Regime Jurídico de Direcção, Administração e Gestão Escolares).

_____. **Decreto-Lei n. º 75/2008**, de 22 de abril. (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

PE. **Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águeda (Portugal**). Ano letivo 2013/2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Goiânia**. (GO, Brasil). Ano letivo 2013.

SILVA, V. L. R. da. **Projeto Político-Pedagógico: Em Busca de Espaço na Gestão Pedagógica e de uma Escola de Ensino Fundamental.** In Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras: programa e trabalhos completos / Simpósio Brasileiro de Política e Administração da (pp. 1–9). São Paulo: Anpae, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **As dimensões do projeto político-pedagógico** (6a ed.). Campinas, SP: Papirus, 2008.

# IDEIAS ESCOLANOVISTAS E ANÍSIO TEIXEIRA: UM OLHAR SOBRE SUA CONTINUIDADE NO CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL

**Jussania Basso Bordin**[1]
**Ana Paula Noro Grabowski**[2]

**Resumo:** O artigo em pauta aborda resumidamente as ideias de John Dewey e Anísio Teixeira e seus propósitos educacionais dentro do movimento da Escola Nova que ocorreu no Brasil na década de 30. Aborda a relação destes pensadores com o cenário atual, partindo de uma leitura do PNE – Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014. O objetivo do trabalho é buscar uma relação de atualidade entre as ideias de Anísio Teixeira e da Escola Nova no Brasil. Metodologicamente o presente artigo desenvolveu-se através de pesquisa bibliográfica e documental. Propõe um olhar arraigado ao passado histórico brasileiro e ao pensamento difundido por Anísio, o qual deixa mais que um legado de lutas, impulsiona um (re)pensar a qualidade e a democratização da educação.

**Palavras-chave:** Formação comum; Escolanovismo; PNE.

## INTRODUÇÃO

John Dewey, norte americano nascido em 1859 iniciou sua trajetória de vida em uma pequena cidade do Estado de Vermont. Recebeu formação escolar e também com sua mãe em casa, onde aprendeu a realizar pequenas tarefas e desenvolver seu senso de responsabilidade. Mais tarde estudou filosofia e artes em Johns Hopkins o que o habilitou para iniciar sua carreira como docente em Minnesota. No percurso de sua vida, John Dewey, escreveu sobre variados temas, fazendo abordagens nas áreas da psicologia, política e educação. Através de seus estudos percebeu que a escola, em sua organização de ensino, não acompanhava as mudanças da psicologia, sociologia e da política permanecendo arraigada em valores tradicionais.

Em seus ideais, Dewey acreditava que a educação deveria assumir um caráter social, preparando o sujeito e oportunizando-lhe conhecimentos que pudessem ser empregados na vida cotidiana, em sociedade. *A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida (Dewey, 1959 p. 15).* Neste sentido, ao aludir sobre

[1] Psicopedagoga. Mestranda em Educação – PPGEDU – URI –FW. jussaniab@gmail.com
[2] Pedagoga. Mestranda em Educação – PPGEDU – URI –FW. anapaulanoro.g@gmail.com

a educação defendia que esta deveria preparar o sujeito para a vida em sociedade, que lhe fosse útil em seu fazer cotidiano.

Ao lado de Charles Sanders Peirce e William James, Dewey é uma das três figuras centrais do pragmatismo. Esta corrente filosófica defende que as ideias só têm valor se produzirem efeitos práticos, isto é, constituírem-se uma forma prática de resolver problemas. Dewey utiliza o termo instrumentalismo para definir sua filosofia, pois acredita que as ideias só têm importância se de alguma forma servem como instrumento para a resolução de problemas reais.

O modo de pensamento presente em Dewey expressa-se como instrumentalismo[3], como o mesmo definiu. Partindo desta corrente, o filósofo americano propunha que a escola deveria oferecer uma finalidade prática para a vida dos alunos, por isso seus estudos buscaram entender o desenvolvimento integral da criança: físico, intelectual e emocional. Propunha ao contrário de uma educação para instrução, uma educação voltada à ação.

Na obra *Democracia e Educação*, escrita pelo filósofo em 1959, aborda a democracia no interior das escolas, trazendo a educação como uma função social, a qual prepara os indivíduos e as futuras gerações para a vida em sociedade. Escreve também que, os professores devem trabalhar os conteúdos de forma a problematizar as questões perante os alunos.

Neste viés, o artigo em pauta objetiva estudar a relação de atualidade entre as ideias de Anísio Teixeira e da Escola Nova no Brasil, a fim de percebê-las no momento atual da educação brasileira verificando a importância e continuidade deste pensamento. Na sequencia faz-se uma abordagem ao movimento da Escola Nova que ocorreu no Brasil na década de 30 junto ao cenário brasileiro e a lutas pela escola pública naquela época.

O pensamento e a luta de Anísio Teixeira para superação do dualismo no ensino brasileiro perpassam a sua época e refletem nossas lutas atuais, principalmente no que concerne à educação, como nos aponta o PNE 2014, o qual se constitui um importante instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais.

[3] O instrumentalismo defendido por Dewey tem suas raízes no Pragmatismo, corrente filosófica que surgiu no século XIX. Para o pragmatismo tudo deveria ter um sentido prático, uma utilidade. Assim, deveria ocorrer com a educação, oferecer uma finalidade prática, isto é, o conhecimento deveria servir para o indivíduo em sua vida cotidiana.

Essas abordagens partem de um viés bibliográfico e de reflexão a respeito de qual educação temos vivenciado hoje? Como um pensamento e uma luta de anos atrás torna-se nossa luta também atualmente?

A partir dessa reflexão buscou-se apresentar algumas ideias de Anísio e da Escola Nova que ainda hoje constituem-se um legado para a luta da educação brasileira.

## DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA À FORMAÇÃO COMUM DO HOMEM

### Dewey e a Educação Democrática

A educação assegura a participação das pessoas na sociedade da qual fazem parte. Ao tratar da educação como função social, é passível de compreensão que, enquanto indivíduos, não somos capazes de uma vida isolada. Neste sentido, historicamente somos seres que realizamos e construímos associações, sejam elas no período da pedra lascada, pela necessidade de sobrevivência, ou nos tempos hodiernos pela necessidade de convivência. O fato é que, construímos várias formas de associações, e são estas que nos traduzem como seres sociais, dependentes da vida com outros sujeitos; é a educação que promove a participação na vida em sociedade. O que distingue cada uma dessas associações realizadas são os hábitos presentes em cada uma delas. (DEWEY, 1959)

Em oposição ao que chamou de democracia política – forma de governo atribuída ao Estado moderno cujas condições consolidaram a ideia moderna de Estado "soberania, representação, regra de maioria" – Dewey elaborou o conceito de ideia democrática. Essa ideia democrática é entendida como um modo de vida, "um conjunto de práticas partilhadas e experiências políticas locais" (FRANCO, 2008, p. 143), consiste em uma forma de viver em comunidade. Nesse caso o Estado seria apenas uma das possíveis formas de políticas. Enquanto ideia a democracia precisa encontrar um local para sua realização, sendo este a própria comunidade local ou com a comunidade vizinha, por meio das interações realizadas nos diferentes contextos, sejam sociais, econômicos, políticos ou educacionais.

O que permite que se passe do Estado à comunidade são as associações. Estas não são organismos intermediários entre o Estado e a Comunidade, mas o que permite que a comunidade dispense as mediações políticas.

> Ao efetuar a passagem do Estado à Comunidade, e da democracia política à ideia de democracia a associação converte-se em cooperação. E cooperação, no âmbito de uma teoria normativa como a de Dewey, implica em autodeterminação e autogoverno. Em outras palavras a associação, é o que funda a comunidade e a cooperação é o que permite que ela se persevere. Enquanto modo de vida, a democracia é um modo de vida comunal. Enquanto modo de vida comunal, a democracia é um modo de vida associativo e cooperativo. Enquanto modo de vida associativo e cooperativo, a democracia é uma forma de política autogovernada e autodeterminada. (FRANCO, 2008, p.144)

Uma associação é constituída então, a partir de dois fatores de acordo com Dewey: primeiramente além da participação dos indivíduos, conta com o interesse recíproco e a confiança; em segundo lugar, constitui-se com a mudança de hábitos sociais e a contínua readaptação dos indivíduos para ajustarem-se as mais diversas situações. (DEWEY, 1959)

Para além de uma forma de governo, a democracia compreende, segundo Dewey, uma forma de vida associada à experiência de um com o outro, a convivência mútua, e ao conjunto de hábitos, valores e costumes intrínsecos à realidade de cada sociedade. Quando as ações dos sujeitos estão imbricadas, isto é, ligadas umas as outras, não há espaço para subordinação, discriminação, divisão de classes, territorial, étnica ou econômica, favorecidas pela dimensão da sociedade capitalista e que impedem o homem de compreender a importância das ações socializadoras.

> Uma sociedade democrática deve fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Deve se preocupar de modo a que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativas individuais e em poder se adaptar. (DEWEY, 1959 p. 78)

Assentado neste pensamento de Dewey surge o ideal democrático da escola progressiva[4], a partir do qual se priorizou, inicialmente, a criação de escolas públicas que pudessem preparar o sujeito através de experiências com verdadeiro valor educativo, o qual mais tarde constituiria a formação cidadã para a vida em comunidade.

A sociedade democrática na concepção deweyana concede oportunidades para todos os indivíduos no que tange seus benefícios. Considerando que nesta sociedade democrática existem oportunidades intelectuais para todos, a educação proporciona interesse aos sujeitos, para que estes desenvolvam suas habilidades inatas, não sendo-lhes restringindo uma formação cidadã lacunada, restrita ao formador. Ou seja, uma formação que possibilite desenvolver o interesse pessoal capaz de promover mudanças sociais.

[4] Movimento de renovação do ensino, também chamada de Escola Nova ou Escola Ativa.

**A educação e a Formação Comum do Homem: Raízes do Pensamento Deweyano**

O pensamento em prol de uma educação diferenciada encontrado em Dewey também esteve arraigado em Anísio Teixeira. Nascido na Bahia em 1900, Anísio, pertencia a uma família de posses e empenhou grande luta no espaço social e educacional brasileiro defendendo a escola pública e democrática.

Sempre engajado aos ideais de Dewey, com quem teve contato quando visitou os Estados Unidos, em meados de 1930, Anísio lutava por uma escola laica, democrática e para todos, onde se pudesse promover uma formação humana cuja finalidade fosse prática à vida do homem, a qual foi por ele denominada de formação comum.

A educação para a formação comum[5] do homem advinha do pensamento de uma educação escolar a qual todos os indivíduos pudessem ter acesso, sendo a escola um local de transformação pessoal em busca de maior inserção na vida social: "a oportunidade de cada indivíduo ser na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente definidos, determinassem" (TEIXEIRA, 1967 p. 12).

> [...] a educação escolar passou então a visar – não à uma especialização de alguns indivíduos – mas à formação comum do homem e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática (TEIXEIRA, 1967 p. 12)

Essa nova formação contrapunha a concepção da escola antiga[6] detentora de métodos e processos nos quais se formavam homens eruditos e remotos à vida cotidiana. Por se constituir uma proposta diferenciada de educação que ensinava o aluno a viver em sociedade levou tempo para evoluir a forma intelectualista que preponderava na sociedade da época na qual o racionalismo fundava a base do conhecimento.

A superação entre o dualismo racional-empírico ocorrido com o surgimento da ciência experimental proporcionou a fusão de dois conhecimentos: de um lado a essência da razão, de outro o conhecimento pela ação.

[5] Pensamento iniciado com a Revolução Francesa, por volta do século XVI, quando se pensou uma educação escolar ideal para todos os cidadãos, não pelas vias da universalização, mas da mudança de concepção da sociedade.

[6] Também chamada de Escola comum ou escola-corporação da Idade Média.

> O velho conhecimento do senso comum, de natureza empírica dominava o mundo das artes, e o conhecimento racional o mundo do espírito. Tínhamos assim, um duplo sistema: o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvia o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sede de compreensão e coerência. Pelo conhecimento empírico, agia; pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se. (TEIXEIRA, 1967 p. 15)

A partir desta superação, a escola não deveria mais ser local de formação erudita, ou "escolástica", e sim configurar-se em local de formação do novo homem comum para a sociedade, a qual teria que "preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia" (ibidem p. 16).

É com este sentido que surge um modelo diferenciado de ensino e escola defendido por Anísio Teixeira. Não mais pelas bases da segregação social, mas sim, apoiado no caráter de conhecimento científico. O ensino antes contemplativo, agora assumiria papel principal na ação e no trabalho dos sujeitos.

Anísio defende e preocupa-se com todas as modalidades de ensino, pronunciando-se a favor de uma educação que faça pelo trabalho, e não pela exposição, pela verbalidade. Entende que a escola primária[7] mais que fornecer um ensino propedêutico precisa oferecer uma formação fundamental e indispensável ao trabalho do sujeito.

> "[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão" (TEIXEIRA, 1967 p. 63).

Esta forma de ensino, todavia, não gozou de aprovação social. A sociedade de classe brasileira ainda persistia em transformar a escola em escola de classes. O que também persistiu foi o dualismo no ensino do nosso país: escolas com currículo e caracterização da elite; as públicas, da mesma forma continham programa para a elite, funcionando somente como uma "permissão" às classes populares e a participação destas numa educação elitizada. Por adquirir uma configuração escolar que prepara pessoas para uma elite de trabalho e outra de governo passa a ser questionado e considerado arcaico. Mesmo sendo ampliado o número de escolas de nível primário e médio a filosofia do sistema não se modificou.

[7] A escola primária pode ser compreendida a partir de dois ciclos: o primeiro (elementar) de quatro anos e o segundo (complementar) de dois anos (Teixeira, 1967)

Anísio Teixeira aponta para a necessidade de uma nova integração nacional e de reformulação do sistema educacional brasileiro a qual implica na tomada de consciência dos problemas e contradições presentes no modelo escolar (TEIXEIRA, 1956). Para tanto é fundamental a reunião de forças dos diferentes setores em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento, estando à escola no centro desse processo de renovação.

Nesse sentido, assinala que um sistema moderno de educação caracteriza-se por realizar educação de qualidade para todos, elevando o nível geral de educação do povo para, a partir disso, construir o "corpo de sábios e especialistas que não dirigem, mas servem à massa de trabalhadores educados que governam – pelo voto – e constroem a nação." (TEIXEIRA,1967, p. 83-84)

Isto posto, fica evidente o desejo de construir uma escola e uma sociedade com justiça e igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Porém, este desejo parece não ser tangível visto que, embora tenha expandido o sistema e ampliado o número de vagas a educação brasileira descuidou de sua seriedade e eficiência quando seu fim deixou de ser o de educar o povo, "mas selecionar um número maior de candidatos à única educação que conta em um país ainda dividido em elite diplomada e massa ignorante." ( TEIXEIRA, 1967, p.85) A ampliação do sistema é apenas quantitativa sem a necessária reconstrução da escola e seus objetivos.

Ao expor as fragilidades da escola fundamenta a necessidade de uma escola séria, à prova de simulação ou fraude, destinada a crescer e a desenvolver-se viva e autenticamente. Esclarece, ainda, que a reconstrução educacional "é, ao mesmo tempo, uma simplificação e um redobramento da seriedade. Simplifica-se, para se fazer séria a educação."( TEIXEIRA, 1967, p.88)

A importância atribuída à escola era singular, pois acreditava que era por meio da escola que o homem se modificaria e modificaria também a sociedade. Os pressupostos em que a escola se baseava foram se modificando juntamente com a visão de homem e de sociedade.

## ESCOLANOVISMO BRASILEIRO E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO

A Escola Nova constituiu-se um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX . As

ideias da Escola Nova foram inseridas no cenário educacional brasileiro por Rui Barbosa em 1882. Inspirados no filósofo e pedagogo americano John Dewey os ideais do movimento Escola Nova influenciaram a elite brasileira num momento em que o país sofria importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais ocasionadas pelo acelerado processo de urbanização e ampliação da cultura cafeeira que, juntamente com o progresso industrial e econômico, trouxeram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, acarretando uma mudança expressiva no ponto de vista intelectual brasileiro.

No centro da expansão do pensamento liberal no Brasil, difundiu-se o ideário escolanovista. O escolanovismo acredita que a educação é o único elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito tornando-o apto a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Para John Dewey a educação é uma necessidade social, um fenômeno direto da vida, tão importante quanto à própria vida (DEWEY, 1979). Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Nesse sentido, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades.

As ideias de John Dewey e de Durkheim possibilitaram aos intelectuais e educadores renovadores compreender o processo de modernização da sociedade brasileira e, consequentemente, a necessidade de um novo ensino e de uma nova escola. À democracia, à liberdade e à ciência, como valores da sociedade moderna, correspondia um estudo científico dos problemas educacionais brasileiros, até então ignorados.

É possível então, trazer alguns dos princípios enunciados: 1 - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades. 2 - A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais. 3 - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação. 4 - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária. (ROMANELLI, 1991).

Nestes princípios e na elaboração do Manifesto dos Pioneiros estiveram presentes figuras importantes da educação brasileira, Fernando Azevedo, Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira. No que concerne ao Manifesto dos Pioneiros trata-se de um documento elaborado no ano de 1932, com o título "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo". Divulgado em âmbito nacional, tinha como finalidade oferecer diretrizes para uma política de educação e representou simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão acerca do ambiente político e social que vigorava na época.

Com o objetivo de traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades, o Manifesto representa uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação ao defender o rompimento com a estrutura dualista do serviço educacional, desprendendo-se dos interesses de classes, deixando de constituir privilégio determinado pela condição econômica e social do sujeito para organizar-se a partir da ideia de coletividade.

O Manifesto continha a preocupação com a necessidade de uma profunda mudança nas bases educacionais brasileiras expressando uma visão moderna da educação, pela valorização da individualidade e da personalidade, buscando naturalizar a ideia de cidadão moderno, com uma personalidade individual e livre, reservando para a escola uma posição de neutralidade frente às diferenças sociais. Consagrou a defesa formal da escola para todos dando visibilidade às contradições do processo de escolarização, estimulando o debate em torno da democratização do acesso à educação.

Embora Anísio Teixeira tenha participado de cargos administrativos em setores da educação, teve seu nome vinculado à educação pelas importantes ideias que defendia e lutava. Considerado o mais importante seguidor do pensamento deweyano no Brasil, percebe a sociedade em constante transformação, seja social, econômica ou política. Tem a escola como local privilegiado para a construção da consciência social, a qual compete à formação de indivíduos aptos a refletir sobre e inserir-se nessa sociedade, considerando sua liberdade individual e sua responsabilidade diante do coletivo. Assim, o resultado da educação escolarizada seria um indivíduo integrado à democracia, ou seja, o cidadão democrático. Anísio vê a sociedade como dinâmica e em permanente processo de transformação. Ciente do momento propício para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária - a sociedade

democrática - propõe não só a modificação dos principais conceitos educacionais, mas a reestruturação moral e social da sociedade.

As contribuições de Anísio Teixeira e o movimento Escola Nova foram fundamentais para a reconstrução educacional do Brasil, tanto nas questões estruturais quanto nas relações sociais e educacionais. Sua influência se faz presente até os dias atuais, seja nas escolas, currículos, formação de professores ou políticas públicas educacionais. Um legado histórico de valor inestimável.

**Entre Anísio e o PNE: um olhar sob o cenário educacional atual do Brasil**

A educação compreendida a partir da formação comum do homem coloca o sujeito como agente ativo no processo de ensino aprendizagem; a construção deste sujeito possuiu caráter histórico e social, pois o concebe como ser em formação, inserido num determinado espaço e que tem um papel a cumprir na sociedade.

Anísio entendia a escola pública como o meio para a democratização, e assim, como Dewey, pensava que o ensino escolar deveria atender a todas as pessoas tendo uma finalidade, uma função social.

Para contrapor a realidade da escola liberal burguesa que previa uma universalização do ensino apenas pela via intelectual a fim de criar consumidores, Anísio defendeu uma política pública de mudança no cenário brasileiro cujos preceitos revolucionários tinham raízes na Revolução Francesa, no pensamento de mudança de concepção da sociedade e da superação de divisão de classes.

Anísio propunha uma "nova escola", onde todos os alunos fossem capazes de desenvolver suas aptidões, formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente.

Sua concretização ocorreu com a criação da Escola Parque, uma escola de educação fundamental, pública, laica e gratuita, além de ser uma experiência de educação integral para os alunos e professores.

Todavia, é interessante destacar que o pensamento de caráter burguês ainda persistia direcionando uma formação dualista, a qual fornece ensino mais elaborado para uns e ensino rudimentar a outros, pois necessita de sujeitos consumidores e mão de obra para o trabalho no mercado.

A ideia de um ensino laico, livre, democrático e descentralizado sugerida pelo movimento da Escola Nova no Brasil também pode ser compreendida a partir da visão de Florestan Fernandes quando a concebe mais como um "[...] desnivelamento de privilégios educacionais que uma consolidação progressiva da distribuição das igualdades educacionais e do livre acesso a todos os graus e níveis do ensino" (p. 30). Buscava-se uma revolução burguesa na área da educação, pensamento que foi retomado em 1960 com a reforma universitária, porém, de todo, essas mudanças precisavam de diferentes configurações também na área política e econômica do Brasil.

De acordo com Florestan (1989) o Movimento aborcou os ideais e avanços da sociedade europeia, todavia, não se tinha aqui no Brasil a mesma organização econômica e política. Cabe salientar, que alguns princípios defendidos no movimento Escola Nova, estão presentes na LDB, sendo que Florestan considera-os atuais nos tempos hodiernos.

> Estado democrático e fim da educação como privilégio; federação e descentralização com unidade do sistema educacional federal e nacional; liberdade de ensino como liberdade do professor; educação das massas dos cidadãos em uma República democrática e educação do príncipe em uma Monarquia; laicidade em contraposição à hegemonia ideológica confessional no ensino público; gratuidade do ensino público e democratização da educação escolarizada (e, por conseguinte quebra do monopólio da cultura pelas elites das classes privilegiadas) (FLORESTAN, 1989 p. 28).

Ao publicar em 1989 "O desafio educacional", Florestan traz para debate alguns aspectos revolucionários presentes no Movimento Escola Nova e no pensamento de Anísio, tais como um ensino emancipador da pessoa e do educando, dos professores e da escola, bem como, um movimento que inicie a partir desta e para esta. Também defende a ideia de uma escola com jornada educacional para o dia todo e o uso do que é aprendido neste espaço escolar para a vida cotidiana.

Partindo das ideias de Anísio e dos escritos de Florestan Fernandes é pertinente aproximarmos nossa reflexão à cerca do PNE – Plano Nacional de Educação, criado em 1996. O PNE é um documento que versa sobre a educação brasileira no que tange a erradicação do analfabetismo, a valorização dos profissionais da educação a melhoria da qualidade e ensino entre outras ações. Este Plano iniciou suas discussões em 1996, sendo que entrou em prática no ano de 2001 com metas a serem cumpridas até 2010. Neste primeiro momento o PNE não obteve melhoria significativa, neste sentido foi reelaborado.

A Emenda Constitucional nº59 de 2009, modificou a Constituição Federal de 1988 alterando o Art. 214 e redefinindo o Plano Nacional da Educação.

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, EC 2009)

Neste sentido, este dispositivo serve para colocar a valer a necessidade de organização da educação nacional; o PNE cumpre a função de articular os esforços educacionais em regime de colaboração entre federação, estados e municípios. Aprovado pela Lei 13.005/2014, este PNE é diferente dos outros Planos, pois é decenal por Constituição ultrapassando gestão de governo impedindo desta forma a descontinuidade das políticas públicas.

Destacam-se como objetivos do PNE:

> Universalizar a oferta da etapa obrigatória (04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. (MEC, 2015)

Tais objetivos não representam somente uma defasagem atual da educação brasileira, expõe lacunas e metas de outros períodos, cuja resolução é carente de rapidez e atenção. É conveniente citar neste ponto a Conferência de Jomtien em 1990 e seus apontamentos quanto à alfabetização e sua erradicação. Nesta, destacaram-se metas a fim de atender educacionalmente as populações mais frágeis, inclusive o Brasil, uma destas metas foi universalizar o acesso e promover a equidade da aprendizagem para todos.

Junto aos objetivos, o PNE traz uma estrutura divida em duas partes: na primeira, a Lei, diretrizes, avaliação, monitoramento, articulação e prazos de elaboração. Na segunda parte existem os anexos onde se encontram as metas e as estratégias para tais metas serem atingidas. Tais metas são de responsabilidade da União, dos estados e municípios dependendo

do que consta em cada uma, como no caso da universalização da Educação Infantil para crianças de idade mínima de 4 e 5 anos, compete ao município.

Abaixo as diretrizes do PNE listadas no Art. 2º.

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Mesmo depois de mais de meio século o pensamento e as ideias de Anísio Teixeira se fazem presentes e atuais nas reivindicações educacionais brasileiras quando são destacadas por exemplo metas do PNE como a universalização do atendimento escolar, erradicação do analfabetismo, superação de desigualdades educacionais, formação para o trabalho e cidadania, entre outras incluem os ideais do educador.

Partindo dos objetivos elencados pelo Plano, reflete-se também à respeito dos ideais da Escola Nova, movimento que teve intuito de mudar as bases educacionais e sociais do país. Ora, ou estamos mais de meio século atrasados, não tendo ouvidos a luta destes educadores, ou por outro lado, nosso contexto da década de 30 nos proporcionava outros panoramas sociais. O que não se pode negar nesta ligação entre Anísio Teixeira, o Movimento escolanovista e o PNE é a sua continuidade desses ideais.

Em se tratando de mudanças na área educacional, partir do princípio de que é possível modificar as bases sociais herdadas do pensamento burguês, por meio de uma formação humana capaz de formar um sujeito cidadão e que participe efetivamente da sociedade, que encontra sua função através da educação é abordar o ensino por vias reais, deixando o discurso de lado e pensando, planejando o que realmente é possível se fazer na prática.

Este estudo apenas tratou de tópicos ligados à educação no período da década de 30 e suas repercussões no cenário atual da educação brasileira resumindo algumas reflexões. Ficam em aberto, vários outros pontos que se ligam a este movimento educacional tão

importante em nossa história, bem como as ideias de Anísio Teixeira e sua luta pela escola pública e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da proposta evidenciada no artigo é importante salientar que o contexto de escritos de Anísio evidenciavam uma sociedade que passou por diversos momentos, predominantemente com o avanço de ideias capitalistas. No contexto hodierno vive-se com o legado desta época, todavia, muitas ações foram pensadas a partir dos ideias de Anísio Teixeira e do Movimento da Escola Nova.

No que tange ao PNE, sua elaboração, lei, avaliação, diretrizes e metas refletem o legado do pensamento educacional arraigado neste período passado, a luta e os ideias de pessoas que acreditavam em uma educação livre de amarras sociais e em uma sociedade sem desigualdades de herança ou classe.

Faz-se necessário, portanto, entender que ainda lutamos, marchamos em busca de ideais já proclamados, contudo, não realizados, e, que, tais ideais necessitam ser compreendidos para que seja possível uma mudança no sentido de participação e cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE 2014/2024. Ao propor ações que visam a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país e investimentos mais consistentes para a educação o PNE 2014/2024 abarca a essência dos ideais de Anísio Teixeira, do Movimento Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no sentido de assegurar a todas as pessoas, indistintamente, escola e educação de qualidade, vinculada a ideais de humanidade, de solidariedade, de serviço social e de cooperação, indispensáveis ao exercício da democracia.

A educação não constitui um privilégio, mas um direito de todas as pessoas. Sem os direitos dos indivíduos protegidos, reconhecidos e assegurados, não há democracia; sem democracia torna-se impossível garantir a todos, independentemente de suas condições econômicas e sociais, o direito a educação de qualidade.

Repensar algumas políticas educacionais, tendo em vista um plano articulado entre federação, estado e municípios talvez se constitua um passo em direção a concretização desses pensamentos que buscam atender, além da diversidade, a diminuição da desigualdade e da divisão de ensino, que ainda hoje persistem em nossa educação.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição (1998). Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Altera o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214> Acesso em 04/10/2015

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de educação – PNE – e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 07/10/2015.

BRASIL. **MEC.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em 12/10/2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3° ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989

FRANCO, Augusto de. **Democracia Cooperativa:** Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey- 1927-1939. (In) POGREBINSCHI, Thamy (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf.> Acesso em: 06/10/2015.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1967.

_____ (1956). A escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 2, n. 64, p. 3-27, out./dez.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE ESPORTE E LAZER: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

**Leandro José Piovesan**[1]
**Silvia Regina Canan**[2]
**Simone de Lima**[3]
**Dircelei Arenhardt**[4]
**Adriana Pavan** [5]

**RESUMO:** Este artigo é resultado de discussões e aprendizagens decorrentes de pesquisas bibliográficas realizadas no Programa de Mestrado em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen, as quais estudaram temas relacionados às Políticas Públicas, PNE, Estado, Controle social, Participação, Democracia, dentre outros. Este trabalho visa demonstrar a importância do estudo das políticas públicas e seu papel de catalisador na busca da diminuição das desigualdades no contexto social. Serão abordadas algumas políticas públicas educacionais e políticas públicas de esporte e lazer, e sua contribuição no processo de democratização da sociedade.

**Palavras-chave**: Políticas Públicas; Plano Nacional de Educação; Políticas Públicas Educacionais; Esporte e Lazer.

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas abrangem uma área bastante extensa do pensamento humano, atingindo diversos ramos do conhecimento, com o intuito de verificar o problema central e a tomada de decisão do governo.

[1] (Autor) Licenciado em Educação Física. Mestrando em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. E-mail: lepiove@yahoo.com.br

[2] (Coautora/Orientadora) Doutora em Educação. Docente do PPGEDU – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. E-mail: silvia@uri.edu.br

[3] (Coautora) Bacharel em Ciências Contábeis. Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. E-mail: monydelima@hotmail.com

[4] (Coautora) Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciada em Ciências Biológicas. Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE. E-mail: dirce_lei@hotmail.com

[5] (Coautora) Graduada em Ciências Contábeis. Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE. E-mail: adrianapavan@bol.com.br

Os pressupostos de políticas públicas mostram que as pessoas não vivem isoladas, sozinhas, mas se relacionam, convivem, dependem umas das outras e que tem algo em comum. Essa dimensão comum é sinônimo de público, não é propriedade individual e quem controla é o governo, com fins públicos.

Acreditamos que falta ainda conhecimento do povo com relação aos seus direitos, e principalmente seu poder de decisão. Portanto, pretende-se contribuir para que os conceitos de políticas públicas que aqui serão mencionados fiquem bem claros, assim como, verificar a função do Estado perante a sociedade, sua participação e consequentemente, a democracia.

Traremos, também, um pouco do contexto histórico das políticas públicas em geral e mais especificamente das políticas públicas educacionais e de esporte e lazer no Brasil, embasados na Constituição Federal de 1988 e no PNE – Plano Nacional de Educação (2000 – 2010).

Finalizamos, trazendo um pouco da importância e das conseqüências das políticas públicas para a sociedade, e do Estado, para que se possa alcançar a inclusão social.

Esperamos que este texto contribua para que o leitor possa fundamentar seus conceitos de políticas públicas e a partir daí, participar mais ativamente nas decisões políticas, reivindicando seus direitos e cobrando dos governantes atitudes que beneficiem a população de modo geral, não apenas alguns grupos específicos de seu interesse.

**Políticas Públicas**

O conceito de política, originado de polis, tem relação ao que se refere a cidade, ao que é civil, público, social, ou pensando de outro modo, ao Estado. Este é o sujeito, por pertencer a política, responsável de fazer ou proibir as ações em um determinado território, de colocar em prática as leis, de receber e conceder recursos de um setor para outro da sociedade. A política é entendida como ações com o objetivo de atingir objetivos preestabelecidos. Um tema pode tornar-se político quando gera algum tipo de conflito ou polêmica. (DIAS e MATOS, 2012).

Para Aristóteles, o homem é um animal político, isto pelo fato de ser o único que utiliza a linguagem, a principal ferramenta de comunicação entre as pessoas. Segundo ele, os animais conseguem expressar apenas sentimentos de prazer e dor, mas o Homem utiliza a palavra (*logos*), ao mesmo tempo em que é capaz de diferenciar o bem e o mal, o certo e o errado. Com a intenção de compreender os problemas da sociedade, é importante considerar a

capacidade cada vez maior do homem atuar junto a natureza, na busca de novas descobertas que venham a contribuir com nossa existência, essenciais para entendermos o desenvolvimento da comunicação na sociedade. (WOLFF, 1999). Segundo Dias e Matos (2012)

> A política, também, pode ser vista como um conjunto de interações que visam atingir determinado objetivo, e neste sentido está em toda parte, seja na arte, nos jogos amorosos, nas relações de trabalho, na religião, no esporte etc. [...] deve ser entendida como forma de governar sociedades divididas, sem o uso indevido da violência. Os pontos de vista divergentes e os vários interesses diferentes são levados de uma forma ética a conciliarem-se, evitando-se o uso de coerção. (DIAS e MATOS, 2012, p. 03).

Nesse sentido, ao relacionarmos política com políticas públicas, temos que esta é a responsável, devido ao poder que lhe é concedido, de resolver os problemas e estabelecer a ordem na sociedade, onde pessoas diferentes e com interesses diferentes vivem de forma harmoniosa na busca da felicidade.

Desse modo, a política deve ser vista com o objetivo de se elaborar políticas públicas direcionadas a solucionar problemas. O governo assume ou deveria assumir a função direta de elaborar projetos, colocá-los em prática e avaliar sua efetividade. Os políticos, por sua vez, têm a missão de estabelecer políticas públicas conforme as necessidades e interesse do povo, mas é sabido, que muitas vezes agem conforme seus interesses.

O Estado, segundo Dias e Matos (2012, p. 07) "é responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum da sociedade. Para tanto, deve legislar, administrar e julgar de acordo com a lei, os conflitos de interesse que possam surgir". Cabe ao Estado, procurar a melhor forma de administrar os limitados recursos que possui, buscando atingir o maior número possível de pessoas na sociedade. Para isso, um bom planejamento é fundamental, com metas e critérios que possam ser alcançados, ou seja, fazer muito com poucos recursos.

Como observa Aristóteles, apud Mesquita (2005, p. 94), em sua obra Política, a função do Estado é a felicidade na vida. Segundo ele, viver livre e independente "é viver venturoso e com virtude. É necessário, portanto, admitir em princípio que as ações honestas e virtuosas, e não apenas a vida comum, são a finalidade da sociedade política". Ainda nessa relação Estado e felicidade, Dias e Matos (2012) afirmam que:

> O Estado tem por fim último oferecer condições para que todas as pessoas que integram a comunidade política realizem seus desejos e aspirações, e para tanto assegura a ordem, a justiça, o bem-estar e a paz externa, que são elementos

> necessários para que as outras necessidades públicas sejam atendidas. (DIAS e MATOS, 2012, p. 09)

As dificuldades do Estado em propiciar as condições necessárias ao bem-estar da população, o fizeram transferir parte de seus direitos e deveres a outras instituições da sociedade, dividindo assim os méritos e as responsabilidades, contribuindo para a efetivação das políticas públicas.

Após interrogar-se a respeito do significado de uma associação política e do Estado, Weber (1982, p. 98), apresentou seu conhecido conceito: "O Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o 'território, faz parte de suas características – reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima", ou seja, estabelece uma relação de dominação sobre os homens, impondo as próprias vontades, mesmo contra possíveis resistências que geralmente tendem a aceitar esta dominação.

Considerando os conceitos de política e estado citados anteriormente, surgiram segundo Frey (2000) nos Estados Unidos, no início dos anos 1950 e na Europa, mais precisamente na Alemanha a partir do início dos anos 1970, as Políticas Públicas, com o objetivo de analisar e explicar a função do estado (EUA) e do governo (Europa). Souza (2006), traz algumas definições do que seja política pública segundo alguns autores como:

> Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p.24).

Com isso, pode-se afirmar que o estado é quem assegura a ordem, mas é o governo o responsável pela gestão, estando obrigado, assim que tomar ciência do problema, de resolvê-lo, planejar, criar e colocar em prática, políticas públicas necessárias para tanto, exercendo a missão que a sociedade lhe confiou.

Nessa lógica, onde as políticas públicas estão diretamente relacionadas a atividade política, cabe discutir sua importância para compreender como ela reflete na sociedade, quais os pontos estão sendo satisfatórios, que ações podem ter uma maior envergadura, o que pode ser aprimorado e como ampliar sua fiscalização. É nisso que se referem as políticas públicas, na gestão democrática dos problemas, de métodos viáveis que atendam as prioridades do

povo, com racionalidade e planejamento estratégico com vistas aos objetivos pré determinados. Para Oliveira,

> Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais. (OLIVEIRA, 2010, p. 93-99).

Portanto, conceitua-se Políticas Públicas, pelo fazer ou não fazer do governo, e políticas públicas educacionais como o fazer ou o não fazer do governo em educação. As políticas educacionais estão englobadas nas questões de educação e estas, diretamente relacionadas à escola, nesse sentido, as políticas públicas educacionais se referem a educação escolar. (OLIVEIRA, 2010).

Nos últimos anos, as Políticas Públicas ganharam maior atenção e importância em diversos campos, como educação, saúde, esporte, justiça e assistência social. Porém, além de garantir o acesso a todos esses serviços públicos, não significa que possuam qualidade e realmente todos os direitos estejam sendo respeitados. (SETUBAL, 2012). Nesse sentido, cabe olharmos as proposições das Políticas Públicas de Esporte e Lazer para melhor compreendermos essas questões.

**Políticas Públicas de Esporte e Lazer**

O Manifesto dos Pioneiros em 1932, foi o marco inicial do planejamento da educação brasileira. Os objetivos eram claros, melhorar o nível cultural da população e fortalecer o setor da produção técnico-científica.

Passadas algumas décadas, somente com a Constituição Federal de 1988, reflexo de extenso processo constituinte, é que atinge significativamente o setor dos direitos sociais. Algumas normativas avançaram nas questões educacionais, dentre as principais, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a Emenda Constitucional nº 14, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2000 – 2010) e a Emenda Constitucional nº 59/2009 que estabeleceu o Plano

Nacional de Educação, de periodicidade decenal, com o objetivo de alavancar o sistema nacional de educação e estabelecer as maneiras de se alcançar as metas. (DOURADO, 2011).

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988, complementado pela Emenda Constitucional 59/2009, direciona no sentido de garantir que:

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Estas metas representaram um grande desafio para o desenvolvimento da educação no país, todas muito importantes e bem elaboradas, porém, grandiosas e consequentemente de difícil cumprimento, principalmente no que se refere a questões financeiras.

As políticas públicas e a Educação Física tiveram uma relação mais direta quando os eventos científicos da área se fortaleceram, a partir dos anos 80, mas principalmente em 1997, com a criação do Grupo de Trabalho Temático – Políticas Públicas e do fortalecimento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Mesmo assim, apesar de fazer parte dos eventos científicos, carece de aprofundamentos teóricos. (STAREPRAVO, 2007).

Quanto às políticas públicas de esporte e lazer no Brasil, a partir de 1995 é que começam a receber certa prioridade, com a criação do Ministério de Estado Extraordinário do Esporte, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, nomeando o ex-jogador de futebol, Edson Arantes do Nascimento – Pelé, como Ministro. Antes de sua criação o tema de esporte era administrado pelo Ministério da Educação (MEC), desde 1937. A partir de 1999, o ministério foi associado ao turismo e passou a ser chamado Ministério do Esporte e Turismo. Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, separou as duas pastas, "Sua criação representou um marco da relação entre o esporte e o Estado no Brasil, já que pela primeira vez na história, o esporte alcançou status de Ministério permanente e autônomo", (Starepravo, 2011, p. 21) devolvendo ao esporte um ministério próprio. Atualmente, o Ministro do Esporte é o Deputado Federal Leonardo Picciani (RJ). (ZOTOVICI, et al, 2013)

As políticas públicas de esporte e lazer estão diretamente associadas às políticas sociais, isso se justifica pelo fato de sua amplitude ultrapassar as barreiras esportivas. Os

principais projetos esportivos surgem como forma de complementar a educação formal, dirigido a crianças e jovens de baixa renda. Muitos desses projetos têm uma segunda intenção, além de dar uma opção de lazer, contribuem para afastar esse público do mundo das drogas e do crime.

Apesar disso, a Educação Física Escolar perdeu espaço nas últimas décadas, tornando-se facultativa para jovens e adultos no ensino noturno e também no ensino superior, onde quase não existe mais. Recentemente, em setembro de 2016, sofreu mais uma grande ameaça, quando o MEC divulgou uma Medida Provisória que dentre outras alterações, excluiria a Educação Física do currículo obrigatório no Ensino Médio, mas que estranhamente, no dia seguinte, foi anunciado como um equívoco e que nenhuma disciplina seria excluída.

Por outro lado, as políticas públicas de esporte e lazer, cresceram muito nos últimos anos, dentre elas, podemos destacar o Programa Esporte e Lazer da Cidade, o Programa Segundo Tempo, Bolsa-Atleta, Atleta na Escola, Plano Brasil Medalhas, Lei de Incentivo ao Esporte, Centro de Iniciação ao Esporte, Esporte e Lazer da Cidade e Praça da Juventude. Além dessas políticas, podemos incluir políticas públicas educacionais que abrangem o esporte e lazer, como é o caso do Programa Mais Educação.

Mesmo com todos esses incentivos na área de esporte e lazer, percebe-se que grande parte dos programas estão direcionados a questões sociais como foco principal ou a esportes de rendimento e competições de alto nível, restando à Educação Física Escolar, menor importância, passando a ideia de que a qualidade do ensino não é o foco de interesse do Estado e muito menos o bem-estar social. (MENDES e AZEVÊDO, 2010).

> Portanto, percebe-se que o esporte e o lazer ficam “nas bordas”, mais do que outros direitos sociais constitucionais, tanto sobre a sua compreensão e valorização, como na própria efetivação de ações. Assim como a sociedade, o poder público confere pouca estima ao esporte e lazer, atribuindo a temas de caráter utilitário e compensatório. (CASTELLANI, 1996 e MARCELLINO, 2001 *apud* WERLE).

Uma forma de mobilização da comunidade e ampliação do processo de democratização é a implantação dos Conselhos Municipais de Esporte e Lazer, fortalecendo a representatividade no seio da sociedade. Conforme Starepravo e Mezzadri (2007),

> não há iniciativas a fim de garantir uma maior participação popular. Pelo contrário, em alguns casos os mecanismos de participação popular são interpretados como ferramentas políticas que podem ser utilizadas contra os agentes políticos consolidados no poder. (Starepravo e Mezzadri, 2007, p.08)

Com isso, a finalidade da criação dos conselhos é formular políticas públicas e programar ações destinadas ao fortalecimento das atividades esportivas e de lazer no município. A democracia cresce com o envolvimento direto do povo, exercendo a função de guia nas ações políticas.

Quanto a Educação Física Escolar, algumas ações têm sido realizadas pelo governo federal, incentivando o esporte nas escolas em horários inversos ao de aula, porém muito ainda é preciso crescer, principalmente em relação a construção ou ampliação de espaços físicos, condizentes com a importância das ações.

**Contribuições das Políticas Públicas para a Sociedade**

As últimas décadas foram marcadas pelo ressurgimento dos conceitos e da importância das políticas públicas, bem como das instituições, regras e modelos que conduzem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Muitas vezes as políticas públicas são tidas como a solução para os problemas, desde que haja a participação popular, a cooperação entre diferentes instituições e grupos sociais, o debate de ideias entre as pessoas e partidos políticos. Souza (2006), resume políticas públicas como:

> [...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.26).

Com isso, a Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, foi fundamental para que políticas públicas e outras ações direcionadas à construção do chamado Estado Social, fossem retomadas. Nela não contém políticas públicas, mas direitos que são colocados em prática por políticas públicas.

Desse modo, existem políticas que podem ser colocadas em prática, nas diferentes esferas, Municipal, Estadual e Federal, com estratégias de solução de problemas coletivos buscando a melhora dos níveis de bem-estar social.

Para isso, se faz necessário a redução das desigualdades sociais, que consequentemente acarretam outras desigualdades. O que geralmente acontece são investimentos ou políticas pobres para pobres, escola pública básica para a população de baixo poder aquisitivo e particular para ricos. O estado tem a função de reduzir essa distância,

dando melhores condições de vida para a população mais carente, mesmo estando ciente que jamais conseguirá a igualdade de forma integral. (DEMO, 1992).

A construção do Estado Social citado anteriormente e garantido pelo Constituição de 1988, não foram garantias de que o estado de bem-estar social saísse do papel. No Welfare State, ou Estado do Bem-Estar Social, todo indivíduo tem direito, desde seu nascimento a um conjunto de direitos que deveriam ser fornecidos e garantidos através do Estado ou indiretamente por ele. (MACHADO, 2003). Nesses direitos podemos incluir a educação, assistência médica gratuita, auxílio desemprego, renda mínima, recursos adicionais para criação dos filhos, entre outros.

Para que possamos atingir estabilidade e níveis satisfatórios de inclusão social, emprego e qualidade de vida da população é fundamental que o Estado participe diretamente, utilizando-se de estratégias como, intervenção na economia, melhorar a arrecadação de tributos e fiscalização, para assim alcançar o Estado de Bem-Estar Social.

A partir da Constituição de 1988, é oferecido aos cidadãos brasileiros, ferramentas de controle da Administração Pública, mediante o exercício da cidadania. Esse mecanismo de democracia se confirma, com a fiscalização das Políticas Públicas pelo povo e sua efetiva participação. Souza (2012), conceitua o Pressuposto Participativo, como:

> un proceso de democracia directa, voluntaria y universal, donde la población puede discutir y decidir sobre el presupuesto público y las políticas públicas. El ciudadano no termina su participación em el acto de votar em la elección del ejecutivo y del Parlamento, va mucho más allá, decidiendo y controlando la gestión pública. El ciudadano deja de ser um simple ayudante de la política tradicional, donde participa solo votando de cuatro em cuatro años, para ser protagonista permanente de la gestión pública. (SOUZA 2012, p.18).

A participação se caracteriza como o princípio democrático que o cidadão tem como objetivo o interesse comum antes dos individuais. É o direito de participação política de decidir junto, contribuindo com os processos de mudanças e conquistas. Essa democracia participativa é fortalecida quando a sociedade tem a capacidade de se autorregular pacificamente, ou seja, no exercício do controle social.

Temos que tomar o cuidado para não confundir controle social com coerção social, que é a força que a sociedade exerce sobre os indivíduos levando-os a seguir as leis da sociedade em que vivem independentemente de sua vontade e escolha.

Basicamente, o controle social utiliza-se de uma relação de complementação e responsabilidade com o que é de direito de todos e com um envolvimento de todos, buscando

a justiça social, com o desafio do trabalho em conjunto. O controle social, também pode ser entendido como:

> a participação do cidadão na gestão pública, é um mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania. No Brasil, a preocupação em se estabelecer um controle social forte e atuante torna-se ainda maior, em razão da sua extensão territorial e do grande número de municípios que possui. Assim, o controle social revela-se como complemento indispensável ao controle institucional, exercido pelos órgãos fiscalizadores. Para que os cidadãos possam desempenhá-lo de maneira eficaz, é necessário que sejam mobilizados e recebam orientações sobre como podem ser fiscais dos gastos públicos. (BRASIL, 2012, p 09).

O Brasil possui características próprias, é um país além de extenso, diversificado, que exige a participação direta da população e não deixar apenas que um pequeno número de representantes decida o que e como fazer com o dinheiro público. É preciso impedir que o Estado exerça o controle social nas suas funções clássicas de dominação, de forma autoritária, sem participação, o oposto da democracia. Se faz necessário a tomada de conhecimento dos direitos do povo, policiando as ações e cobrando atitudes concretas dos governantes.

Uma forma de participação popular e democratização da administração é o Orçamento Participativo, compreendido como:

> [...] um processo decisório que se estende por todo o ano fiscal. Em assembléias organizadas com esse fim, os cidadãos se engajam, juntamente com funcionários da administração, em negociações sobre a alocação de gastos que envolvam novos investimentos de capital em projetos tais como clínicas de assistência médica, escolas e pavimentação de vias públicas. (ABERS, 2000 et al *apud* WAMPLER, 2008).

O Orçamento Participativo surgiu em 1989, com a Prefeitura de Porto Alegre, no primeiro governo do PT. A partir daí, foi crescendo e se disseminando por outros municípios do país, principalmente após ser considerado um sucesso a experiência de Porto Alegre. (WEMPLER, 2008).

Esta forma de intervenção é um exemplo de participação democrática que credencia o cidadão a expressar sua opinião e ser um agente de transformação de sua cidade. O povo escolhe as medidas e obras mais urgentes que devem receber investimentos dos recursos provenientes da prefeitura. Ao mesmo tempo, incentiva o pleno exercício da cidadania e o envolvimento da população no destino do dinheiro público, juntamente com o governo.

É importante que os governantes não vejam as Políticas Públicas apenas como um programa governamental, mas de Estado, onde mesmo que mude o governante ou o partido, a

continuidade das obras se efetivará. A adoção de Políticas Públicas nos programas de governo são fatores que provavelmente garantirão maior sucesso na administração, pois atenderão as reais necessidades da população.

> Se entendermos a política pública como instrumento político e de governo que pretende atender às necessidades da sociedade, deveremos fechar um interessante e moderno círculo virtuoso do poder social: a sociedade democrática, no exercício livre do voto, escolhe os dirigentes dos poderes Legislativo e Executivo como seus representantes, e esses produzem políticas públicas que retornam ao cidadão na proteção e execução de seus direitos. [...] Vista desta forma, a política pública - com intencionalidade política - deveria surgir da sociedade e retornar a ela. (CHRISPINO, 2016, p 30/31).

Assim, seria possível alcançar o maior dos objetivos das políticas públicas, o interesse público, que está bem claro na Constituição Brasileira, expresso nos direitos.

O retorno a sociedade, citado anteriormente, geralmente não acontece em vários setores, porém a população em geral parece não perceber que o que falta é organização, mobilização, mas que parta do povo, não de meios de comunicação que prioriza seus interesses. Dessa forma, para Demo (2001), o povo precisa enriquecer-se politicamente, pois,

> Um povo politicamente pobre é aquele que […] não passa de massa de manobra… aceita um estado avassalador e prepotente, bem como uma economia selvagem […] não reivindica direitos, mas pede, suplica, os espera passivamente, […] vê o serviço público como caridade […] que somente reclama, mas não se organiza para reagir (DEMO, 2001, p 22).

A população consciente, percebe a injustiça e vai a luta, fiscaliza e cobra seus direitos dos governantes. A maior missão de um governante é, além de cumprir seus deveres como administrador, criar políticas de longo prazo, que projete resultados de qualidade no futuro e ao mesmo tempo supra as necessidades imediatas do povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos têm se observado que o campo das políticas públicas tem sido mais debatido e valorizado pela sociedade. Isso se deve na maior parte, às mudanças políticas e econômicas adotadas pelo governo nesse período. Essas alterações de contexto histórico, dirigidas ao povo, são um desafio para o governo que buscou compreender, elaborar e avaliar as próprias políticas.

Podemos afirmar que a maioria das necessidades sociais já foram identificadas pelo governo, porém, o que falta ainda são ações concretas que resultem em melhores resultados. As ideias e interesses dos gestores, muitas vezes divergem às da sociedade, principalmente no que tange a políticas públicas. Porém, quando há a interferência política, o interesse público fica de lado em detrimento aos interesses do partido.

As políticas públicas são a voz do povo, que busca expressar e clamar por ações dos governantes. Dessa forma, as políticas públicas educacionais e de esporte e lazer expressam um importante papel, no sentido de contribuir para que os direitos fundamentais sejam alcançados, bem como o estado de bem-estar social.

As manifestações populares precisam organizar-se de forma apartidária, ao mesmo tempo que o governo deve dar atenção e defender os interesses e necessidades humanas, com vistas a uma sociedade diferente, melhor e que estabeleça a justiça social.

A primeira luta a ser enfrentada segundo Oliveira e Zanata (2015 *apud* Valente *et al* 2016) "é para que essas Políticas Públicas sejam colocadas em prática com qualidade, e permitam que todos tenham acesso a uma educação de qualidade" (p.38).

Contudo, outros apontamentos sobre políticas públicas, políticas públicas educacionais e políticas públicas de esporte e lazer são necessários e devem ser considerados em pesquisas acadêmicas. A escola é o mais importante local de intervenção e de mudança social. Portanto, cabe aos administradores públicos buscarem e fazerem chegar até elas as possibilidades de ensino e aprendizagem, baseadas em políticas públicas de qualidade e de interesse social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Controladoria-Geral da União – CGU. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas. Coleção Olho Vivo. Brasília, 2012.

BRASIL. http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648645/artigo-214-da-constituicao -federal-de-1988. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. http://www.esporte.gov.br/. Acesso em 05 jan. 2017.

CHRISPINO, Alvaro. **Políticas Públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Políticas Públicas e Intencionalidade. Editora: FGV. Rio de Janeiro, 2016.

DEMO, Pedro. **Cidadania menor:** algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos.** São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, Luiz F (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020**): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora da UFG/Autêntica, 2011.

FREY, Klaus. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, 2000.

MACHADO, Aquidaban F. **Políticas públicas no Estado do Bem-estar Social e no Neoliberalismo.** Revista UNIJUI, Ano XI, nº 20, jul./dez. 2003.

MENDES, Alessandra D; AZEVÊDO, Paulo H. Políticas Públicas de Esporte e Lazer & Políticas Públicas Educacionais. **Rev. Bras. Ciên. Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 127-142, set. 2010.

MESQUITA, António P. **Aristóteles, Obras completas. Retórica**. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Lisboa, 2005.

OLIVEIRA, Adão F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

SETUBAL, Maria A. **Com a palavra...** Consulex. Ano XVI. N.382. 15 de Dezembro de 2012.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Ubiratan de. Presuposto participativo. Experiência de Porto Alegre y Del estado de Rio Grande Del Sur. In **Construyendo democracias y metodologias participativas desde El Sur.** LOM Ediciones, (Colección Ciencias Humanas). Santiago, 2012.

STAREPRAVO, Fernando. A. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil:** aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico. Brasil, 2011.

STAREPRAVO, Fernando. A, MEZZADRI, Fernando M. **Conselhos Municipais de Esporte e Lazer e outras formas de participação direta no estado do Paraná.** Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.5, nº 1 – 2007.

VALENTE, Lucia de F. *et al*. **Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil.** RBPAE – v.32, n.1, p 025-045 jan/abr. 2016.

WAMPLER, Brian. **A difusão do Orçamento Participativo brasileiro: "boas práticas" devem ser promovidas?** Opinião Pública vol.14 nº1 Campinas, 2008.

WEBER, Max. **Ensaios de sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WERLE, Verônica. **Reflexões sobre a participação nas políticas públicas de esporte e lazer.** Motriz, Rio Claro, v.16 n.1 p.135-142, jan./mar. 2010.

WOLFF, F. "**Aristóteles e a política**". Tradução de Thereza Stummer e Lygia Watanabe. São Paulo, 1999.

ZOTOVICI, Sandra A. et al. **Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Brasil e Possibilidades de Intersetorialidade.** Licere, Belo Horizonte, v.16, n.3, set/2013.

# PROFESSOR PESQUISADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Letícia Zanella**[1]
**Luci Mary Duso Pacheco**[2]

**RESUMO**: O presente estudo tem como principal objetivo analisar a formação inicial de professores a fim de identificar quais aspectos que contribuem para a formação de um professor reflexivo/pesquisador. Neste sentido para o estudo, foi utilizada uma metodologia bibliográfica, com teorias da formação de professores e da pesquisa. Uma formação qualificada para o contexto de mudanças que ocorrem rapidamente na sociedade necessita tanto de um olhar atento para a formação inicial, mas também para a formação continuada. Pensar a pesquisa aliada ao ensino, na formação universitária, é construir um novo conceito de professor, mais questionador, ativo e produtor de conhecimentos, que esteja atualizado e capaz de atuar baseado nos saberes da investigação. É preciso que se construa nos cursos de formação de professores uma cultura de que aprender a pesquisar é aspecto fundamental para uma boa formação profissional, dentro e fora da universidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Pesquisa; Reflexão; Universidade.

## INTRODUÇÃO

O presente tema de estudo, destaca-se pela sua relevância, primeiramente no meio acadêmico e científico, e consequentemente na sociedade que está inserido, por tratar da formação do professor pesquisador Sabemos que tudo é processo, e decorre de muito estudo e esforço em trazer a luz uma ideia e concretizá-la, estamos em movimento, e incompletos almejamos sempre mais pela curiosidade que nos instiga a perguntar e buscar respostas que se reconfiguram a todo o momento.

Pensar a formação de professores no contexto global e nacional como um dos pilares para refletir a cerca das questões educacionais, que são à base da construção de uma sociedade melhor, é salientar a relevância de fazer deste aspecto o ponto de partida para transformações, pois por eles perpassa a responsabilidade pelo contexto escolar, o aluno e a suas aprendizagens.

Deste modo, trazer para o centro deste trabalho estas questões nos fazem ver o quanto ainda precisamos caminhar, mas que é possível, através da pesquisa, encontrar soluções, ainda

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil, letciazanella@yahoo.com.br
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil, luci@uri.edu.br

que prévias e inacabadas, para a formação de professores segundo as demandas e perspectivas do contexto.

Para tanto buscou-se realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre a formação de professores pesquisadores/reflexivos, e para melhor entender como está ocorrendo a formação inicial doa acadêmicos voltada para estas habilidades investigativas.

Neste sentido, para o desenvolvimento do presente estudo, foi realizada quanto aos objetivos, uma pesquisa descritiva, que busca descrever as características de uma determinada realidade, fato ou acontecimento. Em relação à fonte de dados, foi utilizado o universo bibliográfico, para buscar nas teorias já construídas um embasamento para concluir e trazer ideias novassem relação a formação de um professor pesquisador.

Esperamos por meio deste, contribuir significativamente para as práticas dos professores formadores, para reflexão e discussão nos cursos de licenciatura, mas, sobretudo para que os acadêmicos encontrem nesta pesquisa um caminho que os mostre uma teoria trazida para as práticas demonstrando que a formação do professor pesquisador é essencial na construção de profissionais qualificados.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

A formação de professores se apresenta como uma temática ampla e de grande relevância para as discussões relacionadas à educação, pois todo e qualquer processo pedagógico perpassa pelas questões relacionadas à profissão docente, que requer atualização constante frente às mudanças e desafios do cenário atual.

Sendo assim, os estudos nesta área, entendem que formar professores no contexto requer habilidades, saberes e competências, que desenvolvemos e aprendemos não somente na formação inicial, mas em todo e qualquer momento da atuação docente, necessitando constante reflexão e aprimoramento, por meio da formação continuada que fornece subsídios para enfrentar os desafios que surgem a todo momento.

Freire (1982, p.34), importante educador brasileiro, dá pistas da complexidade que é o processo de formação do professor, “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”, por meio deste pensamento já se entende que é preciso haver espaços e tempos para que o processo possa construir-se.

O professor precisa gostar, demonstrar desejo e apreço pelo fazer de sua profissão, mas isto não basta, tampouco é suficiente para suprir todas as demandas educativas que o rodeiam. Então surge a necessidade de uma formação qualificada e competente destes docentes no âmbito do Ensino Superior, nos cursos de Licenciatura. "As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial [...]" (GATTI, 2010, p. 1359).

Neste sentido, deposita-se a responsabilidade de uma formação qualificada para um conjunto de órgãos que necessitam dialogar entre si para obterem sucesso em suas ações. Cada vez mais, as políticas públicas estão despertando sua atenção para o processo de formação docente, articulando esforços e investimentos, bem como entendendo que para haver o melhoramento do contexto educacional como um todo, muitas questões perpassam pela qualidade da formação do professor, unindo a universidade e a escola em prol do bem comum.

De acordo com essa resolução, estes cursos buscam, através de sua matriz curricular, uma estrutura que ofereça formação profissional qualificada para o mercado de trabalho, sujeitos mais críticos e conscientes de sua função no ambiente social, capazes de atuar ativamente nos campos e nos processos educativos que requisitam seus saberes enquanto egressos de um curso de formação de professores, seja ele qual for a área específica.

Os cursos de formação de professores são importantes na constituição do perfil do acadêmico e futuro docente, pois é a base, no sentindo de suporte, sustentação e começo, para tudo mais que será construído no decorrer do processo. Para tanto, percebe-se a necessidade de dar um olhar especial para cada professor, especialmente no início da sua profissão, e no seu decorrer levando em conta alguns aspectos e características importantes, como:

> [...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p.4)

É interessante pensar como está organizado hoje o sistema de formação de professores, se este cumpre o papel que lhe cabe, mostrando que este profissional atua com a aprendizagem dos sujeitos, e para tal precisa estar atualizado, por meio da reflexividade e da

investigação, com o conhecimento para melhor desempenhar a sua função. Sabe-se que ainda muitos avanços precisam ocorrer nas questões relacionadas a acompanhamento, supervisão e avaliação das práticas pedagógicas deste professor em primeira formação.

Quando se busca entender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário, como afirma Zabalza (2004), levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário vem passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Entre as mais significativas, nota-se que a universidade passou de um bem cultural a um bem econômico; antes ela era restrita aos poucos que tinham poder aquisitivo, hoje com as políticas públicas de democratização do Ensino Superior, as classes menos favorecidas estão tendo acesso ao este nível de ensino.

Tendo como ponto de partida, o princípio de que, "[...] É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão" (NÓVOA, 2009, p.12). Está por sua vez, precisa potencializar as qualidades já existentes no perfil deste docente e criar recursos que favoreçam o desenvolvimento de novas habilidades.

A complexidade que envolve todas as questões relacionadas à educação e desta forma dizem respeito ao professor, nos chamam a atenção para a responsabilidade que é formar bons professores para o presente e o futuro, que estão cada vez mais incertos:

> O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de ação: práticas, profissão, pessoa, partilha, público. (NÓVOA, 2009, p.11).

Desta forma, Nóvoa (2009), constrói seu pensamento a cerca da formação de professores dentro dos 5 Ps, acima citados, e que nos dão subsídios para o perfil de um docente mais preparado e atualizado segundo as demandas da contemporaneidade.

O *P1- Práticas,* nos convida a abandonar a ideia de que ensinar é fácil, e que qualquer pessoa com capacidade de repassar determinado saber pode fazê-lo, ao contrário estas práticas são extremamente difíceis e complexas. "A formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar." (NÓVOA, 2009, p.13), um ponto importante nas práticas dos professores é a inovação, usar a criatividade para promover mudanças na rotina das práticas escolares.

O *P2- Profissão,* pensa que outro modo de encarar a formação é devolvê-la para os próprios professores. "A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto

é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens." (NÓVOA, 2009, p.14). Neste sentido o autor delineia que é preciso dar uma atenção especial aos primeiros anos de profissão, em que este docente se integrasse ao professorado e a cultura escolar, que tem a função de consolidar essas bases que o seguirão por tempos, assim segundo ele, esta etapa deve ser parte da formação oferecida nos cursos de licenciatura.

O *P3 Pessoa,* afirma que antes de qualquer outro aspecto, o professor é uma pessoa, um ser humano, dotado de inteligência e sentimento, que traz consigo as características de uma pessoa que tem histórias de vida e experiências que marcam o seu modo de ser, por isso "A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico." (NÓVOA, 2009, p.15), sendo portanto inteiro, pessoa e professor não podem andar separados. Os professores devem promover um trabalho sobre si próprios de autorreflexão e auto análise, resgatando a identidade deste profissional, que devido a tantas exigências científicas acaba se perdendo.

O *P4 Partilha,* diz que "A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola." (NÓVOA, 2009, p.16), O objetivo é construir o conhecimento de forma coletiva, aliado a formação continuada, permitindo o diálogo entre colegas e a construção de projetos comuns na escola. Para crescer como um bom professor é preciso estabelecer parcerias, internas e externas.

> É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (NÓVOA, 2009, p.17).

O *P5 Público,* refere-se a sociedade, e a habilidade que a escola tem de não comunicar para o ambiente externo aquilo que é desenvolvido dentro dela. "A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação." (NÓVOA, 2009, p.17), nesse sentido é preciso romper a ideia de que a escola é desvinculada da sociedade, e que portanto resiste em mostrar suas ações e participar das avaliações, ao contrário, esta precisa estar junto nas discussões sociais a fim de conquistar a comunidade para o trabalho educativo.

O conceito de bom professor é a meta de todo docente que propõe-se e dedica-se ao ato de educar, perante aos outros e a si mesmo. “De forma simples, procurei identificar cinco facetas que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social.” (NÓVOA, 2009, p.18), assim surgem algumas pistas de um caminho que precisa ser percorrido e que leve ao sucesso, lugar em que todos almejam

De certa forma é preciso responsabilizar o futuro professor por seu processo de formação, não depositar somente esta importante missão para a universidade, os cursos de licenciatura e os professores formadores, deve-se fazer com que este, assuma sua parte refletindo suas práticas e repensando suas metodologias. Entende-se que o trabalho de todos é importante e ambos complementam-se:

> Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.7).

Somente assim, partindo de cada um a mudança que deseja-se é possível que as coisas aconteçam, pois se continuarmos esperando que outros façam o que nos cabe, pouco será feito e nada se avançará. No processo educativo, dar o primeiro passo é sempre o mais difícil, é preciso coragem e muita vontade de ser diferente e melhor.

Nisto se apresenta um grande desafio para Nóvoa (2009) “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.”

Tardif (2012), nos aponta que o saber dos professores é plural e temporal, entendendo que este é adquirido num contexto de vida e da profissão, assim traz os seguintes saberes, como fundamentais na formação do saber docente.

Saberes disciplinares, que são os saberes adquiridos na formação acadêmica, e através das disciplinas oferecidas pela universidade. Saberes curriculares, dizem respeito aos programas escolares, ou seja, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos de uma instituição escolar que os professores devem aprender.

Saberes experienciais, são os saberes que o profissional docente movimenta no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Saberes da formação profissional,

conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem-se objetos de estudo para as ciências da educação.

Um bom professor deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Em suma, o professor ideal é aquele que consegue reunir um pouco de cada um dos saberes citados anteriormente em sua prática pedagógica.

A formação docente requer então este conjunto de relações entre os saberes, e o seu papel é refleti-los, como também as práticas, conhecimentos, e partindo da perspectiva que o professor é produtor de saberes o processo de formação é contínuo, pois no movimento que existe entre teoria e prática, através da reflexão entre ambas é que se dá a *práxis,* como Freire (1996), nos aponta "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade."

Por fim, com tantas indagações, pode-se ter em mente que formar professores neste cenário de complexidades, é um desafio, pois muito se precisa avançar e grandes são os obstáculos e dificuldades, mas também trata-se de um leque de possibilidades e avanços, tanto na formação inicial quanto na continuada, para a melhoria da educação como um todo.

Produzir saberes, refletir os processos que ocorrem na educação, investigar, pesquisar para configurar o novo e assim reformular o velho são papéis da universidade, dos professores formadores e dos acadêmicos das licenciaturas. Todos são responsáveis por fazer uma formação significativa e prazerosa para os futuros profissionais, a fim de que atuem comprometidos e eficazes com a realidade em que estarão inseridos.

É preciso agir no presente em favor da produção de um conhecimento mais ativo, em que se busque o que se quer, sem esperar que os outros façam por nós. Ser professor é formar-se a todo o momento, estando sempre aberto a transformar a si mesmo primeiramente, e consequentemente afetar todo um sistema educativo. O professor que transcende seu tempo, e que possui um diferencial sobre os demais, passou e têm ainda uma formação sólida, que lhe fornece subsídios importantes para suas práticas pedagógicas.

**A PESQUISA COMO ATIVIDADE ACADÊMICA**

Como seres humanos que somos, dotados de capacidades e construtores de aprendizagens durante todo o processo de nossa vida, criamos e ampliamos o nosso saber em torno do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Sobretudo na infância por volta dos 2 até os 7 anos de idade, no estágio Pré- Operatório definido nas teorias de Jean Piaget, a criança apresente grande curiosidade pelo descobrimento do seu "eu" e as diferenças que existem com os demais, mostra-se atenta e disposta a desvendar tudo ao seu redor.

Também identificamos nas crianças, a famosa fase dos "por quês", em que esta põe-se em atitude questionadora, indagando tudo o que aos seus olhos não está claro e que a gera certa dúvida. Ela necessita descobrir o mundo que a cerca e para isso precisa dos adultos com quem convive para mediar as novas experiências que busca:

> Assim que a linguagem estiver um pouco mais aprimorada, ocorre a fase dos "por quês", surgindo aproximadamente aos cinco anos e meio de idade. Para a criança, tudo deve ter uma explicação, um motivo, nada é por acaso. Muitas vezes, os adultos não acham respostas para as interrogações infantis, devido às perguntas serem sobre assuntos triviais (SOUZA E WECHSLER, 2014, p. 138).

Os professores da educação infantil, idade das crianças que frequentam esta etapa da educação básica, percebem a importância deste ato para que sua aprendizagem vá gradativamente ampliando-se e assim devem estimular os seus alunos. "Na criança que, brincando tudo quer saber, pergunta sem parar, mexe nas coisas desmonta os brinquedos, aparece o mesmo espírito, embora não seja o caso esperar algo formalmente elaborado. De fato, a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo [...]" (DEMO, 2003, p.11).

Nesta perspectiva o desenvolvimento infantil, precisa progredir a criança na aquisição de novas capacidades e saberes, sem que as habilidades e vontades próprias do seu universo sejam esquecidas. Nisto reside à importância da escola, e o papel fundamental do professor para que não se perca o espírito investigativo com o crescimento, e a chegada da adolescência e da fase adulta, e o nosso papel docente de aguçar esta curiosidade:

> Todo o desenvolvimento da criança é uma manifestação de sua curiosidade incansável e seu afã de experimentação. As crianças pequenas perguntam continuamente sobre o porquê das coisas. Se os adultos respondem a suas perguntas e lhes incitam a apresentar suas próprias explicações, continuará tendo uma mente curiosa e inquieta como disse Claxton (1991). Essa curiosidade começara a declinar

> quando a escola lhe ensinar apenas coisas que não lhe interessam, cuja utilidade não é capaz de ver. (DELVAL in BECKER, 2007, p.128).

Porém o que a realidade nos aponta, é que com o passar dos anos estas crianças curiosas e questionadoras vão ficando para trás e tornam-se adolescentes passivos a receber os conhecimentos produzidos e transmitidos pelos outros. Quando adentram para o mundo acadêmico, novamente se deparam com a necessidade de construírem o seus saberes baseados na investigação, percebem que um bom profissional precisa destacar-se e ter o seu diferencial.

E assim começam novamente a ver que o saber é infinito, e que aquilo que temos certeza torna-se incerto, novas informações surgem a todo o instante e precisamos acompanhá-las e mais do que isso acrescentá-las em nossos conhecimentos. Visto esta grande demanda, uma nova postura precisa ser criada, assim surge um novo perfil docente:

> O professor reflexivo e pesquisador poderá, além e acima de tudo, resgatar uma dívida histórica que a escola contraiu com a criança. Na espontaneidade do cotidiano, a criança aprende a perguntar. Frequentemente, o entorno familiar responde com tamanha ferocidade a esse comportamento infantil que pouco sobra dele depois de alguns anos: a escola se encarregará de extinguir o que sobrou. A família arma um cerco em torno desse comportamento infantil, reprimindo-o de múltiplas formas, fazendo a criança perceber o quanto ela é inconveniente ao fazer perguntas. Talvez a forma mais perversa desse comportamento adulto, da família e da escola, seja ignorar as perguntas da criança. (BECKER, 2007, P.19).

Neste sentido a pesquisa enquanto, atividade inata aos seres humanos, e habilidade científica e acadêmica se propõe a contribuir na formação de profissionais, em todas as áreas do conhecimento, mais aptos, indagadores, produtores e críticos do saber. Aqueles adultos sérios e pensativos, precisam reaprender e até mesmo voltar em suas atitudes de criança para que assim possam readquirir a curiosidade de investigar as relações que tecem o saber. Aliás, pesquisa coincide com a vontade de viver, como nos afirma Demo (2011, p.40):

> Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que o fracasso, que é sempre possível reiniciar.

Afinal, o que é, e ao que se refere pesquisar? Segundo, Keback in Becker e Marques (2007), pesquisa caracteriza-se como forma de aquisição ativa de conhecimento, ou seja, pesquisar é pois construir novos conhecimentos e aprimorar aqueles cujos sabemos um pouco, e ativa, porque neste processo cabe o sujeito agir sobre aquilo que busca saber, não esperando

que o outro faça por ele ou buscando em receitas prontas. Ao conceituar Pesquisa, Minayo (2009, p.16) afirma:

> Entendemos por pesquisa a atividade da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Neste sentido, percebe-se que este ato, não é tão simples quanto possa parecer, por requerer um cuidado e uma atenção muito grande, o que significa pensar e agir de forma minuciosa e sistemática, analisando e reelaborando conceitos continuamente. Mais uma vez é frisado que a pesquisa deve partir da subjetividade, dos interesses e gostos de cada aluno, centrados em um contexto social.

A pesquisa é o intermediário entre o que já se sabe e o novo, aquilo que surge como necessidade de desvendar-se com os fatos que surgem a todo momento. Assim é possível reunir aquilo que acreditamos com as necessidades sociais, que precisam de um estudo e de uma intervenção capaz de reformular as realidades existentes.

Pesquisar nas teorias de Perrenoud (1993, p. 121), implica e requer a construção de determinadas habilidades:

> Significa vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependência; trabalho aberto, criativo, de resultado incerto; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos de observação e de análise; confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos.

A pesquisa permite, em suas práticas, a quem se atreve fazê-la, descobrir e emergir em um universo rico e desafiador, repleto de informações que postas a nosso olhar nos instigam a querer entrar em contato com tais, a fim de refletir, reconstruir e produzir seus próprios saberes e conhecimentos.

Inicialmente o hábito de pesquisar nasce e constitui-se em nós pelo prazer, por despertar gosto e vontade de aprender o novo. Porém isto não é suficiente para se consolidar este processo investigativo, é preciso mais, é necessário método, rigor e etapas para seu pleno desenvolvimento, assim se garante qualidade e confiabilidade ao ato investigativo.

> Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento

> teórico a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.2).

Neste processo, que é um momento de busca, dúvida, indagação, questionamento, inquirição, inquietação, em que o ato de conhecer e observar, são técnicas realizadas geralmente no início do processo de pesquisa e que permitem um primeiro contato com o objeto de pesquisa. Já em seguida tem a oportunidade de manipular e interpretar, parte esta em que há a oportunidade maior de interação e onde o mesmo participa ativamente na construção do conhecimento e alcança os resultados finais.

Partindo do pressuposto que uma universidade está alicerçada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão, que formam a tríplice missão universitária, percebemos que esta relação é fundamental para o pleno desenvolvimento da instituição. Assim a pesquisa é necessária para fomentar as ações de ensino que acontecerão de forma interligada visando levar por meio da extensão estes conhecimentos elaborados para a sociedade.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1999, p. 32).

A universidade é assim um espaço privilegiado para a difusão e produção de saberes, sendo que na sua essência ela precisa promover esta prática de ciência em todos os espaços e momentos dentro da mesma. Reproduzir os conhecimentos já elaborados, sem problematizá-los e confrontá-los, é um risco que corremos, pois construir novos conhecimentos a partir dos já existentes é um desafio muito grande, que requer, sobretudo, muito estudo e pesquisa.

O conhecimento hoje é entendido como um processo de construção, que privilegia a autonomia do sujeito e considere suas potencialidades e limites, como parte inerente de uma pesquisa ele é o fruto de tal busca e razão principal deste ato. Diante disto, trazemos a perspectiva de pesquisa como princípio de construção deste conhecimento ativo, permitindo ao sujeito conhecer por meio desta prática.

Para Becker (2007), existem duas formas de pensar sobre o processo de pesquisa, no sentido estrito e pesquisa no sentido amplo. Assim, a pesquisa que fazemos informalmente, no nosso cotidiano, de maneira mais simples e rápida, para se chegar em um determinado ponto

breve, diz respeito, ao ato mais específico que caracteriza um professor que reflete e busca o melhor para suas práticas:

> Um pesquisador, não precisa ser professor. Acontece que as funções de pesquisa e de ensino cruzam-se na prática, de forma muito intima. Por isso, falamos do pesquisador que é, também, professor para distingui-lo do professor que é, também pesquisador; isto é, o professor-pesquisador lato sensu ou sentido amplo.

Já nos casos mais elaborados, em que este processo se consolida de maneira mais plena e duradoura, a pesquisa ocorre de modo estrito, sendo utilizada em universidades nos mais diversos cursos, pautada pelos compromissos éticos e de responsabilidade social, com os sujeitos e objetos estudados, levando em consideração um problema de pesquisa, uma metodologia e o dever de ao final trazer considerações importantes, aos que dela fizerem uso, deste modo:

> Pesquisa no sentido estrito é a que se faz, no Brasil, nos cursos de pós graduação, em nível de mestrado e doutorado; a que é feita por docentes universitários, como atividade universitária específica, ao lado do ensino e da extensão, mediante projetos de pesquisa realizados em laboratórios apropriados ou como pesquisa de campo. (BECKER, 2007, p. 11).

O mundo humano é construído pela cultura, pelos sujeitos e sua relação entre si e destes com o ambiente em que vivem. Além de viver no mundo, necessitamos pensá-lo, compreendê-lo e conhecê-lo. Conforme Luckesi (1985, p. 49) “temos como pressuposto básico que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem sentido pleno na relação com a realidade.” Dessa forma, o conhecimento torna-se a compreensão teórica do mundo e das coisas, ou seja, a nossa constante busca de significado para o mundo e as coisas.

Por mais abstrata que a pesquisa possa parecer, ela é a interpretação do que vivemos. Conforme Santos (1989) a pesquisa é a prática social do conhecimento. Assim sendo, ao pesquisar, é preciso levar em consideração que a pesquisa não está dissociada da realidade. O conhecimento é uma necessidade para a ação, sendo que este conhecimento produzido nunca será neutro; podendo ser tanto libertador quanto opressor. Assim, a pesquisa se caracteriza como uma atividade complexa que se realiza em todos os momentos da vida humana.

> O professor que não reduziu sua função as realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento

> nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor. (BECKER, 2007, p.13).

Este novo perfil de professor precisa estar preocupado com as questões do mundo que nos cerca. Neste sentido, pesquisar é seu compromisso com uma educação séria, é responsabilidade com a aprendizagem do aluno que espera novos desafios a cada aula. Um novo contexto emerge para as escolas, e cada vez mais é fundamental que os novos professores tenham uma formação de qualidade para levar as vivencias da universidade até os mais diversos níveis e modalidades da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pensar as possibilidades e perspectivas para a formação de um professor pesquisador/reflexivo, envolve muitos aspectos, que aqui foram trazidos para a discussão. A complexidade atual que emerge em todos os setores sociais, principalmente os educativos, não permite que nenhum tema dentro desta área esteja isolado dos demais.

A formação de professores é um assunto amplamente discutido pelas teorias, mas que não se esgota, no sentido de que sempre é importante falar sobre questões que evolvem está temática. Todo professor passa por um processo de formação inicial, nos cursos de graduação, e continuada durante toda a sua vida profissional, por meio de cursos, palestras, leitura e pesquisas.

A pesquisa como atividade busca, interpretação e inferência em determinada realidade é fundamental para construção ativa de novas aprendizagens. Quem pesquisa sabe o que quer, e onde almeja chegar, e para tal traça objetivos e possui métodos. Pesquisar é uma arte, que encanta e permite a quem se atreve conhecer novos mundos e ampliar o pensamento.

A reflexão é um processo que ocorre de forma involuntária em todo ser humano, pois cada um a partir de uma ação retorna a pensar sobre a mesma, apontando as falhas e ressaltando os acertos. A reflexão no meio acadêmico ocorre de modo mais elaborado, pode acontecer a partir de avaliações, de reuniões de grupos, produção de sínteses e individual após determinado fato ou acontecimento.

Assim, a temática relacionada à formação de professores pelo viés da pesquisa apresenta-se de fundamental importância para que futuros educadores vivenciem esta experiência de construção da sua identidade profissional ainda em seus processos formativos.

É de suma necessidade também, que estes tenham uma formação capaz de fornecer subsídios para que sua atuação possa estar pautada no exemplo e na busca pelo novo, em fazer diferente, com vistas a uma educação de qualidade.

Podemos acreditar que existem muitas dificuldades na realização de pesquisas, que os acadêmicos das licenciaturas não entendem que estas habilidades investigativas são essências na sua formação, e seus professores formadores não sabem trabalhar ao certo com tais saberes nas suas práticas de ensino. Sem dúvidas, ainda há um certo distanciamento entre ensino e pesquisa, pois levar a pesquisa para o ensino é de certa forma um desafio, que exige desacomodar ambas as partes.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador.** Porto Alegre. Mediação, 2007.

_____. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 1ª ed. Araraquara: JM editora, 1998.

_____. **Indissociabilidade entre ensino e pesquisa:** a qualidade da graduação em tempos de democratização. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p443/22211> Acesso em: 28 mai 2017.

_____. E**nsino com pesquisa:** a prática do professor universitário. Cad. Pesq., São Paulo, n. 97, p.31-46, maio 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6ª edição. Campinas, SP: Autores associados 2003.

_____. **Princípio científico e educativo**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23° ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores no Brasil:** características e problemas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf .Acesso em: 14 nov 2016

IMBERNÓN, Francisco**. Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado, novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola:** suspeitas e apostas. TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento:** subjetividade, prática e saberes no magistério. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 5.ed.São Paulo: Cortez, 1999**.**

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Natália Moreira de; Wechsler, Amanda Muglia. **Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto.** Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf> Acesso em: 13abr 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução à uma ciência moderna**. Rio de Janeiro: Gaal, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

# PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA UM CUIDAR E EDUCAR INDISSOCIAVÉIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Lia de Paula da Silva**[1]
**Alessandra Tiburski Fink**[2]

**Resumo**: O presente artigo que tem como tema "Pedagogia da Infância: caminhos para um cuidar e educar indissociáveis na Educação Infantil" traz algumas reflexões e discussões construídas a partir do projeto de Iniciação Científica "A Pedagogia da Infância e as Práticas Didático-Pedagógicas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil", que tem como objetivo compreender as questões teóricas que envolvem à Pedagogia da Infância , a articulação do Cuidar e Educar e o papel do educador infantil, tendo em vista práticas didático-pedagógicas indissociáveis na Educação Infantil. Os estudos realizados se dão através de uma metodologia de cunho exploratório e bibliográfico, o qual permite o aprofundamento teórico em torno do tema e do objetivo acima. Os estudos aqui apresentados é um recorte do que foi realizado no primeiro ano da pesquisa e elucidam que a Educação Infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, dispondo a creche até três anos de idade e pré-escola para quatro e cinco anos de idade, tendo como eixo norteador o binômio Cuidar e Educar, de forma indissociável, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, como preconiza o art. 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Os estudos, discussões e políticas públicas em torno da criança e do seu atendimento vem apontando para a necessidade de se ter uma especificidade das práticas pedagógicas para a faixa etária de 0 a 5 anos, apontando para uma pedagogia própria da infância que respeite as particularidades desta fase e as características do desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária garantindo que a criança seja cuidada e educada em instituições de qualidade, com profissionais qualificados, em espaços bem organizados, com práticas lúdicas, educativas e significativas que se pautam na criança enquanto sujeito capaz, ativo, cultural, social e de direitos.

**Palavras-chave**: Cuidar e Educar; Pedagogia da Infância; Educador infantil.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado "Pedagogia da Infância: caminhos para um cuidar e educar indissociáveis na Educação Infantil" traz algumas reflexões e discussões construídas a partir do projeto de Iniciação Científica "A Pedagogia da Infância e as Práticas Didático-Pedagógicas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil", que traz como problema de

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus de Frederico Westphalen. E-mail: lyahdepauladasilva@gmail.com. .....

[2] Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus de Frederico Westphalen, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: ale@uri.edu.br

pesquisa investigar quais as possibilidades das práticas didático-pedagógicas na Educação Infantil a partir da ótica da Pedagogia da Infância. Nesse sentido a pesquisa de cunho qualitativo, tem como objetivo compreender as questões teóricas e práticas que envolvem a Pedagogia da Infância e a articulação do Cuidar e Educar, tendo em vista práticas didático-pedagógicas indissociáveis na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos aprofundar o que se entende por Pedagogia da Infância.

Destaca-se que no início deste primeiro ano do Plano de Trabalho do Bolsista (PTB) os estudos permitiram refletir conhecimentos para a construção do corpo teórico percorrendo as questões que dizem respeito ao histórico da Educação Infantil, o que se entende por Cuidar e Educar e a formação do profissional docente da Educação Infantil e seu papel na formação da criança a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância.

A Educação Infantil foi aos poucos conquistando espaço no cenário educacional brasileiro, dando-se cada vez mais atenção as práticas de educação e cuidado na educação infantil brasileira. Entende-se o valor de uma Educação Infantil de qualidade para que possa proporcionar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, cultural e social, e em consequência, de que a criança foi ao longo da história da infância se tornando um sujeito de direitos. A partir dos direitos conquistados para a criança, os estudos na área vem apontando de que a criança necessita mais do que uma instituição que proporcione o seu cuidado, mas que as ações voltada para ele tivesse intencionalidade educativa. Nesse sentido, podemos começar lançando um olhar, "para a compreensão do papel que cabe às instituições de educação infantil, é necessário recorrer tanto à Constituição Brasileira de 1988, como à Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96" (ENDRUWEIT; MENEZES, 2016, p.3) que ilustram não só as ações de cuidado, mas ações educativas como um direito da criança de 0 a 5 anos. Diante deste contexto é que o Cuidar e Educar compõem-se como eixos norteadores da educação infantil, a partir de uma perspectiva lúdica impulsionando no cenário educacional inúmeras reflexões, discussões e debates a respeito da garantia do atendimento e das práticas educativas voltadas a educação e ao cuidado na Educação Infantil de forma indissociáveis, pautadas numa pedagogia da infância que respeite as crianças como sujeitos ativos, capazes, históricos, sociais e co-construtores de conhecimento, identidade e cultura que aprendem e se desenvolvem a partir de vivências e experiências significativas e repletas de sentido.

## CONTEXTUALIZANDO UM POUCO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, dispondo a creche de zero até três anos de idade e a pré-escola de quatro e cinco anos de idade, tendo como premissa do trabalho pedagógico o binômio Cuidar e Educar de forma indissociável, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, como preconiza o art. 29 e art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96).

Porém nem sempre foi assim e devido a seu histórico este binômio ainda apresenta algumas implicações e desafios teórico-práticos, tanto no que diz respeito às concepções que envolvem o entendimento do que é o Cuidar e Educar de forma indissociável quanto das práticas realizadas com as crianças de 0 a 5 anos.

A Educação Infantil surge junto com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, que passaram a necessitar de uma instituição para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, sendo assim, as creches foram criadas com um mero caráter assistencialista (CAVALCANTE; LINHARES; FONTES, 2012), onde a educação era tratada como um favor e não como um direito. "O principal objetivo da instituição era de guardar as crianças, com a tarefa de higienizar, alimentar e cuidar fisicamente dessa criança." (DIDONET, 2001 apud ENDRUWEIT; MENEZES, 2016, p.3). Objetivo este que na época defendia a ideia de que a creche deveria proporcionar exclusivamente o cuidado, e a pré-escola privilegiar a educação, num sentido escolarizante e preparatório, assim negligenciando o cuidado e configurando a histórica dicotomia entre o Cuidar e o Educar, de que a creche cuida e a pré-escola educa.

Quanto a infância, "sabe-se que crianças sempre existiram, mas a infância como uma construção social, para a qual se criou um conjunto de conceitos sociais, meios de socialização e controle, é uma ideia moderna". (DELGADO, 2015, p.13). Até então as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, não existia um sentimento de infância, uma concepção da criança como sujeito de direitos e como ator social produtor de cultura. "A trajetória da Educação Infantil sempre esteve ligada ao 'conceito de infância' que o homem construiu ao longo da história, e consequentemente as políticas voltadas para essa faixa etária." (MIGUEL, 2016, p.01).

Mas a partir da Constituição de 1988 a educação infantil passou a ocupar um papel significativo dentro do cenário educacional brasileiro, foi então que começaram a surgir preocupações e interesses acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, surgindo uma nova concepção de educação, concepção esta que destaca o Cuidar e o Educar como

aspectos essenciais e indispensáveis para a atuação com as crianças. (LEAL, 2010). Em 1996 a Educação infantil ganha destaque na LDB/96 passando a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Em decorrência em 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI), um documento orientador do trabalho pedagógico realizado com as crianças de 0 a 5 anos. Cabe ressaltar que a Educação Infantil que em seu princípio era destinada a crianças de 0 a 6, com a Lei n° 11.114 de 16 de maio de 2005 que institui o ensino fundamental de 9 anos, passa a ser destinada para crianças de 0 a 5 anos, sendo que as crianças de 6 anos vão para o primeiro ano do ensino fundamental (CADONÁ, FINK; 2015).

Os estudos, discussões e políticas públicas em torno da criança e do seu atendimento vem apontando a necessidade de se ter uma especificidade das práticas pedagógicas para a faixa etária de 0 a 5 anos, o que apontam para uma pedagogia própria da infância que respeitem as particularidades desta fase e as características do desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária garantindo que a criança seja cuidada e educada.

> Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções cuidar e educar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. (BRASIL, 1998. p.23).

Em outras palavras, aumenta-se a preocupação e o olhar atento com o que será trabalhado na Educação Infantil, e aponta-se para a necessidade de incorporação do Cuidar e Educar de maneira integrada, sem diferenciar os profissionais e instituições de creches ou pré-escolas.

Todos esses direitos conquistados gradativamente complementam-se afirmando o direito das crianças de serem cuidadas e educadas em instituições de qualidade, com profissionais qualificados, que possam garantir o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, em espaços bem organizados, com práticas lúdicas, educativas e significativas que se pautam na criança enquanto sujeito capaz, ativo, cultural, social e de direitos.

## O CUIDAR E EDUCAR: ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o dicionário Caldas Aulete (2016)[3] o termo cuidar significa: ter cuidados com algo, alguém ou si próprio; tratar; tomar conta de alguém ou algo; ter o encargo de; encarregar-se de; responsabilizar(-se). O mesmo dicionário traz educar como: promover o desenvolvimento moral, intelectual e físico de; ensinar boas maneiras a; transmitir conhecimentos a; instruir. Estes são os conceitos de Cuidar e Educar de forma geral, mas o que seria o Cuidar e o Educar na Educação Infantil? Dentro do seu contexto? Das suas concepções teóricas e práticas? Das suas políticas públicas?

Os termos Cuidar e Educar não são tratados explicitamente na Constituição/88, nem na LDB/96, no entanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI/98) nos aponta para que:

> Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. [...] O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (RNCEI, 1998, p.23).

Ou seja, as crianças por serem pequenas necessitam de ações de cuidado seja no aspecto biológico, psicológico/cognitivo ou sociocultural, para atingirem seus objetivos de bem estar, aprendizagem e desenvolvimento, sendo assim o cuidar não deve ser um ato mecânico e com caráter apenas assistencialista, deve haver interação, intencionalidade pedagógica durante o ato e por meio da interação proporcionar aprendizagens e desenvolvimento para as crianças de 0 a 5 anos através de práticas significativas, lúdicas e planejadas.

O RNCEI/98 nos aponta que educar é propiciar situações de aprendizado através de ações de cuidado, de brincadeiras (as quais não podem de maneira nenhuma ser deixadas de lado nessa fase) e interações. Nessa perspectiva, o cuidado e a educação se complementam e não devem ser trabalhados indissociavelmente, já que a criança não aprende em compartimentos e sim na multidisciplinaridade.

[3] Disponível em: < http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 08 nov. 2016.

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

A criança necessita do Cuidar e do Educar de maneira integrada e lúdica para desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras, socioafetivas e culturais, habilidades estas que precisam ser desenvolvidas tanto na creche, quanto na pré-escola. A criança por ser pequena, necessita de cuidados primários: alimentação, higiene, segurança, etc, advindos do adulto. Por outro lado, não pode-se esquecer que a criança vive um momento fecundo, na medida em que interage com as pessoas e as coisas do mundo atribui significados àquilo que a cerca, e ela passa a participar de experiências sociais e culturais, o que chamamos de educação. (FERREIRA, 2011).

> Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares da infância. (FOREST; WEISS, 2016, p.2)

Portanto, o educador deve estar sempre em observação e vigilância perante sua prática pedagógica para que não transforme suas ações em rotinas mecanizadas, respeitando a diversidade, o momento e a realidade peculiares da infância para que assim possa conceber o desenvolvimento integral através da educação e cuidado. É possível propiciar o cuidado e a educação na Educação Infantil, para uma vida de qualidade, desde o momento da adaptação, em momentos de interação, troca de experiências e socialização, o que evidencia que a criança não começa a ser educada somente quando aprende a ler e a escrever. (LEAL, 2010), essa questão é muito mais abrangente e merece um olhar e uma atenção cautelosa para que não comprometa as fases de desenvolvimento pelas quais a criança passa durante sua infância. (TELLES; LEAL; BORGES, 2016). Sendo que se o Cuidar e o Educar caminharem simultaneamente e de maneira indissociável, ambas as ações construídas na totalidade possibilitarão a identidade e a autonomia da criança, que precisam ser construídas para que haja o desenvolvimento adequado nas fases posteriores. (FOREST; WEISS, 2016).

Salienta-se que o Cuidar e o Educar estão pautados na construção de uma pedagogia própria para a infância. Pensar em Pedagogia da Infância é pensar em ações pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos que comtemple os direitos fundamentais da criança, que amplie suas experiências lúdicas, que ofereça condições estruturais e concretas para a produção de

culturas infantis, que considere as sinalizações da criança na organização do trabalho pedagógico, e que aceite a voz das crianças como expressão de sua participação e de seu exercício da cidadania. (FILHO, 2009). Ou seja é a partir da premissa de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sempre respeitando as particularidades da infância, sendo que o desenvolvimento e a aprendizagem são contemplados na Educação Infantil pelo viés da ludicidade, brincadeiras e interações. É importante, portanto, salientar a importância do brincar no processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento da criança, sinalizando para práticas pedagógicas pautadas em experiências ricas e diversificadas que lhe permitam. À guisa da perspectiva lúdica, o RCNEI/98 aborda o brincar, trazendo que:

> Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. [...]. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (RCNEI, 1998, p.27-28)

Podemos apontar que durante a brincadeira a criança se apossa de conhecimentos que já possui, e constrói novos conhecimentos que irá associar a novas situações. Com tudo, entende-se que o brincar também está pautado nas práticas pedagógicas para a construção de uma pedagogia própria para a infância. “Pois o brincar não é o simples brincar, é aquela ideia de aprender brincando e brincando de aprender, tornando-se algo fundamental na Educação Infantil.” (FRABBONI, 1998 apud MOURA, 2009).

Finalizamos este capítulo com um quadro de Santos (2013, p.01) sobre algumas sugestões de como deve ocorrer o Cuidar e Educar, na prática pedagógica nas instituições de educação infantil, pois muito se tem discutido e pesquisado sobre o que é o Cuidar e o Educar, e como esses eixos configuram-se na prática:

| Como *deve ocorrer* o educar e o cuidar, na prática pedagógica nas instituições de educação infantil |
|---|
| - As situações de educar remetem às situações de cuidado, auxiliando o desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis, bem como das potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, estéticas e éticas. Deve ocorrer com:<br>- Afetividade;<br>- Com respeito às singularidades infantis;<br>- Com respeito aos sentimentos;<br>- Com compreensão das múltiplas e particulares linguagens das crianças;<br>- Com objetivo de requerimento do desenvolvimento integral das crianças;<br>- Com interesse dos educadores, tanto nas questões incluídas à aprendizagem, como nos |

cuidados necessários para o desenvolvimento infantil;
- O ato de educar inclui automaticamente a função de cuidado;
- O cuidar e o educar enfocam a criança pequena, e um conclui o outro, envolvendo a afetividade, a exploração de ambientes de diferentes maneiras e a construção de significados pessoais e coletivos;
- Educar e Cuidar na Instituição de Educação Infantil significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza;
- Significa respeitar as peculiaridades de cada criança e oportunizar situações de aprendizagem significativas e prazerosas.
- O educar e o cuidar na Educação Infantil ocorrem simultaneamente à organização de atividades que garantam os direitos das crianças;
- O cuidar e o educar são praticados nas rotinas diárias, desde o momento da entrada na sala com um bom dia alegre; depois na hora do café da manhã- cuidando a forma que se alimentam e ensinando o que pode e o que não pode; no momento em que se troca a fralda; auxilia na atividade, ajuda no almoço, instrui a fazer a higienização na hora do banho ensinando as partes do corpo, na hora do sono, enfim, todas as atividades realizadas nas instituições de educação infantil estão ensinando/cuidando as crianças;
- Alimentar, dar segurança, brincar, gerar interação, mediar o convívio coletivo, estabelecer vínculos afetivos, a estimulação, o faz de conta, o desenho, todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: limpar, trocar, proteger, enfim cuidar, todas fazem parte do que se entende por educar.
- Resumidamente pode-se dizer que o cuidar é uma união do educar, ou seja, o educar envolve o cuidar, de forma que os cuidados físicos, emocionais, sociais e cognitivos se façam presentes no educar; por isso o cuidar na Educação Infantil está ligado com o educar a todo o momento das práticas realizadas nas instituições de educação infantil.

Fonte: (SANTOS, 2013, p.1)[4]

## UM OLHAR PARA O EDUCADOR INFANTIL E SUA FORMAÇÃO

Pensar em práticas que deem conta da articulação do Cuidar e Educar, que respeitem as fases e as particularidades da faixa etária de 0 a 5 anos e das questões que norteiam a Pedagogia da Infância é preciso lançar um olhar sobre o profissional que atua na Educação Infantil e sua formação.

O educador deve conceber, por tanto, a criança, o cuidado e a educação nos dois níveis da educação infantil, na creche e na pré-escola, sendo esse eixos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para isto o educador necessita de uma formação adequada.

[4] Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-pratica-pedagogica/116441/>. Acesso em: 14 nov. 2016.

> A formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de educação infantil. Deve buscar a superação da dicotomia /educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil de cuidar e educar." (FOREST; WEISS, 2016, p.7).

Tendo como base a concepção de Forest e Weiss (2016) sobre a formação do educador, este deverá ter uma formação voltada para a educação infantil, para superar a divisão criada entre assistência e educação, a fim de proporcionar a criança de forma indissociada o Cuidar e Educar, tão importante para seu desenvolvimento. Formação esta contemplada, segundo o art. 62 da LDB/96:

> [...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.20)

Porém devido a especificidades do percurso histórico da educação infantil, ainda há instituições públicas e privadas que contratam pessoas para atuar em creches e pré-escolas brasileiras sem a formação definida pela LDB/96, o que fragiliza a efetivação do aspecto educacional do atendimento as crianças. (SILVA, 2015) Complementa-se que além da formação inicial adequada é necessário uma formação continuada.

A formação continuada deve fazer parte do cotidiano institucional segundo o RCNEI/98 e acrescenta:

> "Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo." (RCNEI, 1998, p.67-68).

Para cuidar o educador precisa de um comprometimento com o outro, com sua particularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Para educar torna-se necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, se quiser obter o desenvolvimento integral desta etapa, mas é, sobretudo, fundamental que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novas recessões, a novas tentativas (FOREST, WEISS, 2016). Os conceitos do papel do educador para Cuidar e Educar são trazidos através de Forest e Weiss (2016) de forma separada, mas reafirmam que o cuidado e a educação se complementam e necessitam ser

trabalhados de forma indissociável para que se possa proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças, deve levar em conta a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas realizações de socialização entre educador/ aluno e entre os alunos. (MONTEIRO, 2002 apud FOREST; WEISS, 2016).

Sobre o papel do educador o RCNEI/98 destaque que:

> Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p.32)

Em suma, o educador deve considerar que as crianças são diferentes entre si, que cada uma aprende em seu próprio ritmo. E por isso o educador deve estar preparado para propiciar às crianças atividades de acordo com a condição de aprendizagem de cada uma, para isto o educador necessita um universo muito amplo de conhecimentos, habilidades e competências, precisa dominar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, entender sobre a saúde física e psicológica da criança.

O educador e a instituição precisam oferecer a seus alunos um trabalho de qualidade, e sobre o trabalho com qualidade na educação infantil Zabalza (2016) destaca cinco pontos necessários para que realmente ele se efetive:

> - Respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;
> - Direito da criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
> - Acesso das crianças aos bens sócio culturais, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
> - A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção dos demais diversificados práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
> - Atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (ZABALZA, 2016, p.09)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's/2010) apontam que as instituições de Educação Infantil precisam apresentar propostas pedagógicas que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo

indissociável do processo educativo; a indivisibilidade das dimensões psicomotora, socioafetiva e cognitiva; a participação e o diálogo com a família; o reconhecimento das especificidades etárias, das particularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo momentos de interação entre crianças de mesma idade e de idades distintas; e os deslocamentos das crianças nos espaços internos bem como no externos às sua sala de referência e à instituição. (DCNEI, 2010).

Para tanto retoma-se a importância do profissional da Educação Infantil ter uma formação inicial adequada, ser um pesquisador, manter uma formação continuada e estar sempre em busca de novos conhecimentos, para que consiga dar conta de todo este universo que envolve as crianças de 0 a 5 anos, bem como para que consiga articular as ações de cuidado e educação indissociavelmente na Educação Infantil, valendo-se das questões que norteiam a Pedagogia da Infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos feitos podemos considerar que o país tem avançado de forma considerável nas políticas educacionais para a educação infantil, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais neste segmento, enfatizando o direito da criança de ser cuidada e educada, de ter uma educação infantil que seja promovida com qualidade por profissionais qualificados. Entretanto, esses avanços precisam ser viabilizados e realmente efetivados na prática, nos espaços educativos e no dia a dia da ação docente com as crianças a partir de um currículo que tenha a criança como o centro do processo e que esse processo seja construído através de vivências, interações, brincadeiras e experiências significativas para crianças de 0 a 5 anos.

Percebe-se a importância de haver consciência da relevância de proporcionar o Cuidar e Educar de forma indissociada na educação infantil e que essa consciência só será atingida com plenitude quando culturalmente for assimilado que a criança e sua infância tem particularidades e especificidades próprias e uma pedagogia própria que contemple o brincar, o Cuidar e o e Educar respeitando cada fase da criança. Sendo assim, para trabalhar com a educação infantil é preciso levar em conta essas particularidades da criança, é preciso pensar em práticas voltadas à infância, pois a criança não é um adulto em miniatura, é um sujeito capaz, pensante, social e cultural que tem uma infância e esta precisa ser vivida em sua plenitude e de forma significativa.

As instituições de Educação Infantil, seus professores e gestores devem estar ligados para oferecer para as crianças situações que envolvam tanto ações de cuidado como de educação indissociavelmente. As instituições de educação infantil devem proporcionar espaço para que as crianças possam aprender e desenvolver- se brincando, descobrindo e vivenciando brincadeiras, interações, coisas, ideias, situações e conhecimentos diversos. A articulação entre Cuidar e Educar permitirá que as crianças possam, de fato, desenvolver- se de forma integral, em seus múltiplos aspectos.

As práticas desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos devem ser planejadas com atividades consistentes, contextuais e reais de serem realizadas, todas visadas para proporcionar a criança o seu desenvolvimento integral e para isso é necessário de profissionais docentes com formação específica na área e continuada, ao longo da profissão. O educador precisa ter uma formação pautada no Cuidar e Educar de forma indissociada sob a perspectiva da Pedagogia da Infância para que entenda que não se pode ora proporcionar o cuidado, ora a educação, que cuidado e educação são proporcionados integralmente e indissociavelmente. Entende-se ainda que a educação infantil é de suma importância, devendo ser bem desenvolvida, pois ela influenciará nas fases posteriores, pois ela é a primeira etapa da educação básica como referendado na LDB/96.

Através da busca teórica pode se entender que durante o histórico da educação infantil muito se tem avançado em relação a visão sobre a mesma, sobre sua importância, sobre a importância do Cuidar e Educar, sobre a importância da formação e valorização do profissional para trabalhar com crianças, sobre a importância da criança e sua infância e das mudanças que se fazem necessárias nos espaços educativos e nas práticas didáticos-pedagógicas do Cuidar e Educar. Portanto, tem-se a necessidade de se solidificar uma pedagogia própria para a infância, que respeite as particularidades e especificidades da criança de 0 a 5 anos, que seja voltada às descobertas, experiências e brincadeiras para essa faixa etária levando-se em conta os contextos e as realidades das crianças, para que estas possam lhe conceber o seu desenvolvimento integral através da educação e cuidado, direito esse já adquirido e contemplado nas políticas públicas e documentos legais em prol da criança.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil/Senado Federal. –Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADONÁ, Paulo Henrique; FINK, Alessandra Tiburski. **Pedagogia da infância:** desafios e perspectivas do cuidar e do educar na educação infantil. Relatório Parcial de Iniciação Científica URI Câmpus de Frederico Westphalen. 2015.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O cuidar e o educar nas instituições de educação infantil:** um olhar investigativo. 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/36e729ec173b94133d8fa552e4029f8b.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um olhar voltado para as culturas da Infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n.42, p. 12-15, Janeiro/Março 2015.

DICIONÁRIO Caldas Aulete digital. Disponível em: < http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 08 nov. 2016.

ENDRUWEIT, Adriana Elisa; MENEZES, Maria Eunice Comparotto de. **Cuidar e educar na educação infantil e a construção de relações vinculares**. Disponível em: <http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2013-06-19-11-56-59.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FERREIRA, K. P.. **Educar X Cuidar.** 2011. Disponível em: <http://ferreirakp.blogspot.com.br/2011/04/educar-x-cuidar-ferreira-kp.html>. Acesso em: 03 out. 2016.

FILHO, Altino José Martins. O cotidiano no processo de construção da Pedagogia da Infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n.21, p. 22-24, Novembro/Dezembro 2009.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **CUIDAR E EDUCAR Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

LEAL, Franciele Clair Moreira. **A Educação Infantil e o Educar/Cuidar**. 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/educarcuidar.asp>. Acesso em: 13 set. 2016.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **“Cuidar e educar”:** um novo olhar para a educação infantil. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf >. Acesso em: 29 ago. 2016.

MOURA, Glaucia. **A relação entre Cuidar e Educar na Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/21390/>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. **O cuidar , o brincar e o educar na prática pedagógica.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-pratica-pedagogica/116441/>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização e gestão pedagógica na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 42, p. 4-7, Janeiro/Março 2015.

TELLES, Carla Ariana Passamai; LEAL, Franciele Clair Moreira; BORGES; Zelma Santos. **A relação do cuidar-educar na educação infantil.** Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20DO%20CUIDAR-EDUCAR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf >. Acesso em: 18 nov. 2016.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na educação infantil**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/44424017/Zabalza-Miguel-Qualidade-em-educacao-infantil>. Acesso em: 05 set. 2016.

# NEUROCIÊNCIAS E SUAS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

**Luana Fussinger**[1]
**Rosane de Fátima Ferrari**[2]

**Resumo:** Diante das investigações acerca do cérebro, a finalidade dos estudos neurocientíficos vem sendo ampliada e as neurociências estão, cada vez mais, tornando-se um campo híbrido e interdisciplinar, propiciando espaço para diversos ramos de pesquisa, entre eles a neuroeducação. O presente artigo, de caráter qualitativo, que contempla a realização de um estudo exploratório e envolve um levantamento bibliográfico, objetiva investigar de que forma a neuroeducação está inserida no fazer docente universitário, a fim de analisar os componentes cognitivos e comportamentais que podem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, as pesquisas referentes ao cérebro vêm se tornando mais próximas do cotidiano das pessoas, sendo assim, a ampliação de sua compreensão precisa ser cada vez mais fomentada, problematizada e questionada.

**Palavras-chave:** Neuroeducação; Formação de professores; Práticas educativas; Contexto universitário.

## INTRODUÇÃO

Aspectos da vida mental geram curiosidade natural. E foi justamente essa curiosidade natural, defendida por Ramachandram (2014), que justifica a grande proporção que o estudo do cérebro atingiu nas últimas décadas. Todos querem saber como funciona o sistema nervoso central, ainda mais diante das possibilidades de investigação neurocientíficas aliadas às tecnologias que, através de ressonadores e computadores, propiciaram o surgimento de novas evidências científicas nunca vistas antes.

Diante deste cenário de neurocultura, em que as neurociências vêm articulando-se a diferentes campos que, de uma maneira ou outra, necessitam de bases neurocientíficas, no que tange a educação, uma ponte de articulação entre ambas gradativamente vem sendo construída. Assim, partindo do pressuposto de que esta ciência, atualmente, vem propiciando espaço para diversos ramos de investigação, o presente artigo tem como objetivo investigar de que forma a neuroeducação está inserida no fazer docente universitário, a fim de analisar os

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil, luana_fussinger@hotmail.com

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil, rosane@uri.edu.br

componentes cognitivos e comportamentais que podem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, a metodologia utilizada de caráter qualitativo, contempla a realização de um estudo exploratório e envolve um levantamento bibliográfico.

É neste viés que envolve a intersecção entre as neurociências e a educação, que surge a neuroeducação, um campo de estudo que trabalha com a interação entre a Neurologia, a Psicologia e a Pedagogia, apresentando discussões que ligam, essencialmente, a mente, o cérebro e a educação em benefício da aprendizagem. As questões estudadas por esse campo podem ser usadas para melhorar e fundamentar as práticas em sala de aula, pois envolvem as mudanças que ocorrem no cérebro durante a aprendizagem e a observação comportamental do indivíduo. Acredita-se que através deste caminho, iniciado nos laboratórios neurocientíficos, os princípios sigam para o planejamento de estratégias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2011).

A compreensão das neurociências é uma iniciativa promissora na educação e a ampliação de sua compreensão precisa ser incitada. Por isso, dar continuidade aos estudos da área, atrelados à práxis pedagógica dos professores no contexto universitário, é a premissa que sustenta a construção deste artigo. Desta forma, buscar-se-á articular os estudos do cérebro, pois excitantes descobertas da neuroeducação estão começando a oferecer propostas sobre as maneiras de como se aprende e, gradativamente, esta disciplina está se tornando uma importante fonte de informações para área educacional.

## COMO AS NEUROCIÊNCIAS PODEM AUXILIAR O PROFESSOR?

Diante das inúmeras mudanças na sociedade atual, geradas, principalmente, pelos avanços tecnológicos e pela disponibilização das informações, faz-se necessário, cada vez mais, uma cultura de aprendizado que não meramente reproduza o conhecimento adquirido, mas que, sobretudo, seja capaz de gerar conhecimento. Este cenário contemporâneo também tem incentivado novas perspectivas para a área educacional, as quais pressupõem que, nos dias de hoje, saber não se remete mais, simplesmente, a capacidade de lembrar-se das informações ou até mesmo de decorar os conteúdos recebidos, mas se constitui na medida em que os conhecimentos são encontrados e utilizados em meio a situações reais. Ainda é possível acrescentar que:

> Numa época que se tem fácil acesso ao estoque mundial de conhecimentos por intermédio de livros ou da internet, torna-se menos importante ser capaz de armazená-los no cérebro. O desafio é criar uma sociedade da aprendizagem (não uma sociedade do conhecimento) para o século XXI. (OCDE, 2003, p. 8).

Presente não somente na Pedagogia, o tema aprendizagem perpassa por várias áreas do conhecimento, justamente, em virtude de buscar explicar a potencialidade de apropriação de qualquer fato externo ou interno e, a partir disso, abrir novas possibilidades para aquisição de novas informações. Logo, o processo de construção do conhecimento pode se relacionar com o estado físico, como assegura Zabalza (2004), diante do qual sem preparação não é possível que se faça satisfatoriamente um exercício muito exigente. Porém, o autor evidencia que se o exercício for repetido, gradativamente, o estado físico vai melhorando, permitindo com que as tarefas mais complexas, sejam efetivadas em muito menos tempo e de modo menos cansativo. Por isso, conseguir alcançar uma meta significa preparar-se e estar em melhores condições para enfrentar tarefas cada vez mais complexas.

Diante dos aspectos mencionados, Díaz (2011) explicita que a aprendizagem envolve uma constante inter-relação biopsicossocial, tendo em vista que esse processo advém tanto de representações do meio interno (o que pertence a ele), quanto do meio externo (o que está fora dele). Neste sentido, para aprender precisamos tanto de um aparato biológico e da prontidão neurocognitiva, quanto do ensino, seja formal ou informal, presente nos estímulos ambientais. Isso acaba implicando no fato de que,

> Ensinar a uma pessoa uma habilidade nova implica maximizar o potencial de funcionamento de seu cérebro. Isso porque aprender exige necessariamente planejar novas maneiras de solucionar desafios, atividades que estimulem diferentes áreas cerebrais a trabalhar com a máxima capacidade de eficiência. (RELVAS, 2010, p. 15).

Por conseguinte, tal emergência acerca da compreensão do processo de ensino-aprendizagem se dá, pois, cotidianamente, os professores em suas práticas em sala de aula se deparam com situações que envolvem desde a falta de atenção, lacunas na compreensão, pouca assimilação, até dificuldades de aprendizagem que, por vezes, acabam angustiando o profissional ao não saber como lidar com tais problemas. Por fim, diante deste cenário, muitas vezes, o professor deixa de considerar sua relevância no processo de aprendizagem, delimitando-a apenas para o aluno, já que este tem “pouca vontade”, “é desinteressado” e “não se esforça o suficiente”. Estes fatores, de uma maneira ou outra, acabam influindo diretamente no retorno dos modelos tradicionais de ensino, em que: “Ao professor cabe à tarefa de ensinar, esta é sua maior preocupação, obedecer ao currículo, repassar todos os

assuntos de sua disciplina. Ao aluno resta aprender, e descobrir por si só como aprender [...].” (FERRARI; CANSI, 2006, p. 16).

Nesta perspectiva, questões de diferentes naturezas permeiam nas discussões que envolvem a aprendizagem dos alunos, todavia, é válido considerar que ensinar “[...] não é apenas arte. Ensinar também tem, ou deveria ter, algo do rigor da ciência.” (KHAN, 2013, p. 25). Segundo essa ótica, torna-se necessário que o educador se aproxime da ciência, adotando abordagens baseadas em evidências que subsidiem teoricamente sua prática pedagógica. Ressalta-se também, a premissa de que se faz necessário contemplar investigações científicas que compreendam a aprendizagem e o entendimento de como a educação acontece, já que “[...] a educação não acontece a partir do nada, no espaço vazio entre a boca do professor e os ouvidos do aluno, ela acontece no cérebro individual de cada um de nós.” (KHAN, 2013, p. 50).

Neste cenário, é pertinente destacar que as neurociências trazem, a cada dia, um pouco mais de informações sobre o cérebro e que esse conhecimento precisa ser compartilhado. Ao mesmo passo, todos querem saber como o cérebro funciona, já que avanços neurocientíficos propiciaram novas evidências científicas nunca vistas antes. Tendo em vista que, a divulgação das informações acerca do cérebro precisam ser analisadas de maneira crítica pelo professor e, de que o aprendizado é resultado de processos cognitivos, sendo influenciado por diversas interfaces que podem ser consideradas para o melhor desempenho do estudante, na sequência abordar-se-á o conceito das neurociências, aprofundando sua intersecção com a educação, assim como, a presença dos neuromitos e a discussão da viabilidade da neuroeducação neste cenário.

## Neuroeducação: ciência do cérebro e do comportamento aplicada ao ensino e à aprendizagem

Desde o final do século XX e o início do século XXI, a neuroeducação vem emergindo como uma disciplina que busca construir um conhecimento sobre a aprendizagem com o intuito de propiciar a construção de práticas pedagógicas concretas, tanto no que tange a uma melhor compreensão de como as pessoas aprendem, quanto no entendimento das dificuldades e transtornos de aprendizagem. A emergência deste campo se dá, pois:

> O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos de linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador [...]. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 143).

Neste âmbito, a neuroeducação envolve um encontro de áreas, pois ao trabalhar com a interação entre as neurociências, a psicologia e a educação acabam voltando-se para a promoção de "[...] intercâmbios teórico-metodológicos que levam a descobertas significativas para o entendimento de temas como desenvolvimento cognitivo, atenção, motivação, emoção, aprendizagem, memória e linguagem." (ARANHA; SHOLL-FRANCO, 2012, p. 7). Essas premissas apontam para o entendimento de que os educadores atuam diretamente com o cérebro de seus estudantes. No entanto, o tráfego entre as neurociências e a educação não flui numa só direção, requerendo que a experiência dos educadores, além de demandar de investigação e explicação científica, levante questões importantes para o campo neurocientífico.

Nesta ótica, nenhum conhecimento pode ser considerado superior aos demais, sendo todos necessários para entender o complexo processo de ensino-aprendizagem, por isso, precisam dialogar, já que "[...] hoje, é possível dizer que a teoria da educação fundamenta a neurociência e vice-versa." (SHOLL-FRANCO, 2012). Assim, a perspectiva de que os achados neurocientíficos podem confirmar teorias e práticas educacionais, assim como o contrário, acaba evidenciando uma perspectiva integradora e horizontalizada entre os campos. Essa interface torna-se necessária, pois, ao estar munido de informações sobre o funcionamento cerebral, possibilitar-se-á ao educador identificar problemas, alterando abordagens e, na medida do possível, intervir encaminhando para outros profissionais.

Ao apresentar iniciativas que pretendem legitimar o campo neurocientífico na sociedade, por meio da democratização dos saberes neurocientíficos, não se pretende que necessariamente as pessoas dominem todos os conhecimentos da área, mas que compreendam a relevância do cérebro nos comportamentos, nas sensações e percepções, nas emoções, nos processos de memória, atenção e aprendizagem. Assim, ao articular os estudos do cérebro a esses fatores, excitantes descobertas da neuroeducação estão começando a oferecer propostas sobre as maneiras de como se aprende e, cada vez mais, esta disciplina está se tornando uma importante fonte de informações para área educacional.

**Neuromitos: divulgação de interpretações equivocadas acerca da ciência do cérebro**

As neurociências, por meio das pesquisas, conseguiu provar seu valor e gerar uma enorme quantidade de especulações e comentários entre cientistas, pesquisadores e, em especial, educadores que querem saber aplicar seus resultados para melhorar e enriquecer a prática educacional. Entretanto, em meio à pressão para melhorar o desempenho escolar, os professores estão ansiosos para por em prática, geralmente, o que leram na imprensa não especializada. Assim, diante das expectativas de aplicação das pesquisas sobre o cérebro, muitos mitos e concepções errôneas acabaram surgindo fora da comunidade científica, contribuindo para criação dos chamados neuromitos.

De modo mais aprofundado, o relatório da OCDE (2003) conceitua que os neuromitos, consistem na divulgação de interpretações equivocadas acerca da ciência do cérebro. Geralmente são baseados nos estudos com animais, cujas evidências são limitadas se transpostas para os seres humanos. Já os estudos que envolvem seres humanos são conduzidos em laboratórios, o que também limita a transposição para a realidade diária. Nesse sentido, informações parciais sobre as descobertas neurocientíficas, acabam gerando interpretações equivocadas e, consequentemente, favorecendo o surgimento dos neuromitos.

O mundo empresarial, por sua vez, aproveita este momento que se apresenta como uma possibilidade de obter lucro mediante a comercialização de instrumentos de aprendizagem, baseados nos novos conhecimentos sobre o cérebro. Aproveita-se também do público leigo que, em virtude da literatura escassa acerca da temática em linguagem acessível, acredita nas transformações que tais produtos milagrosos têm a oferecer.

> Na nova era de neuroajuda, as interpretações reducionistas, descontextualizadas e equivocadas sobre a aplicação das neurociências no cotidiano abarrotam livrarias, sites e produtos de empresas mal-intencionadas – ou com a única intenção de obter lucro. (EKUMI; ZEGGIO; BUENO, 2015, p. 22).

Contudo, os neuromitos consistem em serem informações equivocadas sobre a ciência do cérebro e que, por vezes, tendem a ser levadas e consideração, perpetuando na educação. Mas quais neuromitos são mais visualizados e se fazem presentes na atualidade? Seguindo essa ótica, ao exemplificar alguns neuromitos, Tokuhama-Espinosa (2011 apud LISBOA, 2015) chama atenção para alguns que não dizem respeito diretamente ao funcionamento cerebral, mas que refletem a educação. Alguns mais conhecidos asseguram que: humanos usam 10% dos seus cérebros; o cérebro tem uma capacidade ilimitada; existem diferenças

cerebrais por raça; tudo de importante sobre o cérebro é determinado até os três anos de idade; as partes do cérebro trabalham de forma isolada; algumas pessoas possuem dominância do lado esquerdo enquanto outras do lado direito do cérebro; hemisférios direito e esquerdo são sistemas separados para o aprendizado; os cérebros objetivamente registram a realidade; a memorização não é necessária para o processamento mental complexo; o cérebro lembra de todos os acontecimentos que ocorreram com ele; períodos ótimos para o aprendizado tem conexão com a neurogênese; o ensino pode ser "sincronizado" como a sinaptogênese; as células cerebrais não podem ser substituídas; o cérebro é imutável; aprender línguas estrangeiras perturba o conhecimento da língua nativa pelos estudantes; crianças são tábulas rasas; cérebro e mente são separados; desenvolvimento incompleto do cérebro explica o comportamento adolescente; razão é contrária à emoção; aprendizagem desestruturada é superior à estruturada; plasticidade é produto de uma boa pedagogia; aprendizado acontece somente na sala de aula; a história do estudante não afeta seu aprendizado; o aprendizado pode ser isolado de seu conteúdo social e emocional.

Como é possível observar, os neuromitos não são todos do mesmo tipo. Alguns neuromitos parecem mais como um exagero de algo correto, enquanto outros estão totalmente equivocados. Contudo, esse ceticismo, no entanto, não tem a finalidade de promover a descrença dos possíveis benefícios das neurociências na educação. Embora a interface entre estes dois campos esteja em seus primórdios, já foram obtidos importantes resultados. No entanto, enquanto conceitos errados como os neuromitos são defendidos por uns e criticados por outros, educadores ficam em um impasse, incapazes de discernir o que se trata de um fato ou de um mito.

Diante dos dados apresentados, é possível assegurar que o conhecimento é importante para desmistificar neuromitos e que a mídia ao promover a divulgação científica também precisa preocupar-se em diminuir erros e amenizar os danos causados por eles. Já, interpretações equivocadas, inclusive por neurocientistas, acontecem porque as tecnologias utilizadas nas pesquisas em neurociências têm avançado muito nas últimas décadas. Por isso, muitas coisas que pareciam corretas há alguns anos, hoje vem sendo interpretadas de forma diferente. Contudo, apesar dos neuromitos, o conhecimento das neurociências é extremamente relevante, sendo assim, a ampliação da compreensão por parte da docência precisa ser cada vez mais fomentada.

**Apesar dos neuromitos, a neuroeducação é possível?**

Num primeiro momento, é preciso sublinhar que os neuromitos, geralmente, são oriundos de um mau entendimento, de uma leitura incorreta ou até da distorção de fatos estabelecidos cientificamente, com a intenção de criar informações aparentemente relevantes para educação ou então apenas propósitos de cunho mercadológico. Diante disso, ao buscar apresentar as aproximações entre neurociências e educação surge o seguinte questionamento: Apesar dos neuromitos, a neuroeducação é possível? Apesar das informações exageradas apresentadas pelas mídias, existem questões acerca do processo de ensino-aprendizagem comprovadas de fato pelas neurociências? De que forma os professores podem se utilizar dos princípios das neurociências em benefício da educação?

Pesquisas recentes já estão conseguindo demonstrar que esse caminho está em plena construção e que as possibilidades da articulação entre neurociências e educação são promissoras. Esse aspecto pode ser observado, pois: "Nos últimos 25 anos, aprendemos mais como a mente funciona do que nos últimos 250." (WILLINGHAM, 2011, p. 13). Contudo, a educação é similar a outros campos de estudo, nos quais as descobertas científicas são úteis, mas não decisivas. O conhecimento das neurociências pode ser de ajuda ao planejar aquilo que irá ser ensinado e como proceder, mas isso não é tudo, frisa Lisboa (2015).

Assim, como discutido na literatura, a realização de cada tarefa educacional, mesmo diante dos desafios inerentes, é uma missão particular a ser realizada por cada educador e requer uma série de competências, sendo ainda necessária uma base teórica bem fundamentada. Neste sentido, imbui-se a necessidade de se investir na construção de novas abordagens e metodologias que não só aprimorem os resultados, mas que possibilitem, especialmente, a aprendizagem. Esse pressuposto leva a observar que: "A aprendizagem é, portanto, o elo que pode interligar a neurociência e educação enquanto objeto de estudo." (SIMÕES; NOGARO, 2016, p. 33).

Nesse âmbito, a neuroeducação é capaz de potencializar esse processo, pois:

> [...] ampliar o capital de saberes dos docentes, permitindo que estes apoiem e inovem suas ações pedagógicas a partir de outras concepções sobre como o ser humano aprende e o que está atrelado a este processo: memória, emoções, motivação, atenção, dentre outras funções superiores. (SIMÕES; NOGARO, 2016, p. 13).

Para justificar que a neuroeducação é possível de fato, apesar dos neuromitos, convém ressaltar aquilo que atualmente é tido como princípio da neuroeducação e que evidencia suas contribuições de maneira efetiva. É preciso sublinhar aqui os estudos de Tokuhama-Espinosa (2010 apud LISBOA, 2015), considerada por muitos autores como percursora das aproximações entre mente, cérebro e educação. Sua importância para constituição deste campo em emergência pode ser observada quando a autora aponta para 21 princípios da neuroeducação que podem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem, são eles: cada cérebro é único e unicamente organizado; cérebros não são igualmente bons em tudo; o cérebro é um sistema complexo, dinâmico e é modificado diariamente pelas experiências; a aprendizagem é um processo construtivista, e a habilidade de aprender perpassa por estágios do desenvolvimento conforme o indivíduo amadurece; a busca por significado é inata na natureza humana; cérebros tem um alto grau de plasticidade e se desenvolvem durante toda a vida; princípios da neuroeducação se aplicam a todas as idades; a aprendizagem é baseada em parte na habilidade do cérebro de se autocorrigir; a busca de significado ocorre através do reconhecimento de padrões; o cérebro busca novidade; emoções são cruciais para detectar padrões, fazer escolhas e aprender; o aprendizado é potencializado pelo desafio e inibido pela ameaça; o aprendizado humano envolve tanto a atenção focada, quanto a percepção periférica; o cérebro conceitualmente processa todas as partes ao mesmo tempo; o cérebro depende da interação com os outros para dar sentido às situações sociais; *feedback* é importante para o aprendizado; a aprendizagem depende da memória e da atenção; sistemas de memória diferem em input e recall; o cérebro lembra melhor quando fatos e habilidades estão firmados em contextos naturais; a aprendizagem envolve processos conscientes e inconscientes; a aprendizagem engaja a fisiologia inteira (o corpo influencia o cérebro e o cérebro controla o corpo).

Nesta conceituação, as emoções demonstram a presença de algo importante na vida do indivíduo, costumando ser determinantes nas escolhas e na mobilização da atenção e percepção. Todas as emoções tem origem do processamento cerebral e podem ser observáveis ou não, de acordo com as modificações internas concebidas pelo organismo. Contudo, se um estímulo importante, com valor emocional, mobilizar a atenção e ser percebido, poderá tornar-se consciente. Assim, conforme Izquierdo (2012 apud SALLA, 2012, p. 3): “quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro”.

A aprendizagem também é desencadeada a partir da motivação, porém esta ocorre intrinsicamente, ou seja, no interior do sujeito, provendo das relações de troca que o mesmo

estabelece com o ambiente social. Resultado da atividade cerebral que processa informações vindas do ambiente interno e externo, a motivação pode determinar o comportamento a ser seguido. “Da mesma forma que sem fome não aprendemos a comer e sem sede não aprendemos a beber água, sem motivação não conseguimos aprender.” (IZQUIERDO, 2012 apud SALLA, 2012, p. 4). Com base nisso, ainda destaca-se que a dopamina, neurotransmissor liberado pelo cérebro, ativa-se diante de situações agradáveis e estimula o sujeito a procurar uma atividade prazerosa. Igualmente, essa substância mobiliza a atenção e motiva o cérebro na busca de um sistema de recompensa. Isso justifica a desmotivação, quando o cérebro deixa de obter recompensa diante de tarefas consideradas muito difíceis ou muito fáceis.

Uma boa parte das informações que chega ao cérebro acaba não sendo processada, em contrapartida apresenta-se um mecanismo que permite selecionar aquilo que é mais importante. Através da atenção, conscientemente somos capazes de focalizar determinados aspectos enquanto ignoramos outros. Essa capacidade permite selecionar a entrada de informações externas necessárias no dado momento da realização de um processo mental, assim como, possibilita o controle de informações geradas internamente. Com a ausência desse mecanismo, não haveria a seleção dos estímulos do ambiente e a quantidade de informações externas e/ou internas seria enorme, inviabilizando a atividade mental.

Por meio dos estudos de Tokuhama-Espinosa (2011), assegura-se que a capacidade de atenção dura em média entre dez e vinte minutos, salientando o tempo máximo e o tempo mínimo, que uma pessoa consegue ficar focada em diferentes situações. Afirma também que, o tempo em que se pode prestar atenção pode variar, dependendo da idade do aluno, bem como do interesse que ele tem pela matéria, da sua motivação interna para estudar o assunto, da relação com o professor ou com os conhecimentos prévios. Por isso, sugerem-se técnicas como: mudar o foco da pessoa que está em evidência na aula, do professor para o aluno, por exemplo, o lugar ou o assunto continuadamente, criar pequenos grupos, mudando a localização dos mesmos em sala de aula, ajudam a mantê-los atentos.

Somente se estiver guardada na memória a aprendizagem será efetiva. “As memórias começam como impulsos que são conduzidos pelos circuitos do cérebro deixando, de alguma forma, vestígios neuronais permanentes.” (TABACOW, 2006, p. 98). Ao mesmo nível das sinapses, é através desta forma que ocorre a aprendizagem, capaz de se consolidar quando dois ou mais neurônios conectam-se e possibilitam a formação de outras conexões. Isso se estabelece na maioria das vezes pela associação, onde uma rede é ativada por outra. Desta

maneira, quando mais isso acontece, mais forte torna-se a conexão sináptica e mais fácil fica de relembrar as informações.

Conforme os estudos de Maia (2011), a consolidação da memória, bem como da aprendizagem dependem do reconhecimento do hipocampo. Ele determina quais informações, dentre as milhares processadas pela memória de trabalho, serão retidas e até consolidadas no lobo frontal (coordenador geral das memórias). Como não se tem autonomia diante dessa tarefa realizada pelo hipocampo, algumas características podem ajudar na consolidação das informações:

- O maior número de vezes que ele é apresentado ao indivíduo.
- O maior número de modalidades cognitivas e sensoriais que ele apresenta (informações auditivas, visuais e táteis).
- A associação do elemento com aprendizagens anteriores (aprendizagem significativa).
- A associação com estímulos afetivos.

O cérebro é um órgão fantástico e misterioso, onde suas regiões, lobos, sulcos e cavidades têm sua função e real importância num trabalho em conjunto, por meio do qual um precisa e interage com o outro. Por isso, conhecer o papel do hipocampo na consolidação da memória, a importância do sistema límbico responsável pelas emoções, os mecanismos atencionais e comportamentais, entre outros aspectos neurocientíficos, torna-se fundamental para formação acadêmica. Isso posto, também é necessário inferir que: "Nada substitui as vivências, experiências, sensações; isto deve ser levado para a sala de aula. Nos preocupamos com a forma como ensinamos e esquecemos o 'como se aprende', 'quão singulares são os indivíduos'". (SILVA, 2010, p. 240). É justamente essa perspectiva, que trás a essência da articulação entre as neurociências e a educação, pois busca considerar o funcionamento mútuo e harmônico entre cognição, emoção e organismo, já que se tratam de fatores essenciais para que a aprendizagem seja construída de fato.

"A neurociência explica os caminhos que o cérebro realiza para se apropriar dos conhecimentos." (LIMA, 2015, p. 5). Logo, o aprendizado depende de processos cognitivos, sendo influenciado por diversas interfaces que precisam ser consideradas para o melhor desempenho acadêmico do estudante. Por fim, considera-se a relevância da pesquisa em voga, pois acredita-se que os saberes advindos das neurociências são capazes de lançar uma nova luz sobre as questões do aprendizado humano, além de indicar informações científicas relevantes que ajudem as gerações do século XXI a efetivamente aprender melhor.

## CONCLUSÃO

As descobertas crescentes e a divulgação massiva da mídia tornaram, a temática que envolve o cérebro, mais próxima do cotidiano das pessoas. No entanto, essa curiosidade que se faz presente, necessita estar permeada por um olhar científico e, sobretudo, em uma linguagem acessível. Os discursos neurocientíficos, na maioria das vezes, são amparados por uma linguagem biológica e defendidos pela ciência, além de serem legitimados por meio de testes e pesquisas. No entanto, torna-se necessário problematizar e questionar esses discursos, uma vez que trazem importantes implicações sociais e estão permeando também nos espaços escolares.

Ao apresentar iniciativas que pretendem legitimar o campo neurocientífico na sociedade, por meio da democratização e o questionamento dos saberes neurocientíficos, não se pretende que necessariamente as pessoas dominem todos os conhecimentos da área, nem mesmo avaliar o que eles já sabem, mas que compreendam a relevância do cérebro nos comportamentos, nas sensações e percepções, nas emoções, nos processos de memória, atenção e aprendizagem.

Da mesma forma, atrelados a esse processo, as contribuições oriundas da neuroeducação são insustentáveis se não forem efetivadas por meio da ação docente. Daí a necessidade de apresentar os conhecimentos neurocientíficos de maneira clara, considerando a cientificidade que os estudos requerem, assim como, de fornecer um embasamento teórico, no qual os professores não só reconheçam a importância das neurociências, mas efetivem-na, dentro das suas reais possibilidades, por meio da prática pedagógica.

Mesmo diante das evidencias científicas ressaltadas por vários estudos, métodos ultrapassados e ineficazes, aliados a aulas prioritariamente expositivas, ainda prevalecem no contexto universitário. É preciso ter clareza que, aquilo que os professores dizem não resultará na aprendizagem, mas ela será resultado daquilo que o acadêmico será capaz de estruturar e articular. Por isso, o modo como os alunos aprendem não pode mais ficar alheio aos espaços de preocupações e saberes docentes, pois, especialmente, no meio acadêmico, ampliar as possibilidades de construção de novas aprendizagens é o principal conhecimento que um professor pode mediar.

**REFERÊNCIAS**

ARANHA, Gláucio; SHOLL-FRANCO, Alfred. **Caminhos da Neuroeducação.** Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2012.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011.

EKUNI, Roberta; ZEGGIO, Larissa; BUENO, Orlando. **Caçadores de Neuromitos**: o que você sabe sobre o seu cérebro é verdade. São Paulo: Memnon, 2015.

FERRARI, Rosane de F.; CANSI, Adriana. Investigação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior. **Revista de Ciências Humanas,** Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, vol. 6, n.7, p. 13 – 27, ago. 2006.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola:** a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intríseca, 2013.

LIMA, Elvira S. Neurociência e Educação. **Revista do Professor,** Porto Alegre, n. 121, p. 5 – 11, jan/fev/mar. 2015.

LISBOA, Felipe Stephan. **O cérebro vai à escola:** aproximações entre neurociências e educação no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MAIA, Heber. **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1. ed., 2011.

OCDE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Compreendendo o cérebro:** rumo a uma nova ciência da aprendizagem. Tradução Eliana Rocha. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos:** um saber necessário na formação de professores. Uberaba: UNIUBE, 2011. Dissertação – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, Uberaba, 2011.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S. **O Que o Cérebro Tem Para Contar:** desvendando os mistérios da natureza humana. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RELVAS, Marta P. **Neurociência e Educação:** potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Eak Editora, 2. ed., 2010.

RIBEIRO, Sidarta. Prefácio. IN: EKUNI, Roberta. ZEGGIO, Larissa. BUENO, Orlando. **Caçadores de Neuromitos**: o que você sabe sobre o seu cérebro é verdade. São Paulo: Memnon, 2015, p. 10-11.

SALLA, Fernanda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/neurociencia-como-ela-ajuda-entender-aprendizagem-691867.shtml>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SILVA, Cláudia L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski.** 2010. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjU8Imo7OPTAhWMEZAKHc5zCY0QFgglMAA&-0612%2Fpublico%2FCLAUDIA_LOPES_SILVA.pdf&usg=AFQjCNHr1f8R3O-0kudKBtbbQNnw&cad=rja>. Acesso em: 09 mai. 2017.

SIMÕES, Estela Maria Santos. NOGARO, Arnaldo. **Neurociência cognitiva para educadores:** aprendizagem e prática docente no século XXI. Curitiba: CRV, 2016.

SHOLL-FRANCO, Alfred. **Caminhos da Neuroeducação.** Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2012.

TABACOW, Luiz S. **Contribuição da neurociência cognitiva para formação de professores e pedagogos.** Campinas: PUC – Campinas, 2006. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tarcey. **Dilema de Mestre:** atenção do aluno só dura 20 minutos. Jornal Zero Hora. Disponível em: <http://ccbeu.com/blog/dilema-de-mestre-atencao-do-aluno-dura-so-20-minutos/>. Publicado em: 18 jul. 2011. Acesso em: 03 fev. 2015.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula mais atrativa e efetiva. Tradução: Marcos Vinícius da Silva. Revisão técnica: José Fernando Bitencourt Lomônaco. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 1. ed., 2004.

# TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS DE INCENTIVO À INOVAÇÃO E USO DA LOUSA DIGITAL

**Manoelle Silveira Duarte**[1]
**Marcia Dalla Nora**[2]
**Alexandre da Silva**[3]

## CONTEXTUALIZANDO

Os estudos desenvolvidos no âmbito da educação relacionados a modernas tecnologias digitais caracterizam-se como desafiadores e extremamente relevantes, já que o campo científico carece de estudos acerca de alternativas capazes de atrelar ferramentas digitais à prática pedagógica, apropriando-se de recursos e metodologias de ensino inovadoras, mais dinâmicas, interativas e próximas da realidade na qual os alunos estão inseridos.

O avanço das tecnologias, em especial com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) - termo criado por José Armando Valente para denominar a associação entre Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), Tecnologias Digitais (TD) e recursos da *Web* 2.0, é visível e acarreta mudanças em todos os segmentos da sociedade. Nessa perspectiva, o ambiente escolar também está envolvido com esse novo momento de proliferação de tecnologias digitais, que também devem ser incorporadas ao cotidiano das salas de aula.

As TDICs, através dos aparatos tecnológicos disponíveis nas instituições escolares, como a lousa digital, os *tablets*, aos *sites*, *blogs*, *softwares online* de diversão ou educativos das próprias redes sociais, disponíveis na Web 2.0, ampliaram as formas de acesso às informações disponíveis na rede, desencadeando uma série de modificações nas formas de se comunicar, buscar e construir novos conhecimentos.

Cientes do novo contexto tecnológico, bem como da necessidade de compreender as modificações provocadas nos processos de aprender e de ensinar em função desta nova

[1] Professora da Rede Pública Estadual do RS. Licenciada em Pedagogia pela URI – Campus de Frederico Westphalen. Aluna do Mestrado em Educação – PPGEDU – URI – Frederico Westphalen. E-mail: manoelle_duarte@hotmail.com

[2] Professora da URI Frederico Westphalen. Doutoranda em Educação - Unisinos. E-mail: macia@uri.edu.br

[3] Acadêmico do IX Semestre do Curso de Matemática da URI Frederico Westphalen email: alexandre-xande95@hotmail.com

configuração de alguns processos, urge a necessidade de conhecer as potencialidades e as contribuições pedagógicas apresentadas pelas TDICs.

Muitos são os motivos com os quais podemos justificar a incorporação das tecnologias à prática educativa. O primeiro deles refere-se à necessidade de adequar o sistema escolar às novas características da sociedade contemporânea, na qual a informação passa a ser ferramenta de ensino; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital. Dessa forma, é necessário preparar os alunos para as novas formas de culturas e de materiais digitais que circulam diariamente. Talvez o ponto mais importante, já tradicionalmente enraizado, seja a necessidade de inovação de métodos e materiais didáticos.

Sob o prisma dessa realidade tecnológica, o objetivo deste capítulo é ressaltar a utilização da lousa digital como instrumento capaz de inovar, tornando a aula mais participativa e imbuída de significado para o aluno/aprendiz, que passa a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Sabemos que no intuito de promover essa evolução nos métodos de ensino, o governo disponibiliza de políticas que fomentam a inserção das TIDCs em sala de aula, como é o caso da lousa digital. Prevê também a formação de professores, mesmo que de forma arcaica e fragmentada, para a utilização de alguns desses recursos. Sendo assim, nossa proposta é tecer algumas reflexões pertinentes relacionadas à formação dos professores e a políticas direcionadas à inserção das tecnologias na escola, destacando as potencialidades da lousa digital.

É visível que há mudanças na forma de pensar e de aprender das novas gerações; afinal, novos espaços de interações digitais constituem-se como um campo estratégico a ser explorado nesses processos, por apresentarem um potencial de interação com outros espaços. Com isso, rompem possíveis práticas até então desenvolvidas da forma descontextualizada e se alteram concepções de temporalidade – o tempo e o espaço para aprender.

## TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA DA REALIDADE

Na década de 1990 - final do século e início de um novo milênio - ocorreram significativas mudanças em todos os segmentos da sociedade, nas quais se inclui a ascensão das tecnologias digitais de uma forma geral. Esse triunfo da revolução tecnológica modificou o conceito de tempo e o espaço relacionados à produção e à proliferação de novos conhecimentos, por intermédio de uma vasta gama de informações.

De forma efetiva, as tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas, impulsionando a ciência e ampliando a comunicabilidade; consequentemente, as relações pessoais, sociais e as formas de aprendizagem, pela interconexão em rede, também sofrem alterações. Segundo Costa (2010, p. 132):

> (...) de maneira geral, a intrigante condição existencial que nos envolve hoje é atribuída, preponderadamente, mas não exclusivamente, à avassaladora proeminência das novas tecnologias e à consequente instauração de uma cultura midiática de alcance planetário.

Conforme as ideias apresentadas pelo autor, parte da condição em que vivemos hoje é reflexo dos avanços da tecnologia, em suas diversas formas de intervenção tais como a mídia, o ciberespaço, bem como dos seus artefatos tecnológicos como celulares, *tablets*, *notebooks*, entre tantos outros. Essa nova realidade trouxe algumas vantagens como, por exemplo, a diminuição das barreiras territoriais relacionadas à possibilidade de comunicação entre indivíduos. Hoje basta um *click* para que possamos navegar e conhecer o mundo todo, de forma virtual ou nos comunicarmos, de forma quase instantânea, com as pessoas que residem no outro lado do mundo.

A rápida expansão da cultura midiática, bem como dos demais aparatos tecnológicos que surgiram no advento desse contexto de globalização, também foi responsável por ampliar o acesso às informações. Em decorrência da intensa presença da tecnologia na sociedade, tudo passou a ser mais interativo e dinâmico, com recursos audiovisuais e sonoros de rápido acesso.

O crescente aumento da disponibilidade da informação constitui um novo desafio ao professor: o de ensinar na era da informação em um contexto caracterizado por interações digitais e compartilhamento de informações por meio do acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar.

As discussões acerca da educação na contemporaneidade evidenciam a importância de os saberes pedagógicos dos professores serem atualizados e contemplarem novas concepções de ensino. É necessário exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos que usufruam de recursos tecnológicos como ferramentas.

> Na escola que temos, aprendemos pouco e não aprendemos o principal: a sermos pessoas plenas, ricas, criativas e empreendedoras. Para isso, precisamos aprender a ler, compreender, contar e escolher uma profissão, mas precisamos fazê-lo de forma diferente de como estamos fazendo até agora, insistindo na integração entre as dimensões intelectuais, emocional e comportamental de forma criativa e inovadora. Vale a pena investir nas pessoas, na esperança de mudança, e oferecer-lhes instrumentos para que se sintam capazes de caminhar por si mesmas, de realizar atividades cada vez mais interessantes, complexas, desafiadoras e realizadoras. Essa é a educação que desejamos e que é plenamente viável. (MORAN, 2013, p. 17).

Em face dessa realidade, apresentada por Moran (2013), de constantes transformações, as reflexões sobre a relação da escola com a sociedade e da informação com o conhecimento são pertinentes. Nesse sentido, o acesso à informação, por meio da tecnologia, permite que o sujeito realize atividades mais interessantes, complexas e desafiadoras, em busca de novos conhecimentos de forma contextualizada.

Ainda sob a ótica desta formação plena e as modificações pedagógicas necessárias para que atendam à nova realidade tecnológica, Aguiar e Sampaio (2003) mencionam que,

> Com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico a partir da década de 90, a tecnologia educacional passou a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem e sua inserção crítica no mundo em que vive, apontando que não basta usar tecnologia, é necessário inovar em termos práticos pedagógicos. (AGUIAR; SAMPAIO, 2003, p. 12)

À luz das ideias trazidas pelos autores infere-se a necessidade de modificar algumas ações dos professores, bem como o desenvolvimento de novas habilidades para assim intervir no referido contexto tecnológico, oportunizando uma educação contextualizada e a inserção crítica dos alunos na sociedade. Ainda nessa conjuntura, é possível percebermos que - por oferecer um conjunto de recursos mais ricos, interativos e dinâmicos, que ajudam o aluno a compreender e apreender - a tecnologia serve como apoio ao professor. Dessa forma, poderá haver inovação na construção de estratégias pedagógicas.

É importante frisar que tecnologia não é metodologia. A tecnologia oferece ferramentas que permitem ao professor proporcionar novas metodologias a partir da sua mediação e de uma postura epistemológica, com intencionalidade pedagógica e objetivos a serem alcançados em relação à aprendizagem dos alunos.

A maior parte dos nossos discentes está intensamente rodeada por tecnologias. Assim, ao aceitarem a contribuição desses recursos, os professores poderão oportunizar uma aprendizagem capaz de dialogar com o universo nos qual os estudantes estão inseridos. Contudo, pensar as tecnologias na educação não é fazer uma mera substituição de

equipamentos. Não basta apresentar uma versão digital de práticas pedagógicas tradicionais, muito menos pensar que o simples acesso à tecnologia irá substituir a figura do professor.

> Acreditamos que, ao trabalhar com os princípios da TE – Tecnologia Educacional, o professor estará criando condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com as tecnologias da sociedade apropriando-se delas como sujeitos. Este tipo de trabalho será facilitado na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização (ou seja, por que e para que utilizá-las), quanto em termos de conhecimento técnico (ou seja, como utilizá-las de acordo com as suas características) e de conhecimento pedagógico (ou seja, como integrá-las ao processo educativo). (AGUIAR; SAMPAIO, 2003, p. 12).

Conforme pontuado pelos autores, possibilitar aos alunos o acesso à tecnologia, ainda na escola, é uma forma de prepará-los para que possam utilizá-las em outros contextos sociais. Contudo, isso só será possível a partir do momento em que os professores compreenderem o valor pedagógico das tecnologias e se desafiarem a ampliar seus conhecimentos técnicos em relação a elas.

Caracterizam-se como Tecnologias Educacionais (TE) os instrumentos tecnológicos que permitem a construção e o compartilhamento de saberes entre sujeitos. As primeiras tecnologias educacionais que chegaram à escola foram o quadro verde ou branco, seguido de cartazes, rádios e o próprio lápis de escrever e caderno. Esses recursos, hoje, não deixam de ser tecnologias presentes no contexto escolar. A diferença é que as novas tecnologias são recursos digitais que envolvem uma série de possibilidade de interação, cor e movimento, com maiores opções que as primeiras tecnologias que surgiram.

As TE proporcionam ao contexto escolar a inovação das práticas. Contudo, é importante compreender que inovar não é apenas inserir novos meios em sala de aula, inovar é fazer práticas diferentes. Essa relação entre educação e as tecnologias evidencia a interlocução do sistema educativo com os avanços científicos e tecnológicos sociais e reveste-se cada vez mais de grande importância. Hoje, contamos com tecnologias mais avançadas, como computadores conectados à internet, *softwares* e outros equipamentos como a lousa digital, *tablet* e *notebook*, que também se configuram como TE.

A internet possibilita às pessoas o acesso ao mundo *online* e digital e traz elementos dinâmicos e interativos. Provida de uma velocidade enorme, invade nossas casas com cores, sons e movimentos, interliga todos os seus usuários em rede. Permite a busca por novas informações, instiga a pesquisa, a comunicação e um espaço de troca de informações com o

outro através da "interconexão de computadores, que é a essência da internet" (CASTELLS, 2005, p. 36).

> A articulação das tecnologias e o uso da internet em nosso cotidiano foi uma inovação, oportunizando a introdução, no espaço escolar, de novas possibilidades cognitivas, pedagógicas, cativando os alunos para novas aprendizagens, gerando mudanças na sua aprendizagem, estimulando a pesquisa, a criatividade, a participação e a comunicação. (CERUTTI; NOGARO, 2016, p. 93)

A internet serve como ferramenta pedagógica para professores e alunos. Com os recursos que ela oferece, é possível realizar pesquisas para o planejamento das aulas, buscar jogos, *sites* e espaços educativos, além de disponibilizar diversos *softwares*, apresentação de conteúdos e construção de vídeos. Imersa nesse contexto, a escola se insere no processo de inovação, com possibilidades pedagógicas variadas, como navegar pelo corpo humano, conhecer outros lugares do mundo e visualizar a terra do espaço sem sair do lugar. Desse modo, o emprego de novas metodologias de ensino, assim como a atualização constante das informações, evidencia as potencialidades da internet no contexto educacional.

Diante desse panorama de mudanças nas formas de comunicação, é essencial refletimos sobre o forte impacto que as TICs provocaram no contexto escolar, em especial no processo de aprendizagem, uma vez que a tecnologia está totalmente inserida no cotidiano das pessoas e a estrutura social reflete no ambiente escolar, no qual a comunicação é processo primordial que rege todas as relações e construções. Torna-se necessário, também, analisarmos os efeitos dessas transformações, compreendendo a forma como os alunos aprendem nos dias de hoje diante de tanta interação, a fim de inovarna forma de ensinar dos professores. Para efetivarmos essa mudança, de caráter metodológico, é necessário repensar a formação de professores, ampliando as competências e habilidades com recursos tecnológicos a fim de que inovem nas suas metodologias empregadas em sala de aula, situação esta que passa pela formação docente, seja inicial ou continuada.

Considerando o cenário no qual a sala de aula não é mais o único espaço de aquisição de conhecimento, os desafios encontrados na prática docente tornam-se mais complexos, por situações impostas pelo próprio sistema educacional em relação à formação dos professores e principalmente pela velocidade das transformações e pela agilidade na comunicação e na disseminação de informações. No final do século XX, no auge da globalização, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre a formação de professores que dê conta prepará-los para ensinar nessa nova realidade tecnológica, interativa e muito mais dinâmica.

Na busca pelo redimensionamento de práticas pedagógicas, cabe-nos refletir sobre o papel da escola e do educador neste contexto e repensar a forma como os professores estão sendo preparados, ainda na formação inicial, para trabalhar com as tecnologias como recursos pedagógicos. É necessário, também, pensarmos em como estão sendo instigados para a atualização constante, através do processo de ação-reflexão-ação e formação continuada. Que habilidades e competências estão sendo oferecidos nos cursos de formação para manusear os aparatos tecnológicos e assim inovar nas práticas pedagógicas?

A formação de professores atrelada às tecnologias é um tema relevante que está em voga em função da quantidade de recursos que a tecnologia oferece como ferramentas pedagógicas e da quantidade de informações disponíveis. Busca-se uma formação que dê conta desse desafio de fazer com que o aluno aprenda diante de tanta inovação, explorando-se recursos tecnológicos com intencionalidade pedagógica em prol de uma educação contextualizada, inovadora e de qualidade.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA INOVAR NA PRÁTICA DOCENTE

Diante do advento da sociedade contemporânea e suas transformações tecnológicas nas formas de comunicação e interação, que se caracterizam por proliferar uma gama de informações, propiciando a produção de novos conhecimentos, os docentes precisam vivenciar um processo de aquisição de novas habilidades metodológicas, considerando a escola como espaço destinado à transformação da informação em produção e socialização de novos saberes. Assim, de acordo com Libâneo (1998, p. 07),

> É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

Acompanhando a ideia de Libâneo (1998) referente à transformação necessária ao exercício docente, diante das mudanças tecnológicas, percebemos a necessidade de reavaliar o papel social da escola e, consequentemente, a função do professor. Existe, por parte dos professores, o reconhecimento deste impacto e das transformações geradas por este novo

modelo de sociedade no contexto escolar, contudo, mudanças são necessárias para modificar a realidade.

O princípio da educação está pautado na formação íntegra e autônoma do sujeito. Independente da intensidade das modificações no contexto social, este princípio não irá se alterar. As mudanças são necessárias no que se refere à forma de intervenção da escola, em especial do professor, na formação, na vida destes alunos, a fim de atingir esses princípios. A função da escola, segundo Mercado (1999, p. 48), é

> veicular o conhecimento socialmente organizado e sistematizado, incluindo a diversidade e pluralidade de culturas. A escola como espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento, tem como papel fundamental instrumentalizar seus alunos e professores para pensar, de forma criativa, soluções tanto para os antigos como para os novos problemas emergentes desta sociedade em constante renovação.

De forma similar, é preciso compreender as atribuições destinadas ao docente. Silva e Viana (2010, p. 14) ponderam que

> No que se refere ao educador, este tem um papel definido com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a formação teórico-prática do educando, mantendo a dinâmica no ambiente virtual que tem como uma de suas vantagens a possibilidade de comunicação dialógica.

Diante da compreensão da nova realidade da sociedade contemporânea, da função social da escola e do papel do educador neste contexto, há a necessidade de uma nova estruturação na formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Isso implica pensar as políticas públicas que conduzem essas ações e uma formação que se correlacione a tecnologias e inovação em sala de aula.

Utilizamos o termo formação de professor numa acepção bastante ampla, relacionada à busca de conhecimento, à atualização e ao repensar a educação diante dos novos desafios, novas realidades. Saviani (2009) discorre sobre aspectos históricos e teóricos da formação de professores em nosso país. Sua reflexão inicia ainda no período colônia, com os colégios Jesuítas, passa pelas escolas normais, pelos institutos de educação, chegando enfim aos cursos de licenciatura, hoje estruturados e ofertados por instituições de ensino superior, responsáveis inclusive pela estruturação dos currículos de formação.

Historicamente a formação de professores sofre modificações e acompanha o contexto social. Contudo, somente no século XIX tornou-se preocupação e vem sendo reestruturada

em prol de uma melhor qualidade de ensino. Esta preocupação emerge de forma explícita em função das articulações da sociedade e de questões pedagógicas inerentes à escola. Busca-se a preparação dos professores para atuar diante deste contexto. Neste sentido, de acordo com Mercado (1999, p. 40),

> O professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização de conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

Devido a fortes modificações sociais, presentes na nova sociedade, a formação de professores vem sendo largamente discutida por implicar no desenvolvimento de habilidades e competências capazes de subsidiar práticas que usufruam dos recursos hoje disponíveis. Porém, os currículos destinados à formação, em geral, são engessados e ainda não atendem à nova realidade. Ainda na formação inicial, de responsabilidades dos cursos de licenciatura, é necessário ensinar os professores  possibilidades de ensinar com as tecnologias para que os recursos tecnológicos presentes diariamente na vida das pessoas estejam nas salas de aula como ferramentas capazes de somar ao processo educativo.

Mas a formação inicial não basta. É preciso que os professores em exercício continuem na constante busca e aprimoramento do conhecimento e práticas, atendendo às novas exigências da formação na perspectiva na formação crítica e autônoma, para a sociedade contemporânea. Por meio da formação contínua, é preciso qualificar a introdução de tecnologias nas práticas educativas porque estas agregam ao processo educacional a dinamicidade através da construção e reelaboração de conhecimentos de forma mais atrativa e interativa.

É importante reconhecer que, conforme Quiles (2010, p.11), mesmo com sua crescente valorização os dias atuais, as tecnologias não substituem os atores no processo de ensinar e aprender, mas conseguem alterar elementos do ambiente da sala tradicional. Portanto, afirmamos novamente que as TICs não são capazes, por si só, de garantir a construção do conhecimento. Elas devem ser inseridas na vida dos sujeitos, com criticidade e foco na construção de novos saberes. No entanto, ainda se evidenciam recusas a essa necessidade. Para Libâneo (1998, p.32)

> essas resistências existem, pois [as tecnologias] não são trabalhadas nos processos de formação inicial e contínua do professor e isso poderia ocorrer a partir da integração das novas tecnologias aos currículos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes favoráveis ao emprego destas tecnologias.

É importante evitar que as resistências as tecnologias impeçam o aprimoramento das metodologias e práticas de ensino. O professor precisa adentrar na cultura digital, conhecer o mundo da cibercultura, ampliar seus conceitos e experiências com as tecnologias, desafiar-se a conhecer a planejar novas aulas, desenvolver habilidades comunicativas e tecnológicas, articulando suas aulas às diferentes ferramentas disponíveis na web, como *softwares*, programas e *sites* interativos.

Vale salientar que, para que se efetive o processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias, é preciso, primeiramente, desenraizar conceitos, potencializando novas habilidades e competências nos professores em sua formação, seja inicial ou continuada. Na contemporaneidade as tecnologias tornaram-se ferramentas que auxiliam o professor e aluno na construção/reelaboração do conhecimento. A interatividade, que é uma das singularidades das tecnologias digitais, permite, quando usada como ferramenta de ensino, extrapolar o espaço da sala de aula, construindo a aprendizagem acompanhada e mediada pelo professor num espaço virtual, por exemplo.

Por fim, vale ressaltar que as tecnologias são instrumentos, ferramentas que irão auxiliar os professores a cumprir a função social da escola, que é promover a humanização, desenvolver habilidades básicas para o trabalho e viver na sociedade. Ao passo em que a escola abre espaço para as tecnologias, que, por sua vez, já estão inseridas no cotidiano, em todas as atividades sociais de forma intensa e irreversível, os professores precisam modificar suas práticas, inovando em suas metodologias, abordando os conteúdos de forma diferenciada. Cabe ao professor aliar os meios disponíveis as suas metodologias. Para que as tecnologias possam efetivar seus objetivos de ensino, é necessária uma preparação adequada de aula. A mera introdução das tecnologias não é capaz de modificar nem garantir a qualidade da educação, muito menos de mudar a concepções pedagógicas do professor.

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS TECNOLOGIAS

A preocupação com os rumos da educação é instigante, esse processo sofre mudanças em função dos movimentos relacionados às políticas em torno da educação e do advento das

TDICs, que provocaram um forte impacto na escola. Diante desse contexto, passa-se a exigir uma concepção educacional: a de aproximar as tecnologias à educação, por meio de políticas governamentais que viabilizem a inovação pedagógica e permitam que a escola insira-se nas transformações atuais da sociedade contemporânea.

As políticas governamentais objetivam buscar a solução de problemas e acompanhar as demandas de ordem social. Nessa nova sociedade, na qual tudo está conectado em redes de internet, ampliam-se as formas de produção e proliferação do conhecimento. Nesse sentido, cabe ao governo aumentar as possibilidades pedagógicas dos professores assegurando que aparatos tecnológicos sejam disponibilizados às escolas, bem como a formação necessária para a sua utilização a fim de promover a mudança na prática docente.

Sob esta perspectiva, vamos conhecer algumas iniciativas governamentais, como: TV Escola, PROINFO, projeto UCA e Lousa digital, Programa Aluno conectado. Todos estes são iniciativas do governo. Uma primeira observação é a de que o Brasil, ainda que de forma muito lenta, está criando políticas educacionais de apoio à inovação educacional e ao uso das tecnologias neste ambiente. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), responsável pelas ações voltadas à educação, busca, por intermédio de programas governamentais, aproximar a realidade tecnológica das escolas, oferecendo um suporte de pesquisa e uma fonte de materiais para os professores e alunos da rede pública de ensino.

Nesse sentido, a TV Escola é um canal voltado à produção de conteúdo educacional que disponibiliza diversos conteúdos educacionais em forma de vídeos e jogos virtuais que completam os conteúdos previstos no currículo das escolas. Acessando o site, o canal no Y*ou Tube* ou assistindo ao canal transmitido via satélite, professores, alunos e demais interessados terão acesso a uma ferramenta pedagógica para uso didático. Trata-se de um ambiente integrador de conteúdo.

Este canal de televisão público tem origem numa política pública da educação com o objetivo de subsidiar as escolas com materiais pedagógicos, atendendo à nova realidade. O MEC compreende este canal como um espaço disponível ao professor para completar sua formação, na busca constante de outras metodologias que possam ser inovadoras em sala de aula. Com esse propósito,

> A TV Escola é uma plataforma de comunicação baseada na televisão e distribuída também na internet. Na televisão, ela é distribuída por satélite aberto, analógico e digital, para todo o território Nacional. O sinal da TV escola está também disponível simultaneamente na internet, no portal tvescola.mec.gov.br (BRASIL, Online).

Segundo o MEC, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) objetiva promover o uso pedagógico da informática na rede pública da educação básica. É um programa educacional que leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

Esse sistema tem chegado às escolas públicas brasileiras por intermédio do MEC, mais especificamente pela Secretaria de Educação a Distância, responsável pelo PROINFO. O programa configura-se como a maior ação do Governo Federal em termos de estímulo ao uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa tem como objetivo principal introduzir novas formas de tecnologia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o Brasil, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais especificamente relacionados ao sistema operacional Linux Educacional. Segundo o site do MEC,

> O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. O PROINFO é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do ProInfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). (BRASIL, Online).

Sendo assim, desde o ano de 1997, estão sendo implantados laboratórios de informática nas escolas através do PROINFO, com programas preparados como o Linux Educacional, com softwares educacionais de código aberto. No entanto, são pouco conhecidos e utilizados habitualmente por professores e alunos, o que assinala, como já ressaltado neste ensaio, a necessidade de uma formação continuada aos docentes com fins de prepará-los para associar as tecnologias a práticas de ensino.

Também vinculado ao PROINFO, o programa intitulado Um Computador por Aluno (UCA) buscou socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas, ampliando, assim, o processo de inclusão digital por meio do uso pedagógico das TDICs. O projeto é desenvolvido juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE) e prevê a distribuição de *notebook*, ou um *laptop*, de baixo custo, com conectividade sem fio de forma gratuita.

> O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. (BRASIL, online).

Também, via PROINFO Integrado, por meio do MEC e do FNDE que prevê o uso didático-pedagógico das Tecnologias no cotidiano escolar, o governo enviou para as escolas um computador interativo, conhecido como lousa digital. O equipamento, assim como todos disponíveis pelo governo, é interligado aos laboratórios PROINFO e contém teclado, *mouse*, portas USB, porta para rede *wireless* e rede PLC, unidade leitora de DVD. Como um projetor multimídia, ele se destaca pela capacidade de facilitar o acesso aos conteúdos digitais armazenados no servidor da escola ou acessados via internet. Ele pode ainda operar como uma lousa digital, transformando a superfície de projeção em um quadro interativo.

A lousa digital é um recurso moderno, disponível em algumas escolas da Rede Estadual desde 2010 em diversas versões. O equipamento permite, através do uso da caneta digital, que professores e alunos possam juntos realizar ações e anotações diretamente no quadro, desempenhando as mesmas funções do mouse do computador e funcionando como ferramenta de produtividade. Diferencia-se dos demais computadores tradicionais da escola por ter acoplado em um único aparelho todos os recursos audiovisuais necessários para trabalhar em aula. Permite também o acesso rápido e fácil a rede de internet ampliando o espaço físico da sala de aula.

Outro diferencial da lousa é que o professor pode fazer as suas anotações com a caneta digital durante a explicação e ao concluir poderá salvar o arquivo e imediatamente enviar aos seus alunos. Além disso, há jogos e softwares de produção e edição de som, imagem e vídeos, que já vêm incluídos no pacote do Linux Educacional, os quais atendem a todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino. O acesso direto ao laboratório do PROINF, espaço recheado de materiais pedagógicos sobre diversos assuntos, também soma a favor deste recurso.

Uma prática profícua com uso da lousa exige do professor conhecimento sobre a ferramenta. Saber manusear a caneta da lousa, por exemplo, é de extrema importância. Assim

como toda nova tecnologia, é preciso reconhecer as ferramentas disponibilizadas para, só então, aplicá-las em situações de ensino diversas. Durante a aula com uso da lousa digital, é interessante que o professor permita que os alunos manuseiem a lousa, que apreendam a elaborar novos conceitos para que se sintam convidados a aprender determinado conteúdo.

Não podemos esquecer que o planejamento da aula, em caso de uso de qualquer ferramenta tecnológica, como a lousa digital, é fundamental, mas, quando falamos em tecnologia, esse planejamento deve inclusive ser testado. Preparar a aula com antecedência e não deixar para fazer o teste do software ou equipamento em sala de aula com os alunos é um cuidado importante para evitar que, durante a aula, haja problemas inclusive como manuseio da lousa.

Diante das informações encontradas em relação a políticas educacionais, em especial as relacionadas à lousa digital, destinadas ao incentivo à inovação tecnológica, podemos concluir que políticas existem, materiais são disponibilizados. Então, basta os professores repensarem suas práticas e suas posturas pedagógicas, desafiando-se a inovar suas práticas, atrelando as tecnologias ao processo educacional como ferramentas pedagógicas. Os equipamentos distribuídos por meio de projetos não podem se tornar um mero coadjuvante no espaço escolar, o que acaba acontecendo, muitas vezes, diante das dificuldades estruturais das escolas, bem como das limitações pedagógicas dos professores.

Procuramos evidenciar primeiramente a função normativa das políticas e a forma como ela se constitui e é constituída nos espaços, com um olhar especial em relação à educação. Nesse sentido, compreendemos que o mundo das tecnologias está diante de nós em todas as esferas sociais; assim, interessa analisar as políticas públicas existentes que se constituem de ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade.

Diante das transformações nas formas de aprender e de ensinar, podemos perceber que as políticas públicas estão direcionando-se para atender às necessidades da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a educação, processo primordial por meio da qual o ser humano aperfeiçoa suas capacidades, também é caracterizada como processo mediador capaz de correlacionar a cognição com os aspectos sociais em evidência, no caso, as tecnologias.

Como já vimos, as políticas voltadas para a inovação nas escolas são cada vez mais necessárias, considerando o acelerado avanço das tecnologias em todos os sentidos. Sendo assim, articular políticas públicas às necessidades atuais e reais da educação é necessário, porém devemos observar que devem ser respeitadas as especificidades de cada região, as suas

necessidades e os recursos de que cada um dispõe para qualificar os processos educacionais nas escolas.

Conforme podemos perceber, os resultados encontrados indicam que as ações governamentais - no caso o programa TV Escola e PROINFO - estão sendo disponibilizados pelo governo e contribuem de forma positiva para o desenvolvimento científico e tecnológico das escolas, além de impulsionar a inovação no contexto e nas práticas escolares. Ambos os programas dispõem de recursos pedagógicos *online* que podem enriquecer o planejamento do professor. Entretanto, é necessário mais investimento na formação de professores. Da mesma forma, é necessário que haja uma tomada de consciência docente para que nos processos pedagógicos de ensino os recursos disponíveis sejam eficazmente explorados. Isso se justifica porque,

> Quando pensamos em educação, costumamos pensar no outro, no aluno, no aprendiz e esquecer como é importante olharmo-nos os que somos profissionais do ensino como sujeitos e objetos também de aprendizagem. Ao focarmo-nos como aprendizes, muda a forma de ensinar. Se me vejo como aprendiz, antes do que professor, me coloco numa atitude mais atenta, receptiva, e tenho mais facilidade em estar no lugar do aluno, de aproximar-me a como ele vê, a modificar meus pontos de vista. (MORAN, 2007, p 24...)

## DESDOBRAMENTOS FINAIS

Os acontecimentos contemporâneos, os avanços científicos e tecnológicos atrelados à globalização provocaram profundas mudanças que estão refletindo em todos os espaços sociais. No contexto das novas tecnologias, com a expansão das TICs e, consequentemente, das informações, novas habilidades e competências são exigidas no contexto escolar. A quantidade de informação só tende a aumentar, e consequentemente, a produção de conhecimento, da mesma forma a democratização do saber. Neste sentido, mudanças tornam-se necessárias na atuação docente e perpassam pela formação dos professores.

Em face dessa realidade de constantes transformações, as reflexões sobre a relação da escola com a sociedade e da informação com o conhecimento são pertinentes ao passo em quea escola parte dos princípios de formação íntegra do sujeito ativo e crítico para viver em sociedade. A função social da escola é de cunho totalmente educativo, destinado ao ensinar. Infere-se, então, o grande desafio, atrelar o trabalho do professor às novas habilidades para intervir neste contexto tecnológico.

No que tange à formação de professores, é indispensável que ela possa atender a este novo mundo em que as tecnologias nos conectam a tudo e a todos de forma instantânea. A formação inicial precisa urgentemente ser reformulada, atualizada e a formação continuada precisa acompanhar os avanços da ciência e suas relações com o meio. Os professores devem utilizar as tecnologias para mudar esse paradigma de educação, no intuito de construir e compartilhar novos saberes centrados em uma nova forma de ensinar e aprender. Os educadores devem ser atuantes buscando novas metodologias, oferecendo para os alunos uma formação capaz de atender a essa realidade tecnológica. É inquestionável, portanto, a importância de adequar à formação e interligar de maneira à formação continua a inicial e a continuada.

As discussões sobre a educação na contemporaneidade são cada dia mais visíveis e evidenciam a importância de um processo formativo contínuo, no qual os saberes pedagógicos necessitam contemplar uma nova concepção sobre o uso das tecnologias na educação, entre as quais a lousa digital que, impulsionada pelo incentivo de políticas públicas, aparece como uma realidade acessível a muitas escolas e, portanto, como uma possibilidade de introdução tecnológica na sala de aula. Sendo assim, é possível perceber que a lousa digital é um recurso que pode mudar a aula, pois proporciona maior, tornando a aula mais convidativa, dinâmica e acessível à pesquisa.

**REFERÊNCIAS**

AGUIAR M.; SAMPAIO M. N. *Tecnologia educacional descubra suas potencialidades na sala de aula*. 2. Ed. Petrópolis - São Paulo: Vozes, 2003.

CASTELLS, M. *A Sociedade em rede:* a era da informação: economia, sociedade e cultura. V. I. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CERUTTI, E. NOGARO, A. *As TICs nos labirintos da prática educativa.* Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições analises culturas para a formação de professores do início de século XXI . *Educar*, Curitiba, n.37, p. 129–152, maio/ago.2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas* exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias.* Maceió: EDUFAL, 1999.

BRASIL, TV Escola. (online). Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/tve/sobre>. Acesso em 27 de agosto de 2015.

BRASIL, Projeto UCA. (online). Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca> Acesso em 20 de maio de 2016.

MORAN. J. M. Mudanças necessárias na educação presencial. 2013. Disponível em: < http://moran10.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html>. Acesso em: 21 jul. 2016.

QUILES, Cláudia Natália Saes. As salas de tecnologias educacionais: modos de "ensinar" e de "aprender" como traduções de cultura escolar. 2010. Disponível em: www.anped.org.br.Acesso em: maio 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de educação,* v. 14, n.40 jan/abr. 2009.

SILVA, J. B. M.; VIANA, M. A. P. **Incorporação das TIC as práticas pedagógicas no ensino superior**. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/anais/, 2010>. Acessado 03 dezembro de 2014.

# O ENSINO DE HISTÓRIA: MÉTODOS, TÉCNICAS E DINÂMICAS

**Marcia Marlize Guse Fão**[1]

**RESUMO:** Este artigo busca analisar a dinâmica escolar envolvida no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de história. Resaltar a vivência social do ser humano e suas relações com o meio em que está inserido e, a partir dessa, a importância do professor/mediador na construção de uma prática pedagógica transformadora. Visto que a construção do conhecimento pressupõe dinamismo, busca-se também, mostrar que o uso de diferentes técnicas, métodos e dinâmicas podem dotar de significado o trabalho pedagógico e os conteúdos históricos, fazendo com que o educando perceba-se como sujeito executor e transformador social. Além disso, apontar a importância e a responsabilidade da família e do estado com o processo educativo.

**Palavras-chave**: Ensino/aprendizagem; Professor mediador; Formação cidadã; Fazer pedagógico.

## INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser social, e como tal, convive em diferentes esferas, com organizações e ambientações variadas, sendo de vital importância conhecê-las minimamente para que possa estar apto a exercer a sua cidadania.

Sabendo-se que o objeto de estudo da história é o ser humano e sua trajetória, não há como dissociá-la dos fatos e feitos de um determinado grupo, em uma dada época, mostrando a sua função de agente executor e transformador social.

Ao levarmos o estudo da história aos nossos educandos, precisamos dotar de significado o que será estudado, correlacionando fatos passados com situações presentes, analisando mudanças e permanências, instigando a curiosidade e com ela a pesquisa e, o mais importante, fazer com que o educando perceba-se como sujeito do processo de ensino/aprendizagem e da própria história.

[1] Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Pena. Frederico Westphale, Rio Grande do Sul, Brasil marciaguse@hotmail.com

**O DINAMISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Os autores Ferreira e Franco (2009) dizem que "o conhecimento histórico em sala de aula pressupõe dinamismo e diversidade e, sobretudo, a consciência por parte de professores e alunos, de que a história relaciona-se a construções provisórias, superáveis e relativas". Por isso, analisar diferentes fontes históricas, bem como suas interpretações, ajudará na construção da consciência crítica do educando, dotando de significado o trabalho pedagógico e os conteúdos históricos.

Para atingir esse propósito, é de fundamental importância o papel do professor mediador, instigando a curiosidade do educando, levando-o à tentativa de saná-la através da análise, da pesquisa e do diálogo, construindo e reconstruindo ideias e pensamentos, indo além do que está posto nas fontes estudadas.

O pensamento crítico, indispensável na formação do cidadão, somente será possível quando houver um bom canal de diálogo entre professor/educando e, destes com diferentes fontes históricas. Neste sentido, Garrido (2002, pg.45) afirma que:

> No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito critico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições [...]. É neste momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-los.

Qual o professor de história que nunca foi indagado sobre o porquê estudar história? Por que estudar pessoas que já morreram ou fatos tão distantes da nossa realidade? A estratégia para sanar este tipo de dúvida é estudar história a partir da realidade do educando, de temáticas que estão postas na nossa sociedade, buscando resgatar a sua origem, em que ponto do passado e por quais circunstâncias elas chegaram até nós. Analisar fatos parecidos ou iguais que já existiram e ver qual foi a posição tomada naquele período e se as mesmas estratégias podem ser utilizadas na atualidade.

Quando parte-se da realidade social em que o educando está inserido, as aulas de história tornam-se um espaço de análise, troca e vivência cidadã. Neste sentido, Masetto (1997, pg. 35) afirma que:

> Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia a dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com

> contribuições significativas para os problemas que são vividos lá fora, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência.

O ensino de história em várias épocas foi moldado por ideologias políticas e/ou governamentais que buscavam se fortalecer ou justapor-se através de direcionamentos dos estudos e da forma de pensar da comunidade, para que esta aceitasse a situação vivida, cumprindo com seus deveres patrióticos, que, muitas vezes, limitava-se a acatar ordens. Esse formato de ensino, típicos de períodos como o da ditadura militar no Brasil, por exemplo, priorizavam o estudo de nomes e datas, regras e deveres cívicos, formando uma base curricular alienada e limitada ao estudo de "apenas um lado da moeda", deixando de lado o diálogo e a criticidade.

As disciplinas de história e geografia, por exemplo, passaram por um processo de fusão, tornando-se a disciplina de estudos sociais, o que levou ao empobrecimento do conhecimento dos conteúdos de ambas. Outros períodos foram fundamentados nos métodos tradicionais de educação, que viam a história como uma disciplina que deveria basear-se nos estudos científicos reconhecidos, limitando-se ao fato apresentado, que eram transmitidos como verdades absolutas, que deveriam ser memorizadas e não entendidas e analisadas. Ferreira e Franco (2009, pg.102) dizem que:

> De uma maneira ou de outra, a história escolar serviu a projetos de identidade, fosse da nação, fosse de determinados segmentos sociais. Esse comprometimento moral, que fornece afirmações taxativas sobre o passado baseados numa orientação, acaba por contribuir para a produção de discursos unilaterais comprometidos com os ideais do momento, afastando a multiplicidade de visões que constitui a produção do conhecimento.

Não há mais espaço para a história da enciclopédia, dos nomes e datas, da "decoreba". As esferas cotidianas do aluno, que lhe causam curiosidade, devem ser vistas como aliadas do professor nos seus métodos de trabalho. Mostrar-lhes que a história está acontecendo aqui/agora e, que todos somos partes dela, é atribuir-lhe o valor que muitos não conseguem ver quando esta é analisada dissociada da realidade.

Fonseca (2003, pg. 34) nos diz que "o objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas", não sendo mais possível continuar vendo a disciplina de história, bem como, a escola de maneira geral, como transmissora ou reflexo de uma cultura dominante e homogênea.

A metodologia de trabalho elaborada pelo professor deve partir do conhecimento prévio do aluno. Ao analisar a turma e o seu perfil, será possível elaborar estratégias e utilizar-se de recursos que instiguem a curiosidade e a participação da turma. O conhecimento teórico-metodológico e a técnica utilizada no desenvolvimento em sala de aula refletirá uma prática pedagógica transformadora.

A contemporaneidade está permeada de mudanças e inovações, principalmente na área tecnológica. As opções são múltiplas no que tange ao acesso à informação, mídias audiovisuais, textos, artigos, livros online e muito mais. Em meio a esta realidade, a escola, vista como um local de socialização e produção de saberes precisa estar apta e disposta a acompanhar estas mudanças, elaborando uma nova postura pedagógica onde possa utilizar a tecnologia a favor do processo educacional. Assim sendo, manter o ensino de história, bem como, de qualquer outra disciplina, fundamentado apenas em métodos tradicionais é deixar de aproveitar um campo fértil, cheio de oportunidades e desafios.

Levando em consideração as disparidades que se apresentam quanto ao acesso às diferentes tecnologias, as escolas tem dificuldade em acompanhar as inovações e disponibilizá-las para o uso didático. Acaba-se fazendo um verdadeiro "malabarismo" de métodos, técnicas e dinâmicas que agreguem significado e proporcionem interatividade e aprendizagem com o pouco material disponível.

Quando aborda-se a questão educacional nos anos iniciais do ensino fundamental, fala-se muito da importância de atividades lúdicas para que a aprendizagem se concretize. Por muito tempo se pensou, e infelizmente algumas pessoas ainda pensam que essa abordagem educativa deve ocorrer apenas nesta etapa escolar. Ao romper-se essa visão, fica claro que a ludicidade no ensino de história é uma ferramenta metodológica que pode trazer bons resultados.

Pode-se trabalhar a temática das cruzadas, por exemplo, não apenas através de aulas expositivas ou análises de textos, mas também torná-la interativa, fazendo com que os educandos participem do seu desenvolvimento. Com um roteiro pré-elaborado pelo professor mostrando o passo a passo de uma consagração de um cavaleiro cruzado e, com o auxílio de ferramentas simples como uma bíblia, uma espada de plástico ou até de papelão e um manto com uma cruz costurada no peito, poderá ser reproduzido um episódio característico da época estudada, levando os educandos a sentirem-se parte do processo ensino/aprendizagem.

Outra técnica, que pode ter bons resultados, é estudar uma temática, partindo de um aspecto oposto ao que se quer chegar. Quando do estudo da temática escravidão, pode-se

Iniciar a aula falando de liberdade. Falar sobre o que é ser livre, sobre as regras de conduta e leis constitucionais que regem e orientam a vivência em sociedade. A partir do diálogo realizado confeccionar um cartaz falando da liberdade e de sua importância para os seres humanos. Concluída esta parte, convidar um voluntário para ajudar na sequência da dinâmica. O mesmo pode ser chamado até a frente e então lhe perguntar o que costuma fazer no seu dia a dia além do horário que frequenta a escola. Após ouvir sua resposta, questioná-lo se ele se sente livre e, com o auxílio de uma algema de brinquedo algemá-lo e questioná-lo quanto à sensação vivida? Se ele ainda se sente livre? Neste momento o conteúdo pode ser introduzido, fazendo os alunos imaginarem um povo (o africano), que vivia livre, que tinha família, costumes e crenças e, que viu tudo desmoronar, quando povos brancos que os julgavam "inferiores" invadiram suas terras, capturando-os e vendendo-os como escravos, muitos deles trazidos para o Brasil, fazendo assim parte da nossa história.

Ao se realizar esse tipo de dinâmica, é possível se colocar no lugar do outro, ver a história pelo lado do oprimido e não apenas pela visão contada pelo opressor e, assim despertar o sentimento de humanidade, buscando enfatizar o respeito e a igualdade de direitos conquistados com muito sacrifício e, que infelizmente nem sempre são respeitados. Além de analisar um fato histórico, também pode-se trabalhar problemas da sociedade atual, como, a questão do preconceito racial, ressaltando a função da disciplina de história na formação cidadã.

Vários estudiosos dizem da importância de se ter uma rotina, mas também falam do perigo desta e, que por vezes, é necessário que se rompa certos paradigmas e busque-se alternativas, para que rotina não vire sinônimo de mesmice. Quando se trata de sala de aula e de métodos de trabalho a situação posta é a mesma. Temos uma rotina posta e necessária, dias e horários dos períodos para que possa haver uma prévia organização, registros de aulas e parte burocrática que precisamos realizar e o conteúdo programático que devemos seguir. O básico está posto, mas a metodologia de trabalho do professor é de inteira responsabilidade do mesmo. Utilizar-se de técnicas e dinâmicas variadas contribuirá para que a sua aula não caia na mesmice e acabe por desmotivar a si próprio e aos educandos.

O uso de objetos que representem um determinado fato ou época, também pode auxiliar a aguçar a curiosidade do aluno sobre a temática a ser estudada. Também pode-se usar diferentes versões do mesmo objeto para que se perceba as modificações a ele atribuídas ao longo do tempo.

A docência, por mais que ocorra no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, não é individual, mas sim coletiva. E, é na coletividade que se encontra o seu maior poder, pois a vivência humana e cidadã dá-se no coletivo, na sociedade e, o ensino de história deve contribuir para o que muitos autores chamam de "humanização do ser humano".

O ponto de partida para se alcançar essa coletividade é buscar a interação, professor/educando, Educando/educando e educando/família, valorizando o seu núcleo de vivência. O uso de objetos com fins pedagógicos pode contribuir muito neste sentido. Ao trabalhar a temática da revolução industrial, por exemplo, pode-se iniciar a aula, analisando meios de comunicação de diferentes épocas como: o telégrafo, o telefone convencional e um ou dois modelos de celulares. A partir desta análise prévia, os alunos já conseguirão perceber o quão importante e transformador foi este fato histórico e, que as mudanças continuam a ocorrer. Aliado aos objetos, a análise de textos e/ou a aula expositiva, nortearão a aprendizagem do conteúdo. Para aprofundar e dotar de significado a temática, os alunos poderão fazer uma pesquisa, com seus familiares e construir uma linha do tempo histórica, mostrando as diferenças tecnológicas em três períodos: dos avós, dos pais e o seu. Depois de prontas pode-se expor as produções, valorizando assim o trabalho realizado. Outra sugestão interessante que envolve os familiares é a organização de uma exposição histórica, com objetos que fizeram e ainda fazem parte do cotidiano familiar e da sociedade local.

O uso de fontes históricas diversas como documentos escritos, fotografias, infográficos, registros orais, obras de arte, cinema, quadrinhos, charges, maquetes, miniaturas e uma vastidão de opções que a informática proporciona, é de grande valia no fazer pedagógico e na construção do conhecimento histórico, pois ampliam seu eixo temático, tornando possível romper com a ideia tradicional de linearidade e corelacionar informações diversificadas, mostrando que a história não é feita de uma única vertente, mas que pode ser analisada pela visão do explorador e do explorado, do patrão e do empregado e assim por diante. De encontro a esta ideia, Aranha (2006, pg. 20) diz que:

> A história resulta da necessidade de reconstruir o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos.

Não pretende-se, aqui, criticar a metodologia de trabalho dos professores de história, ou de outras disciplinas, menos ainda passar receitas prontas e acabadas, mas sim, fazer uma

análise crítica da realidade vivida e mostrar práticas desenvolvidas através de recursos diversificados, que poderão contribuir para a melhoria do trabalho educativo.

O processo histórico não é estático, pelo contrário, é amplamente dinâmico, por isso é impossível trabalhar temáticas isoladas, sem relacionar passado/presente e levar o aluno a construir a sua própria forma de pensar. Os Planos Curriculares Nacionais enfatizam o saber histórico que construa a identidade individual e coletiva dos educandos, quando diz que os mesmos devem:

> Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles. (PCN – História, 1997, p.33).

Posto que a pesquisa é algo indispensável na vida estudantil e, a disciplina de história é propícia para que se instigue o educando a ler, a buscar informações, a relacionar acontecimentos passados com a realidade atual e a perceber-se e sentir-se como sujeito social que é, esta ferramenta não pode faltar no planejamento metodológico historiográfico.

Desenvolver uma pesquisa requer primeiramente que o educando seja instigado para isso e, para fazê-la precisa que lhe sejam apontados os caminhos. Escolher a temática, as fontes que serão utilizadas, a elaboração de ideias próprias a partir do que se pesquisou, para que não ocorra uma mera reprodução ou plágio, uso de citações quando da cópia de produções de outrem, delimitação de prazos entre outros. Cunha (1992, p.32) diz que:

> Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar os sujeitos dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida.

A introdução à pesquisa histórica ganha significado quando feita a partir da realidade do aluno. Uma excelente opção neste sentido é a confecção da linha do tempo da vida, onde o educando buscará informações sobre a sua própria origem, podendo inclusive ser feita a sua árvore genealógica.

Num segundo projeto de pesquisa, pode ser abordada a comunidade local. Pesquisar a colonização e as diferentes etnias que a compõe. Nesta linha, a pesquisa poderá ser feita em grupos que, além da pesquisa teórica, poderão confeccionar as caixas culturais, onde podem colocar objetos que identifiquem a etnia pesquisada. Com o apoio de diferentes dispositivos

tecnológicos, também podem ser produzir um vídeo ou documentário. Outra sugestão é lanche compartilhado, onde cada grupo expõe e divide com os colegas alimentos típicos de cada cultura.

Qualquer temática histórica quando bem planejada pode ser convertida em um bom projeto de pesquisa.

Falou-se do uso de dinâmicas, de objetos e do desenvolvimento de pesquisas para aprimorar o planejamento metodológico da disciplina de história, tornando-a mais atrativa e prazerosa. Para além destes recursos, como já citado anteriormente, a vasta disponibilidade de recursos tecnológicos audiovisuais na contemporaneidade e, que está presente no cotidiano dos alunos (tidos como nativos digitais), podem e devem ser utilizados com fins pedagógicos. O seu uso, no entanto, deve ser consciente e direcionado para que não se torne um mero instrumento mecânico e repetitivo.

Sobre o uso da tecnologia na educação e sua dinâmica, Maynard e Lucchesi (2013, p.312) afirmam, que:

> É preciso que o uso da tecnologia em sala de aula seja constantemente problematizado e repensado, não só por apresentar novas possibilidades pontuais de aprender e ensinar com base nos recursos digitais, mas também por eles trazerem consigo impasses e desafios que ainda carecem de muito debate até serem resolvidos.

O uso de slides, músicas, vídeos e documentários para tornar o conteúdo estudado mais visível e também para o seu aprofundamento, são exemplos básicos de como as tecnologias podem ser utilizadas em aula. As opções são vastas, mas partindo do pressuposto anteriormente citado, de que muitas escolas possuem poucos recursos disponíveis, uma opção bastante desenvolvida não só por professores de história, mas de várias disciplinas é a produção de blog educativo. Nestes blogs, os alunos poderão compartilhar notícias da atualidade ou postar materiais produzidos por eles.

A mídia e a informação são recursos utilizados há muito tempo. Mesmo não dispondo de tantas tecnologias quanto na atualidade, o governo de Getúlio Vargas, por exemplo, criou o seu próprio departamento de imprensa e propaganda DIP. Uma sugestão de atividade a ser desenvolvida é o departamento de imprensa e propaganda da turma. Os alunos poderão pesquisar os conteúdos programáticos relacionando-os com as situações da atualidade e produzir vídeos, radionovelas, radiojornais, teatro de revista e muito mais. Essas produções poderão ser disponibilizadas no blog da turma ou apresentadas em seções de cinema escolar.

Através de diferentes relatos de práticas, inclusive os aqui citados, percebe-se que ser professor/mediador no ensino de história é um desfio constante, pois precisa-se estar aberto à mudança, superar desafios, ter domínio teórico/metodológico, aperfeiçoamento constante e, criatividade, para ver em algo simples, uma oportunidade didática.

Vários estudos comprovam, que o sucesso escolar do educando, envolve muito mais do que boas técnicas de trabalho do professor e da escola. A construção do sujeito, sua personalidade e seus valores, acontecem primeiramente no convívio familiar, sofrendo interferência do meio social e escolar em que está inserido. O cuidado e o acompanhamento da família são vitais na formação de todo ser humano.

A própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) no seu artigo segundo diz que: "A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Sendo assim, todos os segmentos são responsáveis e devem atuar em regime de colaboração para que a formação educacional ocorra da melhor maneira possível.

Como a própria lei estabelece, não se pode, em nenhum momento, tirar do estado a sua função e responsabilidade com o sistema educacional, que vive um longo período de crise, devido a problemas de gerenciamento, de dificuldades de se romper com padrões tradicionais e ultrapassados e, por tentar construir-se soluções para a educação, sem a participação dos educadores que encontram-se no chão da escola e, que mais do que todos conhecem a realidade enfrentada.

As situações na maior parte das escolas principalmente de rede pública são precárias, faltam recursos humanos e materiais, sem falar da desvalorização dos profissionais da educação. A cada dia mais e mais pesquisas mostram que o Brasil é um dos países que paga os piores salários aos professores. Por outro lado, os educadores, não podem se eximir do seu papel, caindo na armadilha discursiva de que se o estado não faz a sua parte, também não fará a sua. Apesar dos percalços nós professores, somos trabalhadores, temos deveres a cumprir e, para além da função que outras profissões exercem, também participamos de forma direta na formação humana e cidadã de nossas crianças e jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico, da disciplina de história, de forma dinâmica e que proporcione a interatividade do educando com o meio em que está inserido, dota de significado as temáticas estudadas, construindo o sentimento de pertencimento e valoração da aprendizagem e do viver, formando uma consciência individual e coletiva.

A atitude pedagógica produz o professor mediador, que consegue ver e utilizar métodos, técnicas e dinâmicas, rompendo paradigmas e evitando que o processo de ensino/aprendizagem torne-se mecânico e repetitivo.

A construção do conhecimento constitui-se num fazer coletivo, sendo necessária a união dos diferentes segmentos (escola, família, estado e sociedade), para que o mesmo alcance seus objetivos, formando cidadãos críticos e atuantes.

## REFERÊNCIAS

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e médio. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

MASETTO, Marcos T. Didática: A aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

FONSEA, Selva Guimarães.Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil. 3ª edição. São Paulo: Moderna 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e Sua Prática. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Aprendendo História: reflexão e ensino /Marieta de Moraes Ferreira, Renato Franco. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; LUCCHESI, Anita. História Hoje: Revista de Histórica e ensino. V.2, nº4, p. 307-312. 2013 [on-line]. Disponível em: http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v.%202%2C%20n.%204/showToc

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasilia: MEC, 1996.

# EDUCAÇÃO FINANCEIRA: TÉCNICAS CONTÁBEIS NO ENSINO

**Jussara Jacomelli**[1]
**Marciana Almeida Batista**[2]

**Resumo:** No texto **"**Educação Financeira: Técnicas Contábeis no Ensino", tivemos como objetivo refletir acerca da atual situação econômica do Brasil, onde parcela significativa da população encontra-se endividada. Nesse contexto, evidenciamos a necessidade da implantação da Educação Financeira no ensino, articulada nas ferramentas metodológicas da Contabilidade, haja vista a importância da escola desenvolver habilidades e competências para que os educandos aprendam a administrar as finanças pessoal e familiar, permitindo a tomada de decisões com maior assertividade e responsabilidade. Observamos a possibilidade de melhorar a visão econômica dos jovens, ensinando-os a usufruir melhor de seus rendimentos, evitar ou gerir o endividamento e, até mesmo, orientar investimentos para a obtenção de receitas.

**Palavras-chave:** Endividamento; Técnicas Contábeis; Educação Financeira.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo objetivamos disseminar, através de uma metodologia descritiva e crítica, conceitos de consumo consciente e poupança como princípios básicos e norteadores da Contabilidade, que é uma ciência social aplicada que contribui com um conjunto de instrumentos que permitem auxiliar as pessoas a gerirem seus rendimentos e a viverem melhor com o que possuem. O texto foi organizado em quatro momentos: primeiro, com a realização de uma análise dos índices divulgados pela Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic); segundo, conceituando os termos consumo e poupança; terceiro, explorando técnicas contábeis para a gestão da Economia Doméstica, e quarto, trazendo uma abordagem acerca das vantagens da Educação Financeira para a população. Dentre muitas técnicas contábeis, nesse estudo, foram escolhidas as ferramentas do Planejamento Financeiro, Orçamento e Fluxo de Caixa, por se tratarem de metodologias de fácil entendimento e aplicação pelas pessoas com pouco conhecimento em gestão financeira.

[1] Professora de Metodologia da Ciência no Curso de Ciências Contábeis na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil. Doutora em Desenvolvimento Regional. E-mail: jacomelli@uri.edu.br.

[2] Acadêmica do Curso de Ciências Contábeis na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: marciana_almeidabatista@yahoo.com.br.

Essa reflexão situa-se como importante porque os brasileiros têm vivenciado mudanças no setor econômico. Durante os últimos vinte anos, o País saiu de uma situação de hiperinflação, passando por um período de ampliação de consumo e de acesso ao crédito, o que resultou em um cenário de endividamento da população. (CAMPOS, 2012).

A elevação nos índices de endividamento das famílias pode ser atribuída à maior oferta de crédito para financiamentos, sendo que o uso destes foi impulsionado pelo crescimento da renda formal e a ascensão de milhares de pessoas para a classe social "C". Esse cenário levou as instituições financeiras a ofertar linhas de financiamento com variável numérica de prestações, o que fomenta o consumo de bens, não apenas os de primeira necessidade, como também de bens supérfluos, facilitando o endividamento e a inadimplência. (O ECONOMISTA, 2010).

Tal cenário financeiro negativo pressupõe a necessidade de explorar o conceito de Educação Financeira no ensino intencionado para o desenvolvimento da cultura de planejamento, consumo consciente, poupança, prevenção e investimento. Conforme Guimarães (2016), é fato que um dos grandes desafios na atualidade, diz respeito à educação. O Brasil vem ocupando o 83º lugar entre 130 países no ranking do desenvolvimento. É classificado como oitava maior economia do mundo, mas na educação pontuou menos que países como Uruguai (60º), Costa Rica (62º), Bolívia (77º) e Paraguai (82º). Cuba, na 36ª posição, lidera na região, os países considerados de menor desenvolvimento relativo.

## REALIDADE FINANCEIRA DO BRASILEIRO

Os padrões de consumo da sociedade aliados à falta de controle no orçamento financeiro tem promovido o endividamento das famílias brasileiras. (WISNIEWSKI, 2011). A Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) (2016) divulgou na Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic) que o endividamento das famílias brasileiras aumentou 0,2 ponto percentual de agosto para setembro no ano de 2016, atingindo o índice de 58,2%. Em setembro de 2015, o percentual das famílias com contas ou dívidas em atraso era de 23,1%, índice que sofreu crescimento para 24,4% em agosto de 2016, fechando em 24,6% em setembro deste mesmo ano. Acerca da inadimplência, a Peic aponta que 8,6% das famílias em agosto de 2015 diziam não poder quitar as dívidas adquiridas, apurando o aumento desse índice para 9,4% e 9,6% em agosto e setembro de 2016, respectivamente. Em setembro de 2016, o tempo médio das contas atrasadas alcançava 63,2

dias, enquanto o tempo médio de comprometimento com essas dívidas era de 7,1 meses, e, do total das famílias brasileiras endividadas, 21% estavam com mais da metade da sua renda comprometida. (OLIVEIRA, 2016).

O CNC (2017), através da Peic, mostra os números do endividamento dos brasileiros no ano de 2016 e início de 2017 de forma comparativa. Nos meses de janeiro e dezembro de 2016, 9,0% e 8,7%, respectivamente, das famílias declararam não ter condições de pagar suas contas ou dívidas em atraso e que permaneceriam inadimplentes. Em janeiro de 2017 esse percentual foi elevado para 9,3%. A proporção das famílias que se declararam muito endividadas registrou aumento de 13,8% em dezembro de 2016 para 13,9% em janeiro de 2017. A parcela que declarou estar mais ou menos endividada passou de 22,4% para 20,2% e a parcela pouco endividada passou de 25,5% para 21,5% na comparação entre janeiro de 2016 e janeiro de 2017. Entre as famílias com contas ou dívidas inadimplentes, o tempo médio de atraso elevou-se de 64,0 dias em janeiro de 2016 para 65,0 dias em janeiro de 2017. O tempo médio de comprometimento entre as famílias endividadas foi de 7,0 meses, sendo que 26,8% estão comprometidas com dívidas até três meses e 33,0%, por mais de um ano. Das famílias brasileiras endividadas no ano de 2016, 21,2% afirmou ter mais da metade de sua renda mensal comprometida com pagamento de dívidas, índice que também se elevou quando comparado a 2016.

Entre os anos de 2005 e 2011, a classe social tipo “C” teve um crescimento de 64,3%, passando a representar 54% da população brasileira. O enquadramento na classe “C” dessa população proporcionou a elevação da renda média brasileira em 39% no período, passando de R$ 1.107,00 para R$ 1.450,00, e a renda geral da população em 66,1%, passando de R$ 974,00 para R$ 1.618,00, evidenciando uma melhor distribuição de renda na população. No entanto, a inadimplência do consumidor tem aumentado progressivamente. O consumo não adequado à renda do indivíduo mostra que muitos brasileiros não possuem domínio dos conhecimentos voltados à administração do seu dinheiro, o que sugere a necessidade da exploração da temática do consumo consciente, da poupança e a disseminação do conceito de Educação Financeira no ensino. (BUSETTI, 2012).

## CONSUMO X POUPANÇA

A Educação Financeira remete a reflexão sobre o consumismo, haja vista que a maior parte da renda das famílias tem sido destinada ao consumo influenciado diretamente pelas

ações comunicativas da mídia. O consumo, para além das necessidades, afeta, além dos adultos, as crianças e jovens em idade escolar que, deslumbradas pela publicidade midiática, aliam seu bem-estar à aquisição de produtos, agravando a situação financeira das famílias. Assim, o controle das compras compulsivas e a construção do hábito de poupar representam dois grandes desafios na gestão das finanças pessoais. (WISNIEWSKI, 2011).

Poupar é resultado de uma combinação do autocontrole, visão de futuro, motivações e metas. O autocontrole no contexto do poupar está relacionado com a visão de futuro, em que o indivíduo deixa de consumir algo no presente para alcançar um benefício posterior. Nesse sentido, o índice da poupança como meta pode elevar ou reduzir, em decorrência das ações do consumidor em relação aos seus objetivos futuros. Apesar do efeito positivo da meta, é a motivação que dá suporte à sua execução, ou seja, é o desejo em adquirir algo atraente ou de interesse que incentiva o indivíduo a poupar. (FERREIRA *et al.*, 2013).

Por outro lado, o hábito de consumir irrefletidamente os bens materiais disponíveis no sistema mercadológico compromete o êxito da prática de poupar. Tal hábito é influenciado pelas promessas de felicidade material, difundidas pelo discurso publicitário, como forma de integração social, em um sistema onde são considerados bem-sucedidos materialmente aqueles que consomem os produtos consagrados pelas grandes empresas e marcas. Essa promessa e essa forma de integração, leva aos hábitos de consumo e ao endividamento. (BITTENCOURT, 2011).

A facilidade de acesso ao crédito, quando utilizada de modo consciente promove o desenvolvimento econômico, amplia a produção e o acesso aos bens e serviços disponíveis no mercado. Mas, quando utilizada indiscriminadamente, leva à inadimplência e ao endividamento. (WISNIEWSKI, 2011). Nesse contexto, Busetti (2012, p. 25) contribui afirmando que "para o ato da poupança ser automatizado na vida financeira dos indivíduos, é importante tratar a respeito da Educação Financeira e de noções de Planejamento e Controle Orçamentário".

## TÉCNICAS CONTÁBEIS PARA A GESTÃO DA ECONOMIA DOMÉSTICA

O Planejamento compreende uma importante ferramenta para a gestão das finanças e o Orçamento é o principal instrumento para a sua construção. Trata-se de um mecanismo contábil, às vezes desconhecido ou ignorado pelas famílias, e essencial na administração da

escassez de recursos, devendo constar as receitas e despesas de todos os membros da família. (EDWALD, 2003).

A estruturação de um Orçamento Doméstico funda-se em três etapas: a) estimar os valores das receitas e despesas com base nos meses passados; b) apuração das despesas reais de um mês, fazendo uma analogia ao classificar as despesas em elásticas, que são aquelas que podem ser suprimidas, e em inelásticas, ou seja, que não há como serem reduzidas; c) aprovar o orçamento do mês seguinte, analisando criteriosamente todas as despesas, realizando cortes e impondo limites nos gastos. (EDWALD, 2003).

O Planejamento possibilita perceber a realidade, avaliar os caminhos, definir estratégias e construir um referencial futuro com impacto no curto e longo prazo. O Orçamento é o plano financeiro que permite a execução das estratégias definidas no Planejamento, possibilitando a alocação de recursos de forma consistente e eficaz. A análise do Orçamento proporciona condições de *feedback* para orientar atividades e prioridades, alimentando o próprio processo de Planejamento e alcance das metas. (FREZATTI *et al*., 2010).

Complementando a ideia do Orçamento Doméstico, para organização e visualização das receitas, das despesas e do valor poupado, pode-se também realizar a elaboração e análise dos demonstrativos do Fluxo de Caixa. Trata-se de uma ferramenta contábil de fácil entendimento que permite a visualização da entrada e saída do dinheiro no curto, médio e longo prazo, planejando as finanças e ao mesmo tempo mantendo o caixa equilibrado, isto é, sem excessos ou escassez, e cumprir com os compromissos financeiros dentro dos prazos pré-estabelecidos. Com essa metodologia, as sobras de dinheiro são facilmente visualizadas, o que auxilia na determinação do melhor momento para sua aplicação (investimentos ou poupança), bem como na verificação de períodos que exijam empréstimos para suprir as dívidas. (RASOTO *et al.*, 2012).

São técnicas contábeis simples, mas que fazem o indivíduo pensar na sua situação real e o que precisa reduzir, ampliar, potencializar e investir para chegar mais perto do que busca, podendo serem introduzidas de forma harmônica nos currículos dos programas de Educação Financeira existentes e fomentados por órgãos públicos.

A aprendizagem de técnicas para melhorar a gestão da vida pessoal e social é um assunto que vem merecendo atenção, inclusive de órgãos financeiros. O CONEF - Comitê Nacional de Educação Financeira (2013) construiu um programa de Educação Financeira para ser desenvolvido nas escolas e para ser trabalhado nas séries finais do ensino fundamental e

no ensino médio buscando capacitar o aluno para estabelecer metas, observar a realidade e o processo-distância a que se encontra dos objetivos. O programa visa,

> [...] promover e fomentar a cultura de Educação Financeira no país, ampliar a compreensão do cidadão, para que seja capaz de fazer escolhas conscientes quanto à administração de seus recursos e contribuir para a eficiência e a solidez dos mercados financeiro, de capitais, de seguros, de previdência e de capitalização. (CONEF, 2013, p. 6).

O material produzido resulta da atuação de instituições do Estado e da sociedade civil na promoção da Educação Financeira pela população brasileira. Resulta da iniciativa do Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (COREMEC), instituído pelo Decreto nº 5.685, de 25 de janeiro de 2006. O COREMEC é integrado pelo Banco Central do Brasil (BCB), pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), pela Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC), e pela Superintendência de Seguros Privados (SUSEP), visando, em especial, promover a coordenação e o aprimoramento da atuação das entidades da administração pública federal que regulam e fiscalizam as atividades relacionadas à captação pública da poupança popular. (CONEF, 2013).

A dimensão da Educação Financeira se estende para além do sujeito, para a sociedade e para o mundo das instituições financeiras, que também dependem de consumidores de capitais com mais conhecimento e capacitação para gerir suas vidas e negócios.

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A Educação Financeira firma-se em quatro pilares, sejam eles: a) decisões de consumo e economia, estabelecendo a parcela da renda mensal que será gasta em consumo e a parcela que será economizada para o futuro; b) decisões de investimento, buscando definir as melhores maneiras de investir os recursos economizados; c) decisões de financiamento, estabelecendo a relação de aplicação de recursos de terceiros como objeto de complementação dos próprios recursos; d) administração do risco, objetivando reduzir as incertezas financeiras. A instrução acerca desses fatores permite ao administrador da Economia Doméstica gerir sua renda de maneira adequada, estando o ato de poupar intimamente relacionado nesse contexto de Planejamento Financeiro, visto que possibilita decisões de investimento, financiamento e

risco. (BUSETTI, 2012). A tabela 1 apresenta as características entre os indivíduos que possuem conhecimento de finanças e aqueles que desconhecem o conceito.

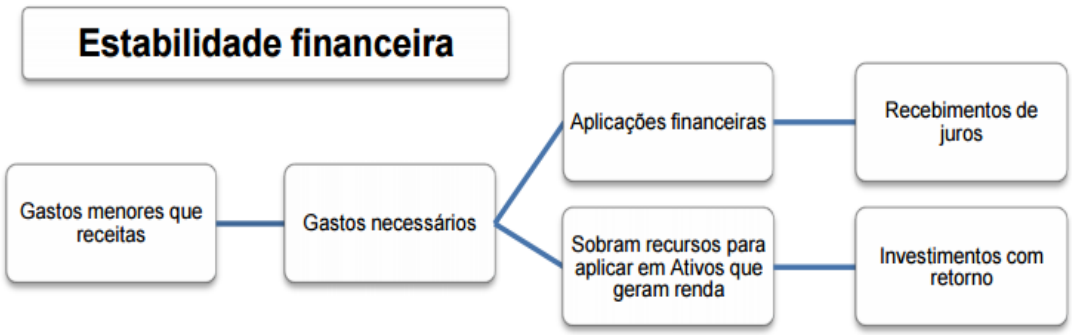
Tabela 1 – Ausência x Presença de conhecimento sobre finanças

| Ausência de conhecimento sobre finanças | Conhecimento sobre finanças |
|---|---|
| 1. Dificuldades financeiras; | 1. Estabilidade financeira; |
| 2. Investimentos deficitários (sem retorno); | 2. Investimentos lucrativos (com retorno); |
| 3. Pagamento de juros (passivos); | 3. Recebimento de juros (ativos); |
| 4. Consórcio, Leasing, Empréstimos Bancários ou com Agiotas; | 4. Aplicações financeiras em Ativos que geram receitas ou renda; |
| 5. Ostentação – carro "top", casa maior do que o necessário, joias, roupas de grife; | 5. Evita supérfluos – prioriza geração de renda atual ou futura, gasta somente o necessário; |
| 6. Gastos maiores que receitas; | 6. Gastos menores que receitas; |
| 7. Faltam recursos para aplicar em Ativos que geram renda; | 7. Sobram recursos para aplicar em Ativos que geram renda; |
| 8. Não possui autodisciplina para traçar e alcançar metas financeiras. | 8. Tem autodisciplina para traçar e alcançar metas financeiras. |

Fonte: BUSETTI (2012).

A apreciação da tabela permite observar que os indivíduos que não possuem conhecimento sobre finanças apresentam maior tendência ao endividamento e inadimplência. A ostentação do ato de gastar um valor maior que a renda mensal resulta na necessidade de captação de recursos na forma de empréstimos, em pagamento de juros e no consumo de recursos que poderiam ser utilizados para aplicações em ativos promotores de renda. O conhecimento sobre finanças permite ao indivíduo consumir um montante menor do que a sua renda mensal, a formação de poupança e a possibilidade de investimentos com retorno de receitas, conforme exemplificado na figura 1.

Figura 1 – Conhecimento sobre gestão financeira




Fonte: BUSETTI (2012).

Segundo Busetti (2012, p. 30) “os atos de poupar, investir e aproveitar o dinheiro estão intimamente ligados e originam-se da relação entre o nível de renda e o nível de consumo, traduzindo-se em um cenário de estabilidade financeira”. Além disso, o mesmo autor, Busetti, (2012, p. 14) explica que “a gestão financeira permite a identificação das origens e dos destinos dos recursos, elevando a eficiência na consumação das despesas e otimização do uso do capital”.

O panorama ilustrado é fruto do entendimento da dinâmica do mercado financeiro e o modo como os juros influenciam a vida financeira do cidadão. A compreensão acerca da importância e das vantagens de planejar o orçamento pessoal e familiar e a percepção da poupança como um caminho, tanto para concretizar projetos, como para reduzir os riscos em eventos inesperados, são abordagens de uma boa gestão financeira pessoal. A Educação Financeira está intimamente relacionada nesse processo, contribuindo para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades. (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013).

Considerada tema transversal, está inserida no Documento de Orientações para Educação Financeira nas Escolas (Plano Diretor da ENEF, 2010), contribuindo para desenvolver competências e habilidades que auxiliam o aluno na escolha de decisões financeiras que vierem a fazer ao longo de suas vidas. Isso porque, além do conhecimento cognitivo, cabe a escola capacitar os alunos para administrar seu projeto pessoal e sua vida em sociedade. Assim, a Educação Financeira não é considerada um conjunto de ferramentas de cálculo, mas uma leitura de realidade, de planejamento de vida, de prevenção e de realização individual e coletiva. (AEF-BRASIL, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicativos sobre o endividamento e a inadimplência por parte expressiva da população brasileira, mostram a importância da Educação Financeira na prática escolar. É preocupante a percepção das famílias em relação ao seu endividamento e à sua capacidade de pagamento, visto que é significativa a parcela populacional que se declarou muito endividada ou sem perspectiva de quitar suas contas em atraso e com mais da metade do orçamento comprometido.

O ingresso de pessoas na Classe C não se mostra suficiente para a qualidade de vida, é preciso que esse ingresso seja qualificado por um processo pedagógico de Educação

Financeira. A ausência desse conhecimento gera maus investimentos, ostentações, pagamento de juros passivos, investimentos sem retornos, dificuldades financeiras, contração de empréstimos, entre outros. O conhecimento sobre a Educação Financeira permite, por exemplo, investir com retornos, obtenção de juros ativos, gastar menos que a receita, traçar e alcançar metas financeiras.

A contração de dívidas, sem reflexão e planejamento, tende a elevar o percentual de endividamento e consequente inadimplência. Uma mostra disso é que nos meses de janeiro e dezembro de 2016, 9,0% e 8,7%, respectivamente, das famílias declararam não ter condições de pagar suas contas ou dívidas em atraso e que permaneceriam inadimplentes. Em janeiro de 2017, esse percentual foi elevado para 9,3%. Além disso, o índice de famílias que se declararam muito endividadas aumentou de 13,8%, em dezembro de 2016, para 13,9%, em janeiro de 2017.

Há várias ferramentas que podem auxiliar na exploração da Educação Financeira na escola. Nesse estudo foram apresentadas algumas técnicas contábeis, como o Planejamento Financeiro, Orçamento e Fluxo de Caixa (mecanismos metodológicos de auxílio na gestão da Economia Doméstica), bem como o consumo consciente e a formação de poupança, visto que são conceitos importantes para a eficácia das técnicas contábeis que contribuem para a leitura da realidade.

Exercitar a Educação Financeira no sistema de ensino significa desenvolver melhores habilidades na gestão financeira para as gerações escolares, elevando o grau de assertividade e responsabilidade das crianças e jovens ao realizar escolhas que envolvam o controle de suas finanças pessoais e permitindo, consequentemente, mais qualidade de vida. A qualidade de vida das pessoas, no mundo do consumo do qual fazemos parte, depende de uma boa gestão dos recursos. Conhecer a própria realidade, as possibilidades e limitações dos recursos disponíveis são noções importantes a serem trabalhadas ainda no ensino fundamental, e alimentadas no ensino médio e universitário. Este último compromissado, também, com a disseminação desse saber.

## REFERÊNCIAS

AEF-BRASIL. **Educação financeira nas escolas**. 2017. Disponível em: <http://www.aefbrasil.org.br/index.php/programas-e-projetos/educacao-financeira-nas-escolas/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de educação financeira:** gestão de finanças pessoais: conteúdo básico. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf> Acesso em: 27 jun. 2017.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Os dispositivos existenciais do consumismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ISSN 1519-6186, n. 118, mar. 2011. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10182/6708> Acesso em: 26 mai. 2017.

BUSETTI, Lucas. **Gerenciamento financeiro pessoal:** modelo de planejamento e controle para construção patrimonial. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Administração)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.
Disponível em:
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67545/000867703.pdf?sequence=1> Acesso em: 26 mai. 2017.

CAMPOS, Marcelo Bergamini. **Educação financeira na matemática do ensino fundamental:** uma análise da produção de significados. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
Disponível em:
<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-_-Marcelo-Bergamini-Campos.pdf> Acesso em: 06 jun. 2017.

CONEF. **Educação financeira nas escolas**: ensino médio: livro do professor. Brasília: CONEF, 2013. Disponível em: http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/livro-3-voce-eu-nos-no-mundo/. Acesso em: 26 jun. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO (CNC). **Percentual de famílias com dívidas recua em janeiro de 2017 para o menor patamar desde 2010**. 2017. Disponível em:
<http://cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/analise_peic_janeiro_2017.pdf> Acesso em: 26 mai. 2017.

EDWALD, Luís Carlos. **Sobrou dinheiro:** lições de economia doméstica. 07. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FERREIRA, Mateus; RABÊLO, Josélia Maria de Oliveira; SILVA, André Luiz B da; PARENTE, Juracy. **Aspectos comportamentais no hábito de poupar em adultos jovens:** uma comparação entre alta e baixa renda. In: XVI SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, ISSN 2177-3866. Out. 2013. Disponível em:
<http://sistema.semead.com.br/16semead/resultado/trabalhospdf/481.pdf> Acesso em: 26 mai. 2017.

FREZATTI, Fábio; RELVAS, Tânia Regina Sordi; NASCIMENTO, Artur Roberto do; JUNQUEIRA, Emanuel Rodrigues; BIDO, Diógenes de Souza. Perfil de planejamento e ciclo de vida organizacional nas empresas brasileiras. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 45, n.4, p. 383-399, out./nov./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/rausp/article/viewFile/44518/48138> Acesso em: 25 jun. 2017.

GUIMARÃES, Thiago. Educação básica ruim joga Brasil no grupo dos 'lanternas' em ranking de capital humano. **BBC Brasil em Londres**, 30 jun. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36660930>. Acesso em: 14 mai. 2017.

ECONOMISTA. Endividamento e consumo. Joinville, 11 out. 2010. Disponível em: <https://www.oeconomista.com.br/endividamento-e-consumo/> Acesso em: 26 mai. 2017.

OLIVEIRA, Nielmar de. Endividamento das famílias cresce e atinge 58,2%. **Empresa Brasil de Comunicação S/A – EBC**, Rio de Janeiro. 28 set. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-09/endividamento-das-familias-cresce-e-atinge-582> Acesso em: 26 mai. 2017.

RASOTO, Armando; GNOATTO, Almir Antonio; OLIVEIRA, Gonçalves de; ROSA, Cleverson Flor da; ISHIKAWA, Gerson; CARVALHO, Hilda Alberton de; LIMA, Isaura Alberton de; LIMA, José Donizetti de; TRENTIN, Marcelo Gonçalves; RASOTO, Vnanessa Ishikawa. **Gestão financeira:** enfoque em inovação. Curitiba: Aymará Educação, 2012.

WISNIEWSKI, Marina Luiza Gaspar. A importância da educação financeira na gestão das finanças pessoais: uma ênfase na popularizarão do mercado de capitais brasileiro. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 06, n.12, p. 155-172, 2011. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/32> Acesso em: 26 mai. 2017.

# HISTÓRIA NA ESTÓRIA OU ESTÓRIA NA HISTÓRIA? A INFERÊNCIA DO ACONTECIMENTO FACTUAL NO UNIVERSO FICCIONAL DAS TIRINHAS DO ARMANDINHO (NOVAS CONSIDERAÇÕES)

**Ilse Maria da Rosa Vivian**[1]
**Marcos Antonio Corbari**[2]
**Silvia Helena Pinto Niederauer**[3]

**Resumo**: Objetiva-se pela leitura analítica de uma amostragem de micro-narrativas intituladas Armandinho, as chamadas tirinhas da personagem Armandinho, narrativas construídas utilizando os recursos expressivos da arte sequencial criadas pelo escritor e ilustrador Alexandre Beck, refletir sobre aspectos como a historicização da ficção e a ficcionalização da história, tendo por base a teoria de Paul Ricoeur. Conjectura-se iniciar investigações analíticas a partir desse objeto, buscando ângulos interpretativos à luz de referenciais teóricos que partem do "devir", conceito desenvolvido por Deleuze, o que se associa à definição de texto, conforme exposto por Roland Barthes, e à definição do "eu", estabelecida por Ilse Vivian. Todo o percurso analítico almeja identificar o espaço construído a partir da tríade composta por autor, personagem e leitor, os quais constituem-se como figuras dinâmicas na construção do espaço narrativo que se deixa permear pelo cronismo do cotidiano na construção do ficcional.

**Palavras chave:** Narrativa; História; Ficção; Tirinhas; Armandinho.

## PARA COMEÇO DE CONVERSA

É inegável que em nosso tempo um dos principais instrumentos utilizado na construção da narrativa é a mediação do acontecimento factual pela interpretação do noticiário. Nos parece pertinente refletir a respeito da subjetividade de qualquer olhar que se pretenda lançar para interpretar um fato, sobretudo qualquer redator que se pretenda apto a representar a história por sua própria escolha expressiva. A opção ideológica – ainda que se esforce para parecer isenta – é carregada de signos da diversidade. Já nos dizia Paulo Freire (1996), "Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica". Em sua fala, convém observar, embora aqui não seja o foco do assunto, que Freire questiona se a base ideológica pela qual optamos é inclusiva ou excludente.

[1] Universidade Regional Integrada – URI, Brasil. ilsevivian@fw.uri.br
[2] Universidade Regional Integrada – URI, Brasil. corbari.marcos@gmail.com
[3] Universidade Regional Integrada – URI. niederauer@fw.uri.br

No âmbito da concepção de elementos que subsidiam a formação da historiografia, temos a presença das fontes primárias, secundárias e terciárias. No primeiro caso, a referência está nos documentos, subsídios e artefatos diretamente referenciais ao fato historicizado. No segundo caso, já passamos a ter a angulação interpretativa aplicada sobre o referencial documental anterior. No terceiro, encontraremos a sintetização que estabelece canais de diálogo com públicos de interesses menos específicos e mais generalizados. Entendemos, aqui, o produto noticioso e suas variantes expositivas e/ou narrativas – entre as quais situamos os gêneros opinativos e ressaltamos a charge, o cartoon e a tirinha, que centram esta análise, como elementos simbólicos de interesse na construção de representações, interpretações e reinterpretações do fato histórico.

Iniciativas de pesquisa buscando reconstruir fatos e versões do passado a partir do que foi noticiado não são raras, ao contrário, essa técnica tem crescido como opção por pesquisadores de diversas áreas e, igualmente, crescido em critério e reconhecimento como índices confiáveis do recorte do passado aludido à releitura da reflexão sobre o presente. O futuro legará aos analistas que se debruçarem sobre o nosso tempo um número quase incontável de referências passíveis de consulta, considerando a diversidade de manifestações que se produzem, reproduzem e compartilham a respeito dos fatos e personagens que escrevem a história a partir do hoje e seu universo.

A história referenciada pela ficção ou, ao contrário, a ficção referenciada pela história são temas que despertam nossa atenção neste tempo de efervescência de opiniões manifestas, de diversidades de leitura de mundo que se projetam por número também elevado de plataformas e meios expressivos. Nesse sentido, para abordar essa temática, parece-nos muito pertinente convidar para este texto a presença de Paul Ricoeur, Gilles Deleuze e Roland Barthes.

## SOBRE AS TIRINHAS

O objeto que provoca o debate e sobre o qual nos propomos analisar são as tirinhas intituladas Armandinho. Nosso olhar paira sobre o potencial opinativo expresso pelo escritor e ilustrador Alexandre Beck, responsável pelas tirinhas da personagem, um menino que se chama Armandinho. O provocador menino de cabelos azuis é portador da voz que se ergue como mecanismo de crítica social, comportamental e até como provocador filosófico, em diversos momentos, tendo como plataformas expressivas a veiculação em jornais de grande

circulação, mas também nas redes sociais, no caso, em especial uma fanpage no Facebook, com quase um milhão de seguidores. Relembremos, sobre esse subgênero, localizado como gênero textual Histórias em Quadrinhos, como se manifestam as tirinhas frente aos formatos textuais opinativos presentes no meio da Comunicação/Jornalismo, como o artigo, o editorial, a crônica e a charge:

> Surgidas há mais de 100 anos nos matutinos norte-americanos, as tirinhas habitam as páginas dos jornais do mundo inteiro e cumprem as mesmas funções desses já consagrados gêneros jornalísticos. Estabelecendo um discurso ora trivial sobre o cotidiano, ora irônico, crítico ou mesmo filosófico, as tirinhas são tipos relativamente estáveis de enunciados que, conforme o conceito bakhtiniano, caracterizam-se por seu conteúdo temático, estilo e unidades composicionais a refletir o contexto social no qual estão inseridas. (NICOLAU, 2010)

Os gêneros opinativos costumeiramente se manifestam no ambiente dos jornais como instrumentos de tomada de posição, seja pela empresa responsável pelo veículo de comunicação, seja através da liberdade expressiva do próprio autor dos textos. Apropriam-se, portanto, das pautas em voga ou de assuntos paralelos que despertam o interesse, a curiosidade ou até mesmo despertam polêmica entre os leitores para espelhar o factual sob o ângulo interpretativo da opinião. Conforme Rabaça e Barbosa:

> A "Tira" ou "Tirinha" é definida no Dicionário da comunicação como "historieta ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente apresentada em uma única faixa horizontal, com três ou quatro quadros, para ser publicada em jornais ou revistas. Uma tira de HQ pode conter história curta e completa (como geralmente ocorre com as tiras cômicas ou humorísticas e com as historinhas didáticas), ou pode ser um capítulo de uma história seriada (é o caso das tiras de aventura, em geral). (RABAÇA e BARBOSA, 1998, p. 574)

As *comic trips* (tiras cômicas) ou *daily trips* (tiras diárias) estão situadas na gênese das histórias em quadrinhos enquanto principal manifestação como produto cultural das técnicas da Arte Sequencial. É através de sua veiculação, a partir de século e meio atrás, que a técnica começa a se popularizar como plataforma expressiva e derivar ao longo do tempo em publicações mais arrojadas e ousadas, constituindo até mesmo edições dedicadas exclusivamente a estes produtos culturais. Inicialmente voltadas exclusivamente ao entretenimento, logo passariam a expressar preocupações de seus autores quanto aos caracteres sociais, políticos e filosóficos de questões pertinentes aos tempos e aos fatos concomitantes com sua produção. Personagens como Mafalda, de Quino, Peanuts, de Schulz, e Calvin and Hobbes, de Watterson, são exemplos cotidianamente evocados para refletir essa

evolução do segmento enquanto sub-gênero expressivo (se relacionado à Arte Sequencial ou aos demais formatos das Histórias em Quadrinhos) ou opinativo (se comparado aos gêneros expressivos do texto noticioso).

## O FATO REFERENCIAL

O fato utilizado como referência, escolhido para espelhar essa reflexão é a ação realizada pelo prefeito de São Paulo, João Doria (PSDB), que implantou como um de seus primeiros programas de governo um projeto chamado "Cidade Linda", que previa ações de zeladoria em mutirão nos espaços públicos. Com essa iniciativa, o gestor pautou um debate polêmico ao iniciar a cobertura de painéis artísticos criados por grafiteiros em diversos ambientes públicos, com tinta cinzenta. Um dos pontos de maior visibilidade da pauta foi a cobertura dos murais pintados ao longo do muro da Avenida 23 de Maio, reconhecidos pelo valor artístico e referenciados por muitos inclusive como um cartão postal da capital paulista, como pode ser observado nas notícias vinculadas no site do jornal Folha de São Paulo e no portal G1, ligados às organizações Globo:

Figura 1: Manchete: Doria passa tinta cinza e apaga grafites da Avenida 23 de Maio. Folha de São Paulo, 22/01/2017.

Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/01/1852162-doria-passa-tinta-cinza-e-apaga-grafites-da-avenida-23-de-maio.shtml

Figura 2: Manchete: Grupo protesta por grafites na Avenida 23 de Maio em São Paulo. Portal G1, 22/01/2017.

Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/grupo-protesta-por-grafites-na-avenida-23-de-maio-em-sao-paulo.ghtml

## A INTERPRETAÇÃO DO FATO, PELA LEITURA FICCIONAL

No dia 24 de janeiro de 2017, através da *fanpage* da personagem Armandinho, Alexandre Beck publicou quatro tirinhas aludindo ao fato da cobertura dos murais de *grafitti* com tinta cinza em São Paulo. Na primeira tirinha, dividida em dois quadros que denotam sequenciamento de ação das personagens, Armandinho e uma amiga caminham ao longo de um mural contínuo onde está desenhada uma figura colorida. No primeiro quadro, pode-se notar que a figura é contínua e se estende para além da limitação direita e esquerda da margem do quadro. No segundo quadro, enquanto as crianças aceleram sua corrida em paralelo à imagem colorida expressa no muro, nota-se que à margem esquerda a mesma segue estendendo-se para além da limitação do quadro, porém na margem direita já surge um rolo de tinta que começa a cobrir a imagem com tom cinzento.

Figura 3: Tirinha publicada na fanpage da personagem Armandinho, em 24 de janeiro de 2017.

Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428290943882874/?type=3&theater

Seguiram-se, ao longo do dia, mais três publicações, aludindo à pauta da pintura dos painéis com tinta cinza. Na tirinha seguinte, o espaço que costuma ser utilizado por três, quatro ou até cinco quadros sequenciais seria utilizado em um único quadro. Na imagem, Armandinho segue seu pai (os adultos são caracterizados nas tirinhas da personagem apenas pela altura da cintura, oferecendo um simulacro de visão orientada a partir do olhar das crianças, que são as personagens referenciais nos micro enredos da personagem). A figura do pai se encontra deixando o limite lateral/esquerdo da tirinha, enquanto na lateral direita aparece outra personagem adulta, portando o rolo de tinta e cobrindo com tinta cinza um muro de coração verde onde está presente a inscrição "eu existo". Ressalta-se a escolha do ilustrador com relação à vestimenta desta personagem supostamente anônima, trajando calças azuis e jaleco alaranjado, assim como se vestem os funcionários públicos responsáveis pela cobertura dos painéis de grafitti em São Paulo.

Figura 4: Tirinha publicada na fanpage da personagem Armandinho, em 24 de janeiro de 2017.

Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428650343846934/?type=3&theater

Na terceira tirinha, a personagem que cobria o painel com tinta cinzenta, onde estava a inscrição “eu existo”, já se aproxima da lateral/esquerda do quadro, tendo recoberto totalmente a inscrição e já executando as últimas pinceladas para cobrir completamente o espaço do muro que é exposto. Na lateral/direita, a personagem Armandinho aparece em frente ao muro cinzento onde se nota ao fundo da cor cinza a inscrição citada, quase imperceptivelmente. O detalhe neste quadro é a opção do escritor/ilustrador por utilizar o recurso da descoloração da personagem, assim como já fez em diversos outros momentos quando é obrigado a tratar de temas fortes e depreciativos. Essa opção estético-discursiva se confirma com a presença de uma terceira personagem, um cão que acompanha o menino de perto e, este, mantém sua cor básica, ao contrário de Armandinho.

Figura 5: Tirinha publicada na fanpage da personagem Armandinho, em 24 de janeiro de 2017

Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428683770510258/?type=3&theater

No quarto quadro da série, Armandinho retorna da direção contrária, seguindo da lateral/esquerda na direção da lateral/direita, caminhando a frente de seu pai. O cenário continua cinza, a inscrição “eu existo” que antes havia na superfície segue quase imperceptível ao fundo do muro, mas um novo elemento demonstra que já foi executada, nos espaço de tempo entre a terceira tirinha e quarta, uma intervenção de resistência à ação do prefeito: está inscrito em letras semelhantes às da inscrição anterior, uma nova palavra de ordem, “eu resisto”, denotando a opção do escritor/ilustrador de questionamento, contrariedade e oposição à ação utilizada pela oficialidade naquela cidade.

Figura 6: Tirinha publicada na fanpage da personagem Armandinho, em 24 de janeiro de 2017.

Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428725760506059/?type=3&theater

No mesmo dia, as últimas três tirinhas (figura 1, figura 2 e figura 3) foram republicadas pelo autor conjuntamente, reafirmando com ainda mais veemência sua intencionalidade discursiva, fortalecendo o posicionamento crítico frente ao fato representado e legitimando o potencial de cronismo das tirinhas perante as pautas noticiosas do tempo narrado.

## RICOUER, A FICCIONALIZAÇÃO DA HISTÓRIA E A HISTORICIZAÇÃO DA FICÇÃO

Paul Ricoeur destaca em seus escritos a proximidade entre as intenções do historiador e as do romancista quanto à ação narrativa. No caso que aqui se analisa, a figura do *quadrinhista*, responsável pela micronarrativa de uma *tirinha* de jornal, evoca caracteres de ambos, sendo ao mesmo tempo um artista criativo e um cronista social de seu tempo. A *tirinha*, nosso objeto de estudo, vincula ao mesmo tempo a proposta da livre-criação artística e o compromisso opinativo de um mediador social que deve também trazer para o enredo vivenciado pelas suas personagens as reflexões inerentes ao seu tempo. Entendemos ser pertinente o diálogo entre esta análise e os pressupostos teóricos de Ricoeur também pela representatividade que o filósofo aplica à figura do leitor, incluso como ator no processo interpretativo para viabilizar a compreensão do tempo.

O *quadrinhista*, desde seus primeiros traços, deve estabelecer uma relação de cumplicidade com seus leitores, baseada não apenas nos pressupostos prévios à compreensão, mas também na apreensão de particularidades implícitas no discurso expresso através de suas

personagens. Encontramos neste ofício criativo um cenário ideal de pertença à proposta teórica de Ricoeur, firmando a ideia de que a história (nesse caso, o fato) e a ficção (nesse caso o universo das personagens) trabalham ambos com a ação da leitura no processo de reconfiguração do tempo. O texto então se efetua ao complexificar em sua composição o momento histórico e a construção do imaginário pelo ato de interpretação e representação criativa do autor/artista, balizado pela apreensão executada pelos seus leitores no protagonismo da leitura.

Acerca do que conjecturamos acima, projeta-se ainda através do mesmo autor o princípio analítico da ficcionalização da história. Amparados pela ideia de que na narrativa histórica o imaginário predispõe a enunciação do "ter sido", a história vai reinscrever o tempo da narrativa no tempo do universo do leitor. Aqui podemos considerar a construção da micronarrativa da *tirinha*, disposta a partir do ângulo da interpretação do fato histórico específico que lhe serve de cenário e tema (no caso as ações de cobertura dos murais de grafite com tinta cinzenta por parte do governo da cidade de São Paulo) reforçando a inversão do aspecto imaginário como difusão da ficcionalidade pelo atrelamento ao factual em debate no ambiente político-social a que o enunciado se dirige. O imaginário passa então a ser decisivo:

> Reencontramos o poder que a ficção tem de provocar uma ilusão de presença, mas controlada pelo distanciamento crítico. Também aqui cabe ao imaginário de representância "pintar" "colocando diante dos olhos". O fato novo é que a ilusão controlada não está destinada a agradar nem a distrair. (RICOEUR, 1997, p. 326-327)

A *tirinha* da personagem *Armandinho* se inscreve como referencial concreto a ser considerado em diversas possibilidades de leitura histórica, em que o leitor, distanciado do momento presente do acontecimento, poderá encontrar o recorte composto a partir da interpretação do autor para a representação da temática ou do fato em si. O imaginário torna-se aqui um conector entre o tempo vivido (e os diversos campos da experiência social que o compõem) e o tempo do mundo, este atrelado à subjetividade das interpretações e representações. Ao exercer sua interpretação do fato e trazê-lo representado nas *tirinhas* ficcionais de suas personagens, Alexandre Beck produz o fenômeno do *rastro*, conferindo ao seu texto o valor de efeito-signo, como operador do tempo, construindo figuras de sentido capazes de tornarem-se complemento para suprir lacunas de conhecimento.

> (...) a ficção se põe a serviço do inesquecível. Ela permite que a historiografia se iguale à memória, pois uma historiografia pode ser sem memória, quando só a curiosidade a anima. Ela tende então ao exotismo, o que nada tem de repreensível. (...) Mas talvez haja crimes que não se devem esquecer, vítimas cujo sofrimento peça menos vingança do que narrativa. (RICOEUR, 1997, p. 327)

Quando invertemos o olhar e atentamos à historicização da ficção, a relação nos parece ainda mais clara junto ao objeto de estudo que acolhemos para essa análise. "Contar alguma coisa, diria eu, é contá-la como se ela se tivesse passado", reflete Ricoeur (1997, p.328). Se, conforme aponta o autor, o tempo não tem função além de organizar a narrativa através de seus indícios, também notaremos que – como já explicado acima – o ficcional terá função de remeter a significados temporais que não se poderá perceber de outra forma que não seja como elementos norteadores no interior da narrativa, nesse caso a micronarrativa da *tirinha*. O pacto entre leitor e autor destaca, como nos apresenta Ricoeur, uma ideia de que:

> (...) podemos dizer que ficção é quase histórica, tanto quanto a história é quase fictícia. A história é quase fictícia, tão logo a quase-presença dos acontecimentos colocados "diante dos olhos" do leitor por uma narrativa animada supre, por sua intuitividade, sua vivacidade, o caráter esquivo da passionalidade do passado, que os paradoxos da representância ilustram. A narrativa de ficção é quase histórica, na medida em que os acontecimentos irreais que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados e a ficção se parece com a história. (RICOEUR, 1997, p. 328)

Nas tirinhas analisadas, conforme os pressupostos de Ricoeur, podemos observar em que ponto o ficcional (o campo da experiência das personagens no enredo) assemelha-se ao histórico (os fatos que pautam a construção discursiva e o cronismo social ali representado), já que constroem uma relação direta de complementariedade dando origem à sólida voz narrativa. Por outro lado, a história está assemelhada à ficção pela presença do acontecimento factual (a representação sígnica do ato de pintar os painéis de grafite com a tinta de cor cinza) que tem sua interpretação complementada pela voz narrativa, através das figuras de sentido construídas pela interpretação de suas personagens ficcionais. Os significados apenas serão alcançados quando construídos os sentidos pelo protagonismo do leitor, que será o terceiro e decisivo elemento nessa relação, atuando na inferência de um campo de sentido sobre outro.

## O DEVIR, O TEXTO, O EU

Embora tenhamos privilegiado neste texto os pareceres de Ricoeur, entendemos ser pertinente observar alguns referenciais teóricos que vão firmar a intencionalidade analítica da

leitura empreendida junta a amostragem de texto selecionada. Citaremos, brevemente, a noção de "devir", proposta por Gilles Deleuze, a concepção de texto, defendida por Roland Barthes, e o conceito de "eu", desenvolvido por Ilse Vivian. Pela limitação deste espaço expressivo, conjecturamos a possibilidade de expandir essas leituras a partir do mesmo objeto de análise em novos textos de teor analítico que podem nos auxiliar na construção de nosso trabalho dissertativo final no curso acadêmico deste programa de pós-graduação.

**Deleuze**

Em seu texto "A Literatura e a Vida", o filósofo francês Gilles Deleuze retoma o conceito de devir, originário em Horáclito de Éfeso, para falar sobre a ideia do objeto em constante transformação. A figura de algo que se traduz do campo concreto ao simbólico nos parece ser o grande mote para essa reflexão. Não se trata de propor a imitação, nem mesmo a metaforização ou a conformidade com um modelo prévio de verdade, ao contrário, versa para a ideia de transformar, evoluir, tornar-se algo novo sem necessariamente deixar de o ser enquanto matriz original, capaz, então, de desenvolver-se em dois sentidos de leitura, compreensão e interpretação. A ideia é que a matriz que se transforma (seja ela um ser, um objeto ou mesmo uma ideia (conceito) muda tanto quanto o novo em que se transformou.

Em nosso estudo de caso, temos um objeto (os muros), construções artísticas simbólicas (os murais grafitados) e pressupostas duas interpretações ideológicas (de um lado a interpretação dos painéis como manifestação artística, de outro a interpretação dessas como ato de transgressão à lei) expostas a partir das ações de personagens (prefeito de São Paulo, agentes municipais, artistas). Para além dos fatos e de qualquer discussão de valor a cerca desses elementos, encontramos a exposição noticiosa que, por si mesma, já produz um ângulo interpretativo e recortes que se pretendem fazer representar a partir das vozes dissonantes. Por fim, e, aqui, estabelecemos o nosso foco, chegamos à leitura do quadrinhista que vai transformar (representar) o objeto e a interpretação ideológica através de seu discurso opinativo, expresso pelas personagens que participam da nova representação. O norte interpretativo faz com que o fato noticiado se transforme ao longo do processo de reinterpretações e ressignificações, norteando uma figura nova ao final do percurso e abrindo possibilidades inúmeras de novas leituras tendo por base a diversidade de significações que podem ser evocadas através da leitura.

**Barthes**

A concepção do texto pelo semiólogo francês Roland Barthes, valorizando a relação entre texto literário e leitor é imprescindível para nossa análise. Não há possibilidade de interpretação do discurso narrativo das tirinhas selecionadas para essa análise sem levar em conta a fundação de implicaturas que pressupõe conhecimentos prévios compartilhados entre autor e leitor, consagrados na ação da personagem no espaço narrativo e na constituição do discurso que fundamenta a textualidade como um todo.

> ...um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação: mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura: a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia: ele é apenas esse *alguém* que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito. (BARTHES, 1998, p.70)

Considera-se, assim, que o texto de fato surge entre autor e leitor, não apenas como elo de ligação, mas como ambiente de criação e representação (muito mais do que interdependente das duas presenças, como elemento fundador de uma nova posição onde vai surgir o terceiro ente da tríade que funda nossa hipótese analítica, a personagem.

Com Barthes, ressaltamos, ainda, a ideia que referenda nossa interpretação do caráter de multiplicidade de figuras de sentido que vão derivar da obra a que nos referimos (as tirinhas de Armandinho), aqui entendidas como "texto". Conforme diz o autor "o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura" (BARTHES, 2004, p.62). O autor acresce que esse "é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação" (Barthes, 2004, p.64).

**Vivian**

No texto que trata sobre a configuração da personagem sob viés da poética da memória, quando analisa a materialização do "eu" na figuração da personagem no romance moderno, Ilse Vivian (2014) nos auxilia a compreender o protagonismo narrativo da personagem nas tirinhas, que mantém um diálogo contínuo, em angulação aberta com seu leitor, considerando a particularidade da existência de uma relação prévia que entrelaça as

subjetividades de autor, personagem e leitor. A construção deste contrato tácito entre as três instâncias pessoais da obra a que nos detemos compõe um contexto complexo ideal para a narrativa dos temas cotidianos no presente, retratados aqui, para além das páginas e telas noticiosas, também através da apropriação de memória e interpretação da verdade pelo artista, por sua personagem e por seu leitor:

> A abordagem da personagem pela emergência do eu no discurso, ou seja, pela supressão da divisão entre o espírito que age e a matéria narrativa, oferece mais legitimidade para a captura da imagem do ser, uma vez que o sujeito nasce imediatamente contemporâneo à escritura. Dado que a instância discursiva do eu obriga a pensar a linguagem não mais como mero instrumento, mas como exercício de uma fala, pressupondo, assim, o interlocutor no próprio discurso, a personagem passa a ser o principal elemento narrativo a colocar em relação as diferentes perspectivas histórico-culturais. O eu constitui-se, dessa forma, como um lugar de posição instável, que elimina qualquer tentativa de unidade da voz, garantindo autonomia à atividade interpretativa. (VIVIAN, 2014, p.11)

Embora nossa referência aqui não dialogue com instância de construção histórica, como já falamos, é inegável que produtos simbólicos deste tempo serão utilizados como subsídio em tempos futuros para rememorar os fatos, as interpretações e as representações de nossas pautas. Se no texto noticioso impera a impessoalidade e simula-se a objetividade de uma leitura de isenção (esta impossível, bem o sabemos), a personagem carrega e declara em sua narrativa ou micro narrativa "sua relação com o passado, põe em cena um sujeito que, durante muito tempo ignorado pela história, se concentra nos seus direitos de lembrança e de verdade da subjetividade, reivindicando, assim, sua inscrição no mundo da rememoração da experiência" (VIVIAN, 2014, p.11).

Na introdução à sua tese de doutoramento, Vivian (2014) apresenta um tom crítico à ênfase das posições ideológicas ou políticas inerentes à relação entre texto e referência, centralizando sua interpretação na importância do discurso ficcional e seus efeitos nas práticas de leitura. Centradas em um ficcional que se deixa pautar pelo concreto, fazendo da personagem e sua relação com a diversidade do contexto narrativo não um espelho, mas uma tela onde se representa o real a partir da ação criativa crítica do autor e da capacidade de leitura crítica do leitor, as tirinhas de Armandinho justamente valorizam os aspectos ideológicos e políticos na construção das figuras de sentido possíveis no texto/mensagem.

Na mesma linha de pensamento, Vivian (2014) afirma que "o fenômeno de constituição do eu a partir do estudo da configuração narrativa, considerando que a construção da personagem implica uma visão existencial do mundo que só culmina com a dinâmica da

leitura". Conforme a autora, a "concepção de personagem como ser de linguagem que, nascido da tessitura narrativa, realiza-se quando (...) articula sentidos sobre a vida, cujo processo implica os efeitos construídos na interatividade que constitui o momento da leitura" (VIVIAN, 2014, p.12). Essas considerações amparam nosso intento de interpretar o espaço constituído pela relação da tríade pessoal constitutiva do nosso objeto de estudo, no caso, as tirinhas ficcionais da personagem Armandinho, cuja amostragem se mostra pautada pelo acontecimento concreto e depende de um contrato tácito estabelecido entre a intencionalidade opinativa do autor, o exercício da manifestação linguística da personagem e os saberes prévios necessários ao leitor para alcançar o intento discursivo da obra.

## ANTES DE CONCLUIR

Ao construir este texto com intuito analítico, encontramos um referencial noticioso posterior que despertou nossa curiosidade. Antes de citá-lo aqui, precisamos reler a última tirinha da série analisada, onde encontramos a nova inscrição no muro anunciando a palavra de ordem "eu resisto".

Figura 7: Tirinha publicada na fanpage da personagem Armandinho, em 24 de janeiro de 2017.

Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428725760506059/?type=3&theater

Se, por um lado seria de supor que existiria resistência dos segmentos populares e artísticos frente à ação da prefeitura de São Paulo executada a mando do prefeito Doria, ato prenunciado até mesmo na própria construção da micronarrativa, por outro não se poderia imaginar que uma série de fatores externos (o clima chuvoso da capital paulista e baixa qualidade da tinta empregada pela prefeitura na cobertura dos murais) poderiam fazer surgir

uma resistência natural dos próprios murais. Após três meses, uma vez que não foram aplicadas novas camadas de tinta, as imagens das construções artísticas começaram a ressurgir por baixo da cobertura inicial de tinta, que se fragmentou pela falta da manutenção necessária.

Figura 8: Manchete: Grafites cobertos por tinta cinza de Doria ressurgem na av. 23 de Maio. Folha de São Paulo, 21/04/2017.

http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/04/1877363-grafites-cobertos-por-tinta-cinza-de-doria-ressurgem-na-av-23-de-maio.shtml

Impossível não lembrar a citação de Gilles Deleuze, quando nos diz que "escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria de vivível ou vivida". O fato insinua uma conotação de ironia, espelhando-se na citação de Roland Barthes: "a vida nunca faz outra coisa senão imitar o livro, e esse mesmo livro não é mais que um tecido de signos, imitação perdida, infinitamente recuada".

Figura 9: Manchete: Grafites cobertos por tinta cinza de Doria ressurgem na av. 23 de Maio. Folha de São Paulo, 21/04/2017.

http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/04/1877363-grafites-cobertos-por-tinta-cinza-de-doria-ressurgem-na-av-23-de-maio.shtml

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos a oportunidade de encontrar amparo analítico da amostragem de *tirinhas* da personagem *Armandinho* e seus diálogos intertextuais com as pautas concretas do seu tempo de publicação, elementos de interesse potencial para espelhar nos conceitos apresentados pelos referenciais teóricos consultados – Ricoeur, Deleuze, Barthes e Vivian. Um primeiro desafio foi a natureza do objeto (Arte Sequencial, Histórias em Quadrinhos, Tirinhas), o qual não é referido nos textos originais dos autores que nos fundamentam. O segundo desafio foi a referenciação, pois o escopo teórico foi baseado em referenciais passados, em testemunhos ou subsídios que se fariam matéria prima para interpretações *a posteriori* do que é ou viria a ser memória e/ou história, bem como sua relação com o artístico enquanto figura literária.

Nosso objeto é atual, contemporâneo, e se inscreve no rol de interpretações como uma figura de sentido de seu tempo, uma representação que não se presta a refletir o passado e sim significar e interpretar o presente. Tal particularidade, com o passar do tempo poderá se inverter, conforme avançar o calendário, distanciando os fatos representados e ficando as figuras artísticas a caracterizar um passado então imerso nos referidos conceitos de história e memória.

Consideramos inconteste a utilidade das leituras em voga no sentido de identificar a posição criativa de Alexandre Beck como um intérprete dos fatos de seu tempo, construindo alegorias que concretizam nas micro-narrativas da sua personagem *Armandinho* a leitura das pautas factuais e a forja de um elemento de representação simbólica muito rico enquanto formatação discursiva dissonante da história oficial. Para além da expressividade opinativa e da criticidade característica ao cronismo (e aqui temos uma proposta interessante de incursão analítica futura, espelhando a textualidade da tirinha frente à crônica de teor literário), temos a constatação de um espaço de envolvimento que necessita da presença de três figuras de ângulo pessoal e subjetivo, o autor, a personagem e o leitor, cuja relação acontece a partir da construção do enunciado da dinâmica de afirmação de identidade discursiva.

**REFERÊNCIAS**

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita:** seguido de novos ensaios críticos. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NICOLAU, Marcos. **O ciclo das autonomias: do texto, do suporte e do autor**. In: Revista Temática. Ano VI, n. 12, dez/2010. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2010/Dezembro/apropriacao_autonomia_comunicacional.pdf. Acesso: 30 jun. 2017.

RABAÇA, C. A. e BARBOSA, G G. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1998.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIVIAN, Ilse Maria da Rosa. **A poética da memória:** uma leitura fenomenológica do eu em Terra sonâmbula e Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6808/1/000461224-Texto%2BCompleto-0.pdf Acesso: 12 mai.2017.

AMOSTRAGEM retirada da *fanpage* da personagem *Armandinho*. Publicações disponíveis em:

https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428290943882874/?type=3&theater

https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428650343846934/?type=3&theater

https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428683770510258/?type=3&theater

https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1428725760506059/?type=3&theater

# APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM ATIVIDADES PRÁTICAS SOBRE GEOMETRIA ESPACIAL NA PREPARAÇÃO PARA O ENEM

**Marília Mazzonetto**[1]
**Vanessa Dal Piva**[2]
**Renata Mahl**[3]
**Tailon Thiele**[4]

**RESUMO**: Tendo em vista a dificuldade apresentada por alunos do Ensino Médio em Matemática, observa-se a necessidade da utilização de metodologias diferenciadas de ensino, a qual tem como finalidade tornar as aulas mais atrativas, facilitando a aprendizagem por parte dos discentes. Um dos tópicos em que percebe-se grande defasagem, é na geometria. Acredita-se que a tarefa do professor comprometido com o ensino vai além de propor problemas com meras aplicações de fórmulas, mas sim dar condições para que esse aluno consiga aumentar a compreensão do espaço através de experiências concretas. A partir disso, espera-se que os alunos compreendam as principais características dos sólidos por meio da exploração destes, preparando-se assim para a realização de provas do Exame Nacional do Ensino Médio.

**Palavras-chave**: Geometria Espacial, Ensino Médio, Enem.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a Geometria, uma das áreas de estudo da disciplina de Matemática, está dividida em Geometria Plana, Espacial e Analítica. Neste trabalho daremos ênfase a Geometria Espacial, a qual estuda as figuras no espaço, ou seja, aquelas que possuem duas ou mais dimensões, permitindo designar o volume dos objetos, ou o seu espaço ocupado por meio de cálculos matemáticos.

Têm-se percebido que os alunos de Ensino Médio apresentam muitas dificuldades em conteúdos de Matemática, entre estes se destaca a Geometria Espacial. O estudo de Geometria

[1] Acadêmica do III semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. marymazzonetto889@gmail.com

[2] Acadêmica do V semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW.

vanessa_dalpiva@hotmail.com

[3] Acadêmica do III semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW.

renatamahl@gmail.com

[4] Acadêmico do I semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. thiele.tailon@gmail.com

Espacial é de suma importância para o desenvolvimento da capacidade de abstração, resolução de problemas práticos do quotidiano, estimar e comparar resultados, reconhecer propriedades das formas geométricas.

É necessário que os professores busquem metodologias diferenciadas de ensino, visando uma aprendizagem mais significativa por parte dos estudantes, bem como tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, despertando assim o interesse dos discentes pelo assunto estudado, pois, devido ao fato de que esse conteúdo é muito abstrato, os alunos precisam de uma atenção maior dos professores, para assim, entender e compreender o conteúdo de uma maneira clara e eficaz.

A Geometria Espacial é o ramo da Matemática que estuda as figuras que possuem mais de duas dimensões, ou seja, que ocupam lugar no espaço. Estas figuras são chamadas de sólidos geométricos e podem ser divididos em prismas, pirâmides e corpos redondos (cone, cilindro e esfera). A mesma pode ser observada em diversas situações e objetos do cotidiano. É importante que o docente mostre aos alunos esta relação entre o conteúdo e estas situações dando, assim, mais significado a aprendizagem dos mesmos.

Percebendo a importância do estudo da Geometria para aplicações cotidianas e preparação dos alunos para provas, nota-se que os docentes devem dar maior atenção a este tópico de Matemática, utilizando atividades práticas em suas aulas.

Diante disso, buscando sair do método tradicional de ensino, pensou-se no planejamento de uma oficina intitulada ‘Geometria Espacial no ENEM e Vestibulares’, visando trabalhar conceitos de geometria espacial através de questões retiradas destas provas, por meio de resolução e demonstrações com atividades práticas, através da manipulação dos sólidos geométricos e suas planificações. Esta manipulação permite aos discentes melhor visualização das propriedades deste conteúdo, o que se torna difícil com a utilização somente de lápis e papel, por ser este conteúdo caracterizado por três dimensões (largura, altura e comprimento).

## METODOLOGIA

Após verificarmos a grande dificuldade apresentada por alunos concluintes do Ensino Médio, pensamos em realizar uma oficina com os mesmos, a qual sanará os problemas e a defasagem dos estudantes. Com isso, resolvemos trabalhar o conteúdo da geometria espacial de maneira diferenciada, experimentando uma metodologia alternativa, partindo do prático

para a teoria, aproveitando a bagagem que os educandos adquiriram em anos anteriores e aplicando a realidade em que os mesmos estavam inseridos, formando os conceitos básicos da geometria espacial, desde suas três dimensões, largura, altura e comprimento, até a percepção dos alunos na visualização das formas geométricas espaciais. Utilizaremos questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de anos anteriores, juntamente com a construção de sólidos geométricos, onde estudaremos as propriedades das figuras geométricas através de suas planificações, para uma melhor aprendizagem e benefício para os alunos.

## GEOMETRIA ESPACIAL NO ENSINO MÉDIO

A geometria é um dos ramo da matemática de suma importância, estando presente no nosso cotidiano e, em todo o ensino básico, desde os anos inicias do ensino fundamental até o ensino médio. E, segundo Lorenzato, está explícito que:

> Sem estudar Geometria as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou raciocínio, visual e, sem essa habilidade, elas dificilmente conseguirão resolver as situações de vida que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da Geometria como fator altamente facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano. Sem conhecer a Geometria a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta, a comunicação das ideias fica reduzida e a visão da Matemática torna-se distorcida. (LORENZATO, 1995, p. 5).

O estudo da Geometria Espacial no Ensino Médio tem por finalidade relacionar-se com os demais conteúdos estudados no currículo da disciplina de Matemática, além de propor novas estratégias de abordagem a serem utilizadas pelos professores deste nível de ensino. Sendo assim é necessário que o ensino médio, trate da Geometria com devida importância, através de planejamentos que proporcionem uma aprendizagem significativa deste conteúdo, para que no futuro o aluno consiga aumentar a sua compreensão sobre o espaço que está ao seu redor através de experiências concretas. Nesta perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio são de que:

> O estudo da Geometria deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas práticos do quotidiano, como, por exemplo, orientar-se no espaço, ler mapas, estimar e comparar distâncias percorridas, reconhecer propriedades de formas geométricas básicas, saber usar diferentes unidades de medida. Também é um estudo em que os alunos podem ter uma oportunidade especial, com certeza não a única, de apreciar a faceta da Matemática que trata de teoremas e argumentações dedutivas. Esse estudo apresenta dois aspectos – a geometria que leva à trigonometria e a geometria para o cálculo de comprimentos, áreas e volumes. (BRASIL, 2006, p.75)

A educação matemática é vista como uma linguagem capaz de traduzir a realidade e estabelecer suas diferenças. Na escola, os discentes devem envolver-se com atividades matemáticas que a educam nas quais ao manipulá-las ele construa a aprendizagem de maneira significativa, pois o conhecimento matemático se manifesta como uma estratégia para a realização das intermediações criadas pelo homem. A prática pedagógica desenvolvida por muitos professores ainda é tradicional, não levando os alunos a construírem uma aprendizagem voltada para a realidade vinculada aos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

> A abordagem tradicional, que se restringe a métrica do cálculo de áreas e volumes de alguns sólidos, não é suficiente para explicar a estrutura de moléculas e cristais em forma de cubos e outros sólidos, nem tampouco justifica a predominância de paralelepípedos e retângulos nas construções arquitetônicas. Ensinar geometria no Ensino Médio deve possibilitar que essas questões aflorem e possam ser discutidas pelos alunos. (BRASIL, 1997, p.119)

Sabendo da existência destas dificuldades de compreensão por parte dos discentes e da importância de utilizar metodologias diferenciadas que facilitem a aprendizagem dos educandos, propõe-se que este tópico do ensino de Matemática (a Geometria Espacial), seja trabalhado utilizando-se como ferramenta de auxílio os sólidos geométricos, suas construções e planificações.

É necessário refletir, numa mesma proporção, os objetivos do ensino e da aprendizagem que se estabelecem no âmbito escolar, considerando que o ensino de Matemática é convergente com as demandas contemporâneas para a Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) configuram a importância da Matemática no seguinte trecho:

> Em um mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas requerem alguma competência em Matemática e a possibilidade de compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessário tanto para tirar conclusões e fazer argumentações, quanto para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões em sua vida pessoal e profissional. (BRASIL, 2000, p.40)

Nesse cenário, destaca-se a ampliação das propostas educativas em relação à Matemática: formar o cidadão e com competência matemática. Subtende-se que o Ensino Médio precisa assumir essa tarefa desafiadora, por isso, é nessa perspectiva que surgiu o

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, através do INEP, supervisionado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo inicial de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para melhorar a qualidade desse nível de escolaridade.

A partir Do ano de 2009, o Enem passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, sendo incorporadas mudanças que objetivavam contribuir para democratizar as oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Atualmente, o objetivo do Enem não é somente avaliar os conhecimentos adquiridos durante os últimos anos da Educação Básica, mas também de contribuir para que os discentes possam ingressar nas Instituições de Ensino Superior (IES). Para isso, utiliza-se o desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio para essas prioridades de ensino. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) enfatiza que:

> A nota obtida no ENEM é critério de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). É também requisito para obtenção do benefício do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), participação no programa Ciência sem Fronteiras e em seleções para bolsas de graduação-sanduíche da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com a nota, o estudante também pode se candidatar a vagas gratuitas de cursos técnicos oferecidos pelo Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC). Estudantes maiores de 18 anos podem obter a certificação do Ensino Médio por meio do exame.

Quando se trata da Matemática no Enem, é impossível não considerarmos também a Geometria, devido à sua extensa aplicabilidade. Segundo Ponte; Brocardo e Oliveira (2003), o estudo de Geometria disponibiliza aos discentes um ensino fundamentado por meio de ocasiões que podem colaborar para a compreensão de fatos e relações geométricas que vai muito além da simples memorização e utilização de técnicas para resolver as situações-problema.

No Ensino Médio ela é apresentada em dois momentos: na introdução onde se fala de alguns conceitos primitivos como pontos, retas e planos; e apresenta os axiomas ou postulados sobre; pontos e retas, posições relativas de duas retas, determinação de um plano, posições relativas de reta e plano, posições relativas de dois planos, perpendicularismo entre

reta e plano, perpendicularismo entre planos, projeção ortogonal, distâncias, ângulos, alguns exercícios de fixação, e somente após esta apresentação é que se trata os sólidos geométricos como: prisma, paralelepípedo, cilindro, pirâmides e cones e por fim a esfera.

A Matemática caracteriza-se como um campo de saber essencial, ainda mais nos dias atuais, em que o aparato tecnológico, construído em grande parte a partir deste conhecimento, torna-se necessário em quase todas as atividades do cotidiano. Ela auxilia na estruturação do pensamento e do raciocínio lógico, além de ser uma ferramenta para tarefas específicas em quase todas as atividades humanas. Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

> Em seu papel formativo, a matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e cientifica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. (BRASIL, 1999).

Acredita-se existir ainda uma aprendizagem, no que se refere à geometria, puramente cultural, onde esta aprendizagem consiste somente na obtenção dos nomes e propriedades dos objetos geométricos. Neste sentido falta por parte do ensino um maior estudo e incentivo, para o aluno adquirir o domínio do objeto e suas relações com o espaço.

> (...) estamos convencidos de que há grande quantidade de adultos que, através de sua interação extra-escolar com o ambiente, não conseguiram desenvolver uma concepção do espaço que lhes permitia um controle adequado de suas relações espaciais, controle que lhes possibilite orientar autonomamente seus deslocamentos em âmbitos de determinada magnitude. (PARRA, 1996, P.)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN`s) tem-se que a Geometria deve proporcionar ao aluno a leitura e a interpretação do espaço, que está a sua volta. Pois os PCNs deixam claro que a Geometria deve desenvolver:

> (...) as habilidades de visualização, desenho, argumentação lógica e de aplicação na busca de soluções para problemas, podem ser desenvolvidas com um trabalho adequado de Geometria, para que o aluno possa usar as formas e propriedades geométricas na representação e visualização de partes do mundo que o cerca. (PCN, 1999)

Desta forma se faz necessário um estudo da Geometria, que se preocupe com o avanço do aluno no conhecimento e um bom desempenho nas avaliações que indicam a qualidade de ensino, também é necessário que ele a relacione com o meio em que está inserido.

O ensino de geometria no ensino médio está associado ao estudo das propriedades relacionadas à posição das formas e às medidas, possibilitando duas maneiras de pensar a geometria: pela identificação das propriedades e pela quantificação de áreas, volumes e comprimentos. É possível identificar o ensino da geometria na escola com o estudo de objetos geométricos, suas relações e propriedades através de fórmulas específicas, mas também podemos entender esse ensino como o desenvolvimento do chamado raciocínio espacial, baseado no conjunto de processos que permitem construir representações mentais dos objetos geométricos e suas propriedades.

Em estudo sobre pensamento geométrico, Hoffer (1981), apud Smole (2008), afirma que: "o pensamento geométrico está associado à aquisição de determinadas habilidades geométricas, dentre as quais destaca cinco: visuais, verbais, de desenho, lógicas e aplicadas." (p.45).

As habilidades visuais são ligadas à capacidade de ler desenhos e esquemas, discriminar formas e visualizar propriedades nelas contidas. As verbais relacionam-se ao saber expressar percepções, elaborar e discutir argumentos, justificativas e definições, empregar o vocabulário geométrico dentre outros. As habilidades de desenho envolvem a expressão de ideias por meio de desenhos e a utilização de régua, compasso, esquadro, transferidor e programas gráficos de computador. Já as habilidades lógicas ocupam-se da capacidade de analisar e reconhecer argumentos, dar contra-exemplos, compreender e elaborar demonstrações. Por fim as habilidades aplicadas que envolvem a capacidade de observar a geometria no mundo físico, apreciar e reconhecer a geometria em diferentes áreas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006) são propostas que norteiam e organizam o conhecimento no Ensino Médio. Esses conjuntos de parâmetros afirmam que, no Ensino Médio, a Matemática deverá apresentar novas informações e, além disso, deverá oferecer instrumentos necessários para que o aluno continue aprendendo. Ainda ressalta a importância de que a Educação esteja voltada para o desenvolvimento da capacidade de comunicação.

Com relação aos objetivos gerais da disciplina, não podemos deixar de destacar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e a resolução de problemas para aprimorar o

entendimento de conceitos matemáticos. Deste modo, a fim de que se cumpram essas metas, trazemos a proposta do uso do material manipulável.

O material manipulável contribui para com o desenvolvimento da capacidade de visualização dos sólidos geométricos. É essencial que o profissional docente tenha consigo modelos que representam os sólidos que estão sendo estudados, para que os discentes familiarizem-se com os mesmos. Somente com a utilização do material manipulável não é possível contextualizar os conhecimentos matemáticos, contudo auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os alunos participem mais ativamente das aulas. Uma outra alternativa para desenvolver essas imagens mentais é utilizar embalagens que se assemelhem as figuras espaciais, até mesmo para que os estudantes busquem uma relação com o mundo em que vivemos. Os PCNs afirmam que:

> Essas competências são importantes na compreensão e ampliação da percepção de espaço e construção de modelos para interpretar questões da Matemática e de outras áreas do conhecimento. De fato, perceber as relações entre as representações planas nos desenhos, mapas e na tela do computador com os objetos que lhes deram origem, conceber novas formas planas ou espaciais e suas propriedades a partir dessas representações são essenciais para a leitura do mundo através dos olhos das outras ciências, em especial a Física. (BRASIL, 2006, p. 44)

Por outro lado, se buscarmos um olhar mais crítico para o ensino da Matemática, perceberemos que este vem sendo feito ainda com muita formalidade dentro da sala de aula. E ainda tem-se observado um baixo rendimento nesta disciplina em avaliações como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Polya (1995) enfatiza que a interpretação do enunciado das questões contidas no Enem, a coleta dos dados do problema, o uso da lógica e das estratégias de resolução das atividades são necessários para que se tenha como resultado alunos capazes de ler, entender, pensar, planejar estratégias, registrar pensamentos, resgatar conteúdos e chegar a uma conclusão com soluções corretas para as questões.

O professor de Matemática precisa enfatizar em suas aulas recursos que sejam capazes de auxiliar no conteúdo de Geometria Espacial, proporcionando aos seus discentes, desenvolver suas habilidades enquanto estudantes e, além de apreciar este conteúdo que está muito presente no nosso dia a dia.

O conteúdo de Geometria Espacial no Ensino Médio está estruturado, segundo os PCNs (1997), o qual é definido e dividido como elementos dos poliedros (classificação e representação), sólidos redondos; propriedades relativas à posição (intersecção, paralelismo e

perpendicularismo), inscrição e circunscrição de sólidos. O mesmo tem como habilidades usar formas geométricas espaciais para representar ou visualizar partes do mundo real, como peças mecânicas, embalagens e construções, interpretar e associar objetos sólidos a suas diferentes representações, como projeções, planificações, cortes e desenhos, utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade para perceber a Matemática como ciência com forma específica para validar resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

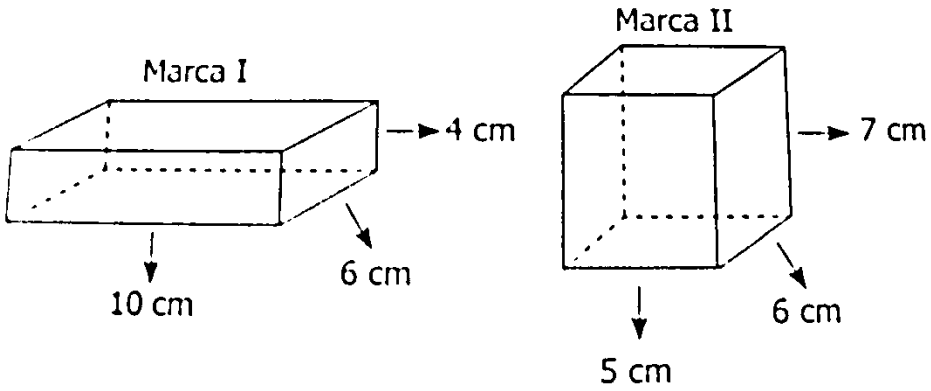
O professional docente que planeja as aulas de Matemática como ciência exata, logicamente organizada, pronta e consumada, terá uma prática educativa diferente daquela em que se idealiza como uma ciência viva, dinâmica e historicamente construída pelos homens, atendendo a determinados interesses e necessidades sociais. Nesse contexto, Fiorentini (1995) assevera que o modo de ensinar do professor sofre influências dos valores e das finalidades atribuídas ao ensino de Matemática e da proposta apresentada, da forma como concebe a relação professor-aluno e da visão que tem do mundo, da sociedade e do homem.

As atividades que serão aplicadas para os alunos, em forma de oficina estão inseridas abaixo.

1. **(INEP)** Um reservatório de água de uma cidade tem a forma de um cubo com capacidade para $27\ m^3$ de água. Com o objetivo de aumentar sua capacidade, dobrou-se sua altura e sua base foi mantida. A capacidade do novo reservatório, em $m^3$, passou a ser de:

a) 33
b) 36
c) 45
d) 54

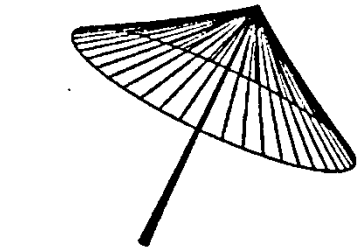
2. **(INEP)** As embalagens de duas marcas de manteiga, de mesmo preço e ambas de boa qualidade, têm a forma de paralelepípedo, conforme indicam as figuras abaixo:




Pode-se afirmar que é mais vantajoso comprar manteiga da marca I porque, em relação a marca II, tem-se, a mais, uma quantidade de manteiga equivalente a:

a) 10 $cm^3$
b) 20 $cm^3$
c) 30 $cm^3$
d) 40 $cm^3$

3. **(ENEM)** A figura seguinte mostra um modelo de sombrinha muito usado em países orientais



Disponível em: mdmat.psico.ufrgs.br. Acesso em: 1º de maio 2010.

Esta figura é uma representação de uma superfície de revolução chamada de:

a) Pirâmide
b) Semiesfera
c) Cilindro
d) Tronco de cone
e) Cone

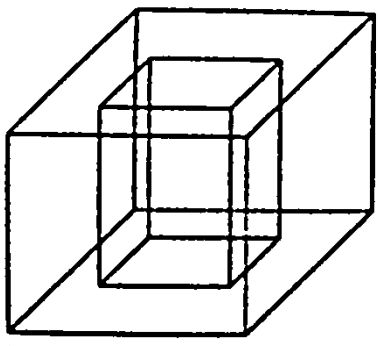
4. **(INEP)** Uma lata de leite em pó, em forma de um cilindro reto, possui 8 $cm$ de altura com 3 $cm$ de raio na base. Uma outra lata de leite, de mesma altura e cujo raio é o dobro da primeira lata, possui um volume:

a) Duas vezes maior
b) Três vezes maior
c) Quatro vezes maior
d) Sete vezes maior
e) Oito vezes maior

5. **(ENEM)** Uma fábrica produz barras de chocolate no formato de paralelepípedos e de cubos, com o mesmo volume. As arestas da barra de chocolate no formato de paralelepípedo medem 3 $cm$ de largura, 18 $cm$ de comprimento e 4 $cm$ de espessura. Analisando as características das figuras geométricas descritas, a medida das arestas dos chocolates que têm o formato de cubo é igual a:

a) 5 $cm$
b) 6 $cm$
c) 12 $cm$
d) 24 $cm$
e) 25 $cm$

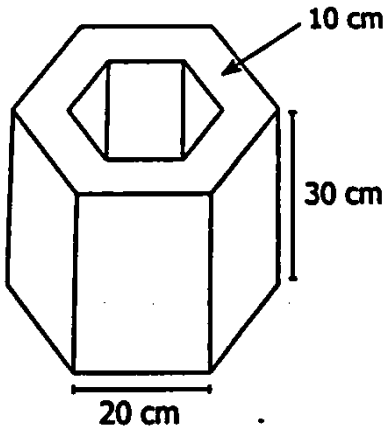
6. **(ENEM)** Um porta-lápis de madeira foi construído no formato cúbico, seguindo o modelo ilustrado a seguir. O cubo de dentro é vazio. A aresta do cubo maior mede 12 $cm$ e a do cubo menor, que é interno, mede 8 $cm$.



O volume de madeira utilizada na confecção desse objeto foi de:

a) $12\ cm^3$
b) $64\ cm^3$
c) $96\ cm^3$
d) $1216\ cm^3$
e) $1728\ cm^3$

7. **(UFSM)** Tem-se uma peça feita conforme a figura, ou seja, um prisma hexagonal regular reto com um "buraco" também na forma de prisma hexagonal regular reto, de mesma altura. O volume dessa peça, em $cm$, é:




a) $27000\sqrt{3}$
b) $13500\sqrt{3}$
c) $7000\sqrt{3}$
d) $4500\sqrt{3}$
e) $2250\sqrt{3}$

**CONCLUSÃO**

Um professor comprometido com seu trabalho estimula as diversas habilidades e competências de suas turmas utilizando-se do cotidiano, do conhecimento internalizado de cada aluno e a partir daí obtém resultados de aprendizado verdadeiros e certeza de que seu dever foi cumprido. Ensinar matemática é uma tarefa que desafia, pois conseguir mudar a visão que os alunos tem desse componente curricular, como sendo algo difícil e que eles não

tem a capacidade de aprender, faz com que o professor tenha que repensar suas estratégias de ensino, aceitar os desafios e buscar constantemente novos conhecimentos, refletir sobre as dificuldades encontradas e procurar meios alternativos para mudar essa percepção

O profissional docente deve propor situações por meio das quais o discente possa aprofundar o estudo de Geometria, desenvolvendo as atividades em níveis cada vez mais elaborados, procurar um equilíbrio entre os aspectos intuitivo e lógico do conhecimento e tentar desenvolver no estudante um espírito investigativo e argumentativo. Para isso, deve contextualizar situações presentes em sua vida e envolvê-lo na atividade, para que a aprendizagem seja mais significativa, no sentido de compreender bem mais os conceitos matemáticos envolvidos.

As atividades propostas têm como objetivo auxiliar os professores na preparação de suas aulas, com o intuito de recapitular conteúdos relacionados à Geometria Plana e incentivar o uso de materiais concretos nas aulas de Geometria Espacial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 20, jun, 17.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino médio. Volume 2: Ciência da natureza, matemática e tecnologia. Brasília: MEC, 2006, p. 75, 76.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Matriz de referência para o ENEM.** Brasília: INEP, 2009.

BRASL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil.** Revista Zetetiké, ano 3, n. 4, 1995.

GRILLO, Jean Daniel. **Atividades e Problemas de Geometria Espacial para o Ensino Médio.** Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5962/6155.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20. jun. 17.

LORENZATO, S. **Por que não ensinar Geometria?**. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Blumenau, n. 4, p. 3-13, jan./jun. 1995.

PARRA, Cecília. **Didática da Matemática:** reflexões psicopedagógicas / Cecília Parra, Irma Saiz...(et.al); trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas.** 2ª Ed. RJ. Editora Interciência Ltda. 1995.

PONTE, J.P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SMOLE, Kátia Stocco. **Cadernos do Mathema:** jogos de matemática de 1º a 3º ano / Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz, Neide Pessoa, Cristiane Ishiara. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS: O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DA LEITURA COMPARATISTA INTERARTÍSTICA

**Mathias Paulus Link (URI/FW)**[1]

**Resumo:** Partindo do pressuposto de que comparatismo pode ser um método eficaz de aprendizagem em leitura e de que o desvendamento das relações entre textos é uma habilidade prevista como essencial no Ensino Médio, segundo os PCN's, este trabalho aborda a comparação como estratégia de leitura de diferentes tipos de discurso que compõem textos literários e não literários na contemporaneidade, focalizando texto verbal e midiático. O objetivo do estudo é analisar a perspectiva de inter-relação entre textos nos PCN's para, com base em conceitos de diferentes tipos de discursos, apresentar uma proposta de leitura comparatista que coloque em relação textos construídos com distintos recursos, provenientes de artes distintas, o que caracteriza a leitura que possa colocar em relação dois ou mais objetos artísticos. Para isso, utilizam-se textos de estudiosos da área da comparação em leitura, como Tânia Franco Carvalhal e Cláudio José de Almeida Mello, bem como da conceituação de texto, leitura e relação interartística. Como resultado, observa-se a necessidade de domínio do conceito de comparação como método de leitura para a proposição de práticas leitoras que envolvam texto verbal e midiático assim como texto literário e não literário como estratégias para desenvolvimento da competência em leitura.

**Palavras-chave:** PCN's, Comparatismo, Ensino Médio, Relação interartística.

## INTRODUÇÃO

Ciente de que o comparatismo entre diferentes linguagens configura-se como um método eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem em leitura e revelação de competência na compreensão de textos, entende-se que o método do comparatismo deva ser incentivado nas escolas tanto públicas como também privadas. Essa perspectiva já está impressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) desde o final dos anos 1990, pois esse documento norteador do ensino na Educação Básica alude à prática da observação da relação entre linguagens e, embora não adote explicitamente o termo "leitura comparatista", ao prever o cotejo entre linguagens, já sinaliza essa possibilidade. Tal proposta de formação para o educando da escola brasileira incita a formação de um sujeito leitor mais aberto a pensar as manifestações culturais ou textos como produtos de um sistema mais amplo de

[1] Bolsista PIBIC-CNPQ, e-mail: mathias.paulus1@hotmail.com. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Luana Teixeira Porto.

produção e como objetos que precisam ser relacionados para a compreensão das relações que podem estabelecer entre si, sejam elas de aproximação ou de distanciamento.

Nessa perspectiva, para que o método previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica se torne efetivo, é necessário contextualizar a leitura na escola para então propor uma prática leitora que possa favorecer o desenvolvimento da habilidade de ler textos e relacionar diferentes produções artísticas por meio da análise comparatista. Observa-se que a falta de leitura nas escolas brasileiras é realidade que desconhece fronteiras regionais e que a dificuldade de interpretação de textos se estende para além da educação básica. Quando se considera a leitura literária, o contato com os textos é ainda maior, haja vista que esse tipo de leitura compete diretamente com as tecnologias atuais, as quais chamam atenção de jovens para diferentes atividades, como jogos, bate-papos, assistir televisão, audição de músicas, leitura para informação entre outras.

Diante disso, é de suma importância utilizar-se da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada no ano de 2015 e divulgada no ano de 2016. Nessa pesquisa, 5.012 brasileiros de 317 municípios foram entrevistados em seus domicílios, tendo como principal objetivo o de realizar a avaliação comportamental do leitor brasileiro para consequentemente, promover reflexões e ações públicas mais efetivas voltadas ao incentivo à leitura e ao acesso aos livros. Para o IPL, um sujeito leitor "é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses", sendo que não leitor "é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses" (IPL, 2016, p. 184). Quanto às preferências dos entrevistados referentes às atividades de lazer (realizadas em seu tempo livre), lidera o ranking a atividade de *assistir televisão* (com 73% de sempre), concorrendo quase que diretamente com *escutar música ou radio* (com 60% de sempre), enquanto os hábitos de *ler jornais, revistas ou notícias* e *ler livros em papel ou livros digitais* encontram-se ambos com 24% de preferência entre os entrevistados. Esse dado assegura que a leitura não é um comportamento de interesse prioritário entre os brasileiros que compuseram a amostra da pesquisa e isso reforça a necessidade de se pensar em estratégias desenvolvimento do hábito de ler contato cotidiano com textos e, também e tão importante quanto as demais práticas, a habilidade de compreender textos em diferentes linguagens, já que a leitura é um caminho para o exercício da cidadania. Ainda é importante destacar que:

> a leitura – para fins de estudo e lazer – é capaz de gerar bem-estar, o que resulta em indivíduos mais ativos e produtivos. Um recorte do estudo a seguir que mostra as preferências dos entrevistados em seu tempo livre atesta a inferência acima: segundo os resultados, quem tem o hábito de ler escreve mais, passeia mais em parques e praças, pratica mais esportes e se reúne mais com a família e os amigos do que aqueles que não leem. (IPL, 2016, p. 08).

Considerando os apontamentos da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, nos quais se observa a interferência de outras atividades em concorrência com a leitura, e levando em conta que as ações que mais despertam atenção do povo brasileiro envolvem outras mídias, o objetivo deste estudo é analisar a perspectiva de inter-relação entre textos nos PCN's para, com base em conceitos de diferentes tipos de discursos, apresentar uma proposta de leitura comparatista que coloque em relação textos construídos com distintos recursos, provenientes de artes distintas, o que caracteriza a leitura que possa colocar em relação dois ou mais objetos artísticos. Para isso, utilizam-se textos de estudiosos da área da comparação em leitura, como Tânia Franco Carvalhal e Cláudio José de Almeida Mello, bem como da conceituação de texto, leitura e relação interartística. Com base nesses apontamentos, será discutida uma proposta de prática leitora comparatista para o Ensino Médio.

## A COMPARAÇÃO COMO MÉTODO DE LEITURA

A discussão dos pressupostos teóricos e metodológicos dos PCN's para a Educação Básica indica que a leitura é o processo mais efetivo de ensino/aprendizagem, uma vez que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de 'extrair informação da escrita' decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (PCN's, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 41).

Contrariando o que determinam os PCN's e a própria conceituação de leitura que o documento apresenta, observa-se, em alguns contextos educacionais, falta de espaços para a discussão da leitura e de métodos de leitura que podem favorecer o desenvolvimento dessa competência entre os educandos. Além disso, nota-se que a dificuldade de abordagem da leitura e de estratégias para seu desenvolvimento na escola está associada ao processo formativo do professor, que nem sempre tem a possibilidade de conhecer, de forma aprofundada, referencial teórico sobre leitura e subsídios metodológicos para tornar sua

prática docente mais adequada ao que preveem os PCN's e ao que se espera como habilidade mínima do estudante ao finalizar a sua educação básica. Essa formação docente implica ainda sua atualização continuada e a avaliação de materiais didáticos voltados à leitura, como a leitura de obras literárias e sua relação com as linguagens, o que permite a adoção das leituras comparatistas, além de uma cultura da leitura como mecanismo de acesso a textos em diferentes linguagens e com potencial para a comparação na sala de aula.

Cláudio Mello, estudioso da Literatura Comparada, em seu ensaio "Do incentivo à leitura: teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão", ressalta que o status da leitura literária ainda é decadente e que o brasileiro lê 1,8 livros *per capita*/ano. Para Mello:

> as causas para tal fenômeno são muitas, e o problema, estrutural. Podemos começar a pensar nisso considerando a precária formação dos professores. [...] é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva ensinar literatura (MELLO, 2010, p. 179).

Essa formação precária citada pelo autor implica consequentemente ensino pouco profícuo de literatura, o que pode ser explicado por várias condições, como as de trabalho e formação acadêmica. É ainda considerada um ciclo vicioso que já se inicia na escolha do curso superior, já que, para o mesmo autor, "é comum ouvirmos depoimentos dos próprios licenciandos, na habilitação de literatura, inclusive, manifestando o desinteresse pela leitura, [...] explicado pela falta de opção na escolha do curso superior" (MELLO, 2010, p. 179).

Tendo em vista a ampliação de horizontes de pesquisas e leituras em diferentes meios, como os digitais, físicos, etc., e partindo do pressuposto de que existem diferentes tipos de linguagem nos textos, é salutar pensar em como propor leituras que desenvolvam a habilidade de compreensão e textos veiculados em diferentes suportes e mídias. Isso pode ser uma estratégia não só para ampliação de prática leitora, mas também para a compreensão mais ampla daquilo que permite a produção de textos: a linguagem. Esta, segundo os PCN's, é fundamental, uma vez que:

> permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada que movimenta o homem e é movimentada pelo homem (BRASIL, 2000, p.05).

Através das considerações descritas anteriormente, cabe destacar Tânia Franco Carvalhal, que, em seu livro intitulado *Literatura comparada*, publicado em 2006, elucida a importância das práticas comparatistas para o ensino de literatura:

> A literatura comparada ambiciona um alcance ainda maior, que é o de contribuir para a elucidação de questões literárias que exijam perspectivas amplas. Assim, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais. (CARVALHAL, 2006, p. 81).

Com essa descrição que Tânia Carvalhal desenvolve acerca da Literatura Comparada, também é relevante destacar que a comparação é um processo natural do ser humano e que vem sendo desenvolvido desde sua infância. É através do cotejo, procurando diferenças e/ou semelhanças entre determinados objetos que um indivíduo se torna sujeito crítico, já que, desta forma, poderá fundamentar seus juízos de valor.

Haja vista que a comparação designa uma leitura textual mais profunda, atentando ao fato de que a leitura se dá como ferramenta mais eficaz de aprendizagem e que ao ser utilizada na literatura, pode-se usufruir de diversas tecnologias como objeto de intercâmbio de conhecimento, uma vez que os alunos que compõem as escolas atualmente já nascem em ambiente digital, portanto, são designados nativos digitais. Soma-se a isso o fato de a tecnologia acabar chamando mais a atenção dos alunos que compõem as escolas, dessa forma este trabalho apresentará em suas próximas divisões a importância dessa prática observando como se configuram os textos multimídia, mixmídia, e também o intersemiótico, além de contextualizar os estudos interartes propondo uma inter-relação entre dois materiais.

## DISCURSOS MIDIÁTICOS, ESTUDOS INTERARTES E O COMPARATISMO

Bonfim Queiroz Lima e Márcio Araújo de Melo, em seu ensaio intitulado “A literatura e o livro didático: uma análise das relações intermidiáticas” (2015), refletem sobre as orientações dos documentos oficiais para a educação, dentre uma das reflexões acerca o ensino de literatura está “a substituição da literatura considerada mais complexa por uma mais ‘digerível’, por resumos e paráfrases ou reduz-se o seu ensino apenas a informações externas às obras e aos textos”. Partindo disso, pode se considerar que o ensino da literatura atualmente, em alguns contextos educacionais, pode se render à superficialidade, substituindo a leitura integral de um texto por resumos apresentados em sua maioria nos próprios livros

didáticos, os quais deixam de cumprir seu papel intermediário de ensino, uma vez que, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, "vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade" (BRASIL, 2006, p.64).

Nesse sentido, considera-se que o comparatismo abrange diferentes competências, dentre elas destacam-se a habilidade de leitura mais esmiuçada, não se rendendo somente à superficialidade e focando principalmente nas entrelinhas dos diferentes gêneros que derivam de múltiplas vertentes, que podem ser: verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, variando na forma com a qual transmite algo para seu interlocutor, mas com um objetivo em comum, rendendo-se à comunicação. Por consequência, o comparatismo constrói vínculos com diferentes textos e que, ao ser utilizado como estratégia de leitura na educação, abrangerá a competência leitora do corpo discente, promovendo maior criticidade estética e também auxiliará em uma reflexão mais condizente com o contexto em que esses alunos se encontram, aumentando a possibilidade de ensino/aprendizagem ocorrer de forma mais plena, dado que o aluno também é detentor do conhecimento:

> Com constantes referências a Vigotsky e a Piaget, a contextualização nesses momentos aproxima-se mais da valorização dos saberes prévios dos alunos. Nesse caso, contextualizar é, sobretudo, não entender o aluno como tábula rasa (LOPES, 2002, p. 391-392).

É de grande magnitude evidenciar que a Literatura Comparada abre um leque de variedades literárias e não literárias possíveis de serem estudadas e comparadas umas às outras, encontrando autores que utilizam traços que se familiarizam com outros autores, ou também, comparando um determinado material com outros que a tecnologia nos proporciona, tendo em vista esse último apontamento, este artigo dará alusão à relação da literatura junto ao texto intersemiótico, também conhecido como intermídia, não esquecendo de abordar os discursos mixmídia e também o multimídia.

Diante disso, cabe conceituar esses diferentes textos intermídias, uma vez que se configuram como "um campo transdisciplinar relativamente novo que está se estabelecendo" (LIMA; MELO, 2015, p. 45). Assim, o *texto multimídia* coincide textos que podem ser compreendidos tanto separados como também combinados, contudo, devem ser compostos por diferentes mídias (um exemplo que pode ser ressaltado é *A Carta*, de Pero Vaz de Caminha, que pode ser justaposta com a imagem *Desembarque de Cabral em Porto Seguro*, uma pintura de Oscar Pereira da Silva, podendo compreender diferentes seus diferentes contextos de produção). Já o *texto mixmídia* se dá pela mescla de signos complexos em

diferentes plataformas de criação, uma vez que esses não seriam o suficiente para a compreensão de determinado assunto, já que dependem totalmente de seu contexto original. Um exemplo que pode ser utilizado é o "caso da história em quadrinhos em que a parte visual e verbal se complementam, podendo até serem separados, mas se ocorrer tal separação ficariam incoerentes" (LIMA; MELO, 2015, p. 47); O *texto intermídia* ou *intersemiótico* já abrange uma composição maior dos meios tecnológicos, uma vez que se compõe por mais de uma mídia em uma relação de fusão, embora não possam ser utilizados particularmente, perdendo significados caso isso ocorra.

Utilizando esse método de relação, privilegia-se o contexto dos alunos, já que esses se encontram no contexto digital desde muito cedo, dessa maneira, alguns autores de livros didáticos em sua maioria acenam para esse tipo de discurso como processo de ensino-aprendizagem, atendendo "a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados" (BRASIL, 2009, p. 23).

Tendo em vista os estudos de Claus Clüver, comparatista que discute questões sobre o uso de intermídias como prática comparatista e discorre sobre o assunto em "Inter textus/inter artes/inter media", é preciso conjugar artes e mídias nas práticas de leitura:

> A combinação de "artes e mídias", com a qual já nos deparamos, bem como o termo "intermidialidade", já corrente no âmbito científico alemão, sugere a escolha deste ou de outro nome bem semelhante para uso internacional. Intermidialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como "artes" (Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema), mas também às "mídias" e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais. (CLÜVER, 2006, p. 18).

A partir disso, é interessante articular leituras na sala de aula que contemplem artes e mídias, ou textos elaborados em mídias que são atraentes para os estudantes para que assim possam ter contato com texto literário e com outras formas de produção discursiva, como a da música, cinema, pintura, etc. Com base nessas observações, apresenta-se, na sequência, uma proposta de leitura comparatista que pode ser desenvolvida no Ensino Médio.

**PRÁTICA LEITURA COMPARATISTA: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO**

A proposta de leitura apresentada está voltada para o cotejo de dois objetos, um conto e um filme. O primeiro objeto é o conto "Linda, uma história horrível", de Caio Fernando Abreu, escrito para sua coletânea *Os dragões não conhecem o paraíso*, publicada em 1988, já o segundo material é uma adaptação do conto de Abreu e o título da obra é homônimo ao do conto, trata-se de uma obra audiovisual dirigida por Bruno Gularte Barreto em 2013, obra que recebeu o Prêmio Canal Brasil de Curtas no Festival Mix Brasil de Cinema da Diversidade Sexual.

Esses materiais foram escolhidos porque possibilitam abordar alguns dos temas requeridos como fundamentais no Ensino Médio. Os chamados Temas Transversais, que abordam questões como a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, temas locais e também a identidade de gênero, devem ser levados para discussão em sala de aula. Para o MEC, abordar esses seguintes temas são importantes uma vez que:

> estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. (MENEZES apud MEC, 2001)

Abordando com mais ênfase o tema sobre Orientação Sexual, que versa em transversalidade com o tema Saúde, integrando então os seguintes assuntos: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS, considera-se que

> O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. (BRASIL, 1997, p. 24)

E os dois objetos selecionados permitem a reflexão sobre pluralidade cultural, identidade de gênero e orientação sexual, mostrando caminhos e descaminhos do sujeito que vivencia ou não pode experienciar a sua identidade de gênero e orientação sexual em contexto conservadores, como o da sociedade brasileira. O conto e o filme incitam um olhar crítico

sobre o sujeito "diferente" e os outros, que julgam, condenam, tornam invisível aquele que não segue o "padrão".

Além disso, os materiais escolhidos abordam a presença da melancolia, uma vez que, nas duas se retrata o mesmo tema central – filho homossexual com HIV – uma vez que o filho visita sua mãe já tarde da noite para dar-lhe a notícia, ela o acolhe na cozinha e o oferece café enquanto fuma um cigarro, após alguns momentos ela começa a reparar que seu filho está mais magro, perdendo cabelos e com tosse, principais sintomas que se manifestam no auge da doença, ela até tenta falar sobre o assunto, mas seu filho acaba a contornando, mudando ligeiramente de assunto. Em meio às conversas pausadas e intercaladas com um espaço de extremo silêncio, observa-se traços de racismo vindos da mãe quando profere a frase referindo-se à Cândida: "Ô negrinha boa, aquela. Até parecia branca" (ABREU, 1988, p.12), reforçando o discurso de que só pessoas brancas são dotadas de bom caráter e de boa índole. Logo após começam a conversar sobre Beto, possível namorado de seu filho que já havia falecido em conta da doença contraída, e embora acreditasse que sua mãe não sabia do caso de seu caso com Beto, esta continuava introduzindo argumentos acerca de seu genro em comparação à seu filho, encontrada no trecho "Até meio parecido contigo, eu fiquei pensando. Parecem irmãos. Mesma altura, mesmo jeito, mesmo" (ABREU, 1988, p.13). A mãe ligeiramente trocando de assunto, diz que vai dormir e que o quarto do filho se encontra como da última vez, e que quando acordarem poderiam conversar melhor. A partir disso, na adaptação para audiovisual, sua mãe sai de cena e começa a tocar a música "Redoma", de Filipe Catto, de melodia lenta e com letra melancólica que em certos trechos alude a um segredo escondido, aparentemente, aludindo ao personagem central do conto, que ainda não havia contado para sua mãe sobre sua homossexualidade. Outros versos que se interligam ao fato de sua mãe não saber de sua sexualidade são "Se eu fosse quem você espera/ Juro faria-te um ser/ Muito maior do que tu sonhas", o que remete a certo pensamento sobre a não aceitação do estado em que se encontra, uma vez que aparenta não ser alguém que dê orgulho para sua mãe e não ser o filho que uma mãe espera.

A inserção dessa canção como trilha sonora contribui tanto para a reflexão sobre a homossexualidade do personagem central do conto, quanto pela contração da doença que está o levando ligeiramente à morte, pode se observar isso nos versos presentes na terceira estrofe da letra (se eu fosse um rei/ eu te dava abrigo em meu país/ mas eu não sou/ por isso segues como exilado/ sem saber de mim). No quarto, o filho começa a arrumar suas coisas para dormir, como trocar de roupas, nesse momento, parado em frente ao espelho e abrindo a

camisa a qual veste, começa a reparar a presença de manchas púrpuras em seu peito, espalhadas embaixo de seus pelos, logo após, abaixa-se e começa a acariciar a barriga da cadela, de nome Linda, notando a presença de manchas presentes também na cadela. Ao final, Fernando profere a frase "Linda, você é tão linda, Linda".

Com base nesses dois materiais, observou-se que mesmo em plataformas distintas, uma se rendendo à linearidade e outra ao audiovisual, o que envolve o diálogo entre teatro, música, literatura, e que todos esses quesitos em união acabam resultando o cinema, é notória a persistência do tema central da trama, em que apenas questões físicas como o ambiente e alguns diálogos aparecem distantes da obra original escrita por Caio Fernando Abreu. Não menos importante, ambas as obras podem ser levadas para a sala de aula, a fim de debater assuntos como homossexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, relação ausente de filhos para com os pais, efemeridade da vida, etc.

Munidos desse material e utilizando-os em sala de aula, poderiam ser trabalhadas questões referentes à saúde de pessoas soropositivas, observando alguns sintomas abordados em ambas as obras e como elas se desdobram fora dos textos. Instigar os alunos a buscarem estatísticas sobre qualidade de vida e também formas de prevenção, dialogando com o contexto atual do país, que concentra 40% das novas infecções segundo dados da UNAIDS. A partir disso, áreas da saúde, como as Ciências Biológicas, poderiam abordar formas de prevenção, uma vez que contraído o vírus, é impossível a cura. Enfim, são várias as abordagens possíveis de serem feitas partindo desses materiais, que utilizam diferentes caminhos para abordarem um mesmo tema, com desdobramentos idênticos, embora um se renda à linearidade e outro ao audiovisual. Assim, alguns desdobramentos para a sala de aula poderiam ser numa proposta que envolva a prática leitora comparatista dos dois textos, o filme e o conto: a) Como as obras retratam a homossexualidade? b) Você acredita que a mãe do personagem principal sabia da homossexualidade do filho e da contração da doença? O que comprova a sua observação? c) Qual a função social dos textos ao abordar a homossexualidade e a identidade de gênero? d) Os textos podem ajudar a compreender melhor a sociedade em que vivemos? e) Que elementos estéticos do conto e do filme permitem identificar uma postura crítica sobre a sociedade brasileira e valores sociais e morais que estão impregnados no contexto? f) Que elementos em comum (estéticos e temáticos) você aponta entre as obras e quais você identifica como divergentes?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos assuntos abordados anteriormente, cabe ressaltar que não existe somente um gênero discursivo e também, que estes se constituem de diferentes métodos de relação entre materiais. Observa-se também a particularidade de cada um e como estes podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas e privadas, além de estar em concordância com as exigências e demandas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É salutar pensar que caso essas exigências para a veiculação de livros didáticos fossem diferentes, poderiam existir diferentes formas do processo de ensino-aprendizagem se desenvolver, tão positivamente melhores, como também poderiam existir piores.

Outra consideração importante de ser lembrada se resume principalmente ao método de ensino de literatura, que se volta predominantemente à leitura de resumos/trechos ou obras que se assemelham em enredo, narrador, contexto de produção, personagens, espaço e tempo, deixando de lado a leitura integral de algumas obras literárias. Integraliza-se esse pensamento acrescentando o contexto em que a maior parte dos alunos se encontra, o digital, que, querendo ou não, influencia na aprendizagem, cabe saber utilizá-lo de forma positiva e que não comprometa o andamento das aulas.

Também se considera oportuno discutir a formação docente de modo a assegurar aos professores condições mínimas para um exercício profissional que não só atenda às orientações dos PCN'S, mas que tornem as aulas atrativas para os alunos, instrumentalizando-os para lerem diferentes linguagens no processo de compreensão dos textos. Embora não tenha isso esse o propósito deste estudo, é crucial reconhecer que a ascensão do comparatismo como estratégia de leitura na sala de aula só ocorrerá de forma plena se houver formação docente adequada para isso.

Em conclusão, cabe ressaltar que a Literatura Comparada é uma disciplina e uma metodologia interessante não só par aa proposição de materiais literários, indo muito além disso, sendo capaz de promover a maior capacidade de reflexão e criticidade estética, uma vez que, segundo Bakhtin "o texto só vive em contato com outro texto (contexto)" (BAKHTIN, 1997, p. 405).

**REFERÊNCIAS**

ABREU, Caio Fernando. Linda, uma história horrível. *Os Dragões Não Conhecem o Paraíso*, p. 13-22, 1988.

BRASIL. *Edital de convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático* PNLD 2012 – Ensino Médio. Brasília: 2009.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 de maio, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.* - Brasília: 144p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação:* leitura literária em questão. São Paulo: Cultur Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CLÜVER, Claus. Inter textus/inter artes/inter media. *Aletria: revista de estudos de literatura*, v. 14, p. 10-41, 2006.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-daleitura-no-brasil-48>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

LIMA, Bonfim Queiroz; DE MELO, Márcio Araújo. A literatura e o livro didático: uma análise das relações intermidiáticas. ***Anuário de Literatura***, v. 20, n. 2, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MELLO, Cláudio José de Almeida. *Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária.* Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.22, p. 89-113, 2013. Disponível em: <www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415579594.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Cláudio JA. *Do incentivo à leitura: Teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão*. Cadernos de letras da UFF–Dossiê Letras, literatura e suas interfaces, p. 177-190, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete temas transversais. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>. Acesso em: 07 de jul. 2017.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. Apresentação dos temas transversais. **MEC/SEF**, 1997.

# FORMAÇÃO CULTURAL E LEITORA DE PROFESSORES: ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

**Minéia Carine Huber**[1]
**Ilse Maria da Rosa Vivian**[2]

**Resumo:** A leitura capacita o ser humano a pensar e agir com liberdade, conforme Regina Zilberman (2001), ela leva à libertação e torna possível a viagem para diferentes lugares. Neste trabalho é realizado um estudo teórico sobre o conceito de leitura, tendo como pressuposto a formação cultural. Tomamos como referência o campo dos Estudos Culturais, colocando-o em diálogo com autores que abordam leitura e formação do leitor. Objetiva-se discutir a formação cultural e leitora de professores da educação básica prevista na Base Nacional Comum Curricular na perspectiva dos Estudos Culturais, com a finalidade de repensar as práticas sobre leitura. Este trabalho é fruto de um projeto de dissertação, ainda em fase de desenvolvimento, portanto, os resultados serão apresentados em trabalhos posteriores.

**Palavras-chave:** Leitura. Formação cultural. Estudos Culturais. Base Nacional Comum Curricular.

## INTRODUÇÃO

A leitura capacita o ser humano a pensar e agir com liberdade, conforme Regina Zilberman, ao afirmar que "capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários" (2001, p. 38). Dessa forma, o ato de ler é uma forma de emancipação e um meio para fugir da alienação, algo necessário para não ser explorado e enganado em sociedades com sistemas autoritários.

Marcel Proust (2016) destaca que a leitura não pode ser equiparada a uma conversa com algum amigo, mesmo que seja um muito sábio. Isso não está ligado ao grau de sabedoria entre um livro e um amigo, mas sim à maneira como ocorre a comunicação. A leitura é uma forma particular de tomada de conhecimento de outro pensamento, diferente da conversação que é imediata e em que estão presentes as manifestações corporais, como o tom de voz e os

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –URI - Câmpus De Frederico Westphalen, Brasil, mineiacarine@hotmail.com

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –URI - Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil, ilsevivian@hotmail.com

gestos. Na leitura o sujeito está sozinho e continua a gozar da força intelectual usufruída na solidão, pode parar, pensar, retomar e realizar reflexões da forma mais apropriada.

Essas ponderações a respeito da leitura nos levam também à reflexão da presença da cultura na vida das pessoas. Isso porque a cultura e a leitura estão atreladas, já que todas as manifestações culturais precisam ser lidas pelas pessoas para serem compreendidas. Também pelo fato de que estamos sempre submersos em manifestações culturais. Assim, é necessário saber realizar uma leitura adequada do mundo, com o objetivo de aprimorarmo-nos pessoal e culturalmente.

Abordar leitura e cultura é uma tarefa para muitos segmentos sociais, entre eles a escola, que tem o papel de receber os alunos e construir o conhecimento em uma perspectiva emancipatória e libertadora. Assim, as reflexões abordadas a respeito de leitura e cultura também se voltam para a formação de professores da educação básica. Dessa forma, para uma educação sólida e de qualidade é necessária uma abordagem adequada, ampla e consistente do que significa leitura e do que significa cultura quando se trata de processos produtores de conhecimento.

Com base nas considerações abordadas, desenvolve-se este trabalho, em que é realizado um estudo teórico sobre o conceito de leitura, tendo como pressuposto a formação cultural. Com base na análise da Base Nacional Comum Curricular e estudo a respeito do instrumental teórico e crítico necessário de ser compreendido por professores de educação básica para a sua formação cultural e leitora, propomos uma reflexão sobre aspectos da formação cultural e leitora. Para isso, tomamos como referência o campo dos Estudos Culturais, colocando-o em diálogo com outros autores que tratam especificamente sobre leitura e formação do leitor.

Este trabalho é fruto de um projeto de dissertação, desenvolvido na terceira linha de estudo, Leitura, Linguagens e Ensino, que integra o Programa de Pós-graduação em Letras, *stricto sensu*, Mestrado em Letras – Literatura Comparada, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, localizado no Campus de Frederico Westphalen-RS e ainda está em fase de desenvolvimento, portanto, não apresenta conclusões.

Com este estudo, objetiva-se discutir a formação cultural e leitora de professores da educação básica prevista nos documentos oficiais, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular, com a finalidade de repensar as práticas sobre leitura e apontar elementos indispensáveis que devem constar em tais documentos, pressupondo a formação de um leitor

que pense sobre si mesmo, desenvolvendo capacidades para intervir criticamente sobre o mundo, e que possa repensar sua própria cultura e estabelecer diálogos com a do outro.

Inicialmente, objetiva-se realizar uma revisão teórica sobre leitura e cultura, para destacar o instrumental teórico e crítico necessário aos professores de educação básica para a sua formação cultural e leitora; repensar os conceitos existentes sobre leitura, considerando a vasta gama de modalidades de leitura que se realiza nos dias de hoje, com os diferentes suportes e interfaces do mundo contemporâneo, seja escrito, falado, desenhado, gravado, etc. a fim de elucidar que tudo a nossa volta é leitura; analisar a Base Nacional Comum Curricular da perspectiva dos Estudos Culturais, com a finalidade de repensar o que se propõe sobre leitura e discorrer sobre a leitura nas diferentes manifestações culturais presentes na sociedade.

No campo dos Estudos Culturais, segundo Richard Johnson (2010), deve-se produzir conhecimento útil. Dessa forma, não se trata de estudar por estudar e sim repensar politicamente a leitura, no sentido de visão social, pois os Estudos Culturais surgem como uma forma de estudar e conhecer a sociedade e as diferentes manifestações em seu contexto e não fora dele, o que implica uma relação com o social e político.

A análise do trabalho recairá sobre a Base Nacional Comum Curricular, especificamente a parte que trata "A Etapa Do Ensino Fundamental" na "Área de Linguagens", das páginas 59 a 150 do referido documento. Esse documento, a BNCC, "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (2017, p. 6).

Justifica-se este trabalho pelos índices muitas vezes desagradáveis de desempenho dos estudantes e o descontentamento de professores com os materiais que chegam às escolas e a formação que recebem em diferentes cursos. Além disso, há o descaso, em muitas situações, do poder público com a realidade escolar, em que se culpa o docente pelos níveis desagradáveis, sem considerar questões sociais, salariais e estruturais presentes no processo.

Esses índices desagradáveis são comprovados pela Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro. Na edição de 2011, organizada por Zoara Failla, esta afirma que "[...] os títulos da maioria dos artigos compõem um "retrato" do comportamento leitor do brasileiro bastante pessimista, enfatizando a redução no número de leitores" (2011, p. 27-28). A mesma pesquisa, realizada em 2015, traz números e informações também desanimadoras. Nessa edição, 20% afirmaram ler muito devagar, 11% declararam

não ter concentração suficiente para ler, 7% não compreendem a maior parte do que leem, 10% não sabem ler e 24% não tem paciência para ler. Embora o número de não ter dificuldade de leitura ser de 33%, ainda é pouco se comparado aos demais números.

## LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR HOJE

Ao percorrer as páginas de um livro é possível deparar-se com diferentes personagens, lugares e situações que levam o leitor para um mundo novo. Essa propriedade da leitura, de transportar o leitor para o novo e diferente, é o que faz dela uma prática libertadora. Isso só é possível porque o livro permite ao leitor realizar a leitura com base nas suas vivências, correspondendo aos seus anseios e necessidades. Assim, o ato de ler torna-se uma atividade prazerosa que auxilia na ampliação dos horizontes do sujeito leitor. Dessa forma, de acordo com Marisa Lajolo:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria verdade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (1984, p. 59).

Sendo assim, ler é atribuir sentido, significação com base nas suas vivências e nas leituras já realizadas e entregar-se a essa leitura, demonstrando a afinidade com o conteúdo, ou rebelando-se contra ela. De acordo com Zoala Failla (2011), o livro somente ganha sentido e vida quando aberto pelo sujeito leitor. Esse leitor nunca terá uma história completa, por mais que essa narrativa seja detalhada, pois quem irá preencher lacunas e atribuir sentido é o leitor, assim leitor e texto tornam-se íntimos e este último tem um papel fundamental.

A autora nos acrescenta ainda que “além do despertar do imaginário, o livro já significou ameaça aos poderosos por seu poder libertador de consciências” (FAILLA, 2011, p. 21). Assim, o livro já foi sinônimo de ameaça para aqueles que sentiam no livro um inimigo, pois o livro pode conscientizar as pessoas. Além de ameaça, de acordo com Failla, já foi instrumento revolucionário, de domínio, difusão de crença, como o caso da Bíblia e o Alcorão.

Conforme destacado, o livro sempre foi um instrumento de descoberta do mundo, conhecimento, denúncia e luta e mesmo que, com o advento da tecnologia, tenha perdido um pouco de espaço, ele continua sendo um instrumento importante ao conhecimento. De acordo

com Lucia Santaella (2004) a história do livro e da leitura tem despertado interesse em diversas áreas do conhecimento e esse interesse está ligado à proliferação das redes de comunicação e informação, que têm como ponto primordial a leitura, seja de textos, sons ou imagens. Juntamente com esse interesse surge a incerteza quanto ao fim da cultura do livro, porém a autora destaca que:

> O livro, como o conhecemos hoje, está longe de ser um mero objeto. Ele foi instaurador de formas de cultura que lhe são próprias, que incluíram, desde o Renascimento, nada menos do que o desenvolvimento da ciência moderna e a constituição do saber universitário. Além disso, desde a revolução industrial, o incremento das técnicas de impressão e sua fusão com as imagens fotográficas levaram ao aparecimento e multiplicação dos meios impressos de massa: os jornais e as revistas (SANTAELLA, 2004, p. 15).

Nesse sentido, ressalta-se que o livro teve sempre papel de destaque nas mudanças e evoluções sociais e culturais e foi importante instrumento ao desenvolvimento da ciência e do saber universitário. Com a evolução dos meios de impressão outras formas impressas surgiram e com a evolução dos meios tecnológicos diversas novas formas de materiais e possibilidades de leitura também foram surgindo. Assim, o leitor atual tem ao seu alcance uma infinidade de ferramentas e suportes para leitura, entre eles o livro.

**Breve histórico da leitura no Brasil**

Em *A formação da leitura no Brasil*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), abordam o histórico da leitura no Brasil. Segundo as autoras, o processo de formação do leitor no país é inconcluso, visto que aos poucos a mulher, o estudante, as minorias vão entrando no processo, de forma gradativa. Além disso, o processo em si de formação de um público leitor é tardio, se levarmos em conta todo o processo de colonização, escravidão e o desenvolvimento tardio de instituições culturais e de ensino no contexto brasileiro. Assim as autoras afirmam que:

> Vários fatores, menos ou mais, antes ou depois, criaram o espaço social necessário para transformar um certo número de pessoas associadas a certas práticas em leitores: o individualismo da sociedade burguesa, a visão de mundo antropocêntrica estimulada pela Renascença e difundida pela filosofia humanista, o progresso tecnológico que facultou o desenvolvimento da imprensa, a expansão da escola e do pensamento pedagógico apoiado na alfabetização, o fortalecimento de instituições culturais como a universidade, bibliotecas, academias de escritores (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 9).

Conforme o exposto acima, alguns fatores foram fundamentais para transformar alguns grupos de pessoas, ou seja, pessoas com ideais comuns, em leitores. Fatores como o individualismo da burguesia, em que o sujeito se voltou para a leitura por não formar um vínculo com seus semelhantes. Além disso, há a ideia do homem como o centro de tudo e a difusão de meios tecnológicos, que possibilitaram à imprensa se desenvolver e o fortalecimento da escola e meios culturais.

Nesse processo, o leitor passa a se emancipar e encena o próprio processo de libertação da sociedade brasileira e o encaminhamento a uma modernização social. Isso não quer dizer que a "leitura seja uma prática sólida no Brasil" (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 10), nem que as instituições responsáveis pela leitura estejam livres de críticas, mas indica que avanços ocorreram e foram fundamentais para uma consolidação do público leitor, com suas especificidades, no país. De acordo com as autoras, mesmo que a leitura não seja algo sólido, "o leitor é vitorioso" (1996, p. 10), pois passa a demonstrar sua força e seus interesses.

A história do leitor iniciou, explicam as autoras, com a expansão da imprensa, e se ampliou com o fortalecimento do mercado do livro. Por isso, por mais que a leitura ganhe novas configurações hoje, é necessário reconhecer o valor do livro. Além disso, as teóricas apontam como fatores de crescimento do leitor no Brasil "a difusão da escola, a alfabetização em massa das populações urbanas, a valorização da família e da privacidade doméstica e a emergência da ideia de lazer" (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 14).

No Brasil, o fortalecimento de uma sociedade leitora passa a se delinear com mecanismos de produção e circulação de livros por volta de 1840, no Rio de Janeiro, conforme Lajolo e Zilberman (1996). De acordo com as autoras, as primeiras obras literárias tratavam o leitor como iniciante, como em Manuel Antônio de Almeida, que traz passagens como "vamos fazer o leitor tomar conhecimento", na obra *Memórias de um sargento de milícias* (ALMEIDA, 1963, p. 37), em que há uma preocupação didática do narrador com o leitor, na medida que traz as informações muito detalhadas.

Com o passar do tempo, o tratamento dado ao leitor vai se modificando, na medida em que este se torna mais proficiente. Chega-se em Lima Barreto, com *Triste fim de Policarpo Quaresma*, em que "Policarpo leitor se eleva, quando transforma em ideal o conteúdo de suas leituras. Com isso, o leitor se eleva junto, porque se solidariza com o herói e acompanha suas desventuras" (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, p. 41). Dessa forma, percebe-se que o leitor é mais proficiente, com mais desenvoltura.

Deixando um pouco mais o tempo passar, chega-se a Clarice Lispector, com a obra *A hora da estrela*, que apresenta um narrador não solidário com o leitor, o que exige um leitor mais esperto e com mais desenvoltura, ou seja, um leitor mais evoluído. Além disso, uma perspectiva mais social está envolta nas obras, buscando provocar o leitor, de acordo com Lajolo e Zilberman (1996), o que pode ser visualizado em "Os que me leram, assim, levem um soco no estômago para ver se é bom. A vida é um soco no estômago" (LISPECTOR, 1993, p. 102). Dessa forma, configura-se desde a década de 30 uma ótica voltada para o social, para "as mazelas do país", sendo uma literatura mais engajada.

Esse processo continuou acontecendo, e acontece até hoje, e durante a década de 70, durante o período militar, segundo Lajolo e Zilberman (1996), se intensificou e consolidou uma literatura mais voltada para denúncias, as mais diversas, mas principalmente aquelas voltadas ao poder autoritário, responsável por repressão, censura, perseguição política e mortes. Entre os autores desses temas estão Érico Veríssimo e Rubem Fonseca, entre tantos outros, preocupados com a formação de um país com justiça, liberdade e igualdade.

**O que se entende por leitura**

Considerada como "uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual" (ZILBERMAN, 1984, p. 21), a leitura proporciona ao sujeito conhecer o novo, através das possibilidades de viagem e conhecimento de outras culturas, lugares e pessoas. Além disso, a leitura não começa do nada, ela necessita a entrega do sujeito leitor, por meio da imaginação e a relação com os conhecimentos adquiridos e outras leituras já realizadas. Assim, ler emancipa o ser e possibilita uma interação com outras pessoas e com o mundo que o cerca.

Segundo Zilberman "a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca" (1984, p. 17), dessa forma a leitura indica interação entre o sujeito e o mundo. Essa interação é necessária ao ser humano, pois, caso contrário, não seria um ser capaz de diálogo com seus semelhantes e capacidade de conviver harmoniosamente em sociedade. Michel Pêcheux (1988), na perspectiva da Análise do Discurso, assinala que a leitura mobiliza do leitor muitas relações. Essa leitura produzida é resultado da inter-relação do sujeito leitor com outros sujeitos e o texto funciona como mediador dessa relação.

Conforme afirma Angela Kleiman (2004, p. 100) "o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de aprendizagem da linguagem", dessa forma, toda atividade de

aprendizagem da linguagem está relacionada ao texto, que é entendido aqui de uma forma ampla, não apenas o escrito, mas tudo que manifesta o uso da linguagem humana, seja falada, cantada, pintada, escrita, etc., conforme salientam os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, que afirmam que o texto é:

> Produto e materialização de uma atividade de linguagem. Um texto é um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc. Ao mesmo tempo, só encontra tal unidade e ganha sentido na vinculação com um contexto. Assim, o texto é resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com uma interação responsiva (2009, p. 44).

Do exposto, entende-se o texto como uma atividade ligada às ações humanas em diferentes períodos históricos e em determinados contextos. Ele se materializa de diferentes formas e só é entendido como tal quando pode ser entendido e interpretado em um contexto de ação humana. Se o texto é considerado tudo que possui uma significação, então a leitura também é algo amplo, podendo ser desde a leitura de um escrito, passando pela leitura de uma tela pintada e expandindo-se para inúmeras formas, até chegar à leitura de discursos e de músicas.

Essas leituras vão formar um leitor proficiente e tornar possível a compreensão da sociedade em que se vive, conforme destaca Zilberman, ao afirmar que "a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade" (1984, p. 16). Assim, para entender como a sociedade se organiza, quais os valores nela presentes e a forma com que acontecem as relações humanas é necessário saber ler de forma crítica e atenta, para perceber as distintas manifestações expressas.

A leitura está presente de diferentes formas e cada vez mais interativa com os novos meios em que ela transita e isso está interligado com o fato de "uma das funções da leitura é nós preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal", de acordo com Harold Bloom (2001, p. 17). Essa constatação é possível pelo fato de que a leitura transforma os sujeitos leitores em seres mais críticos e reflexivos e essa transformação está relacionada com questões que vão além do sujeito que lê, mas ultrapassam barreiras, já que a leitura possibilita o conhecimento.

Bloom define leitura da seguinte forma "hábito pessoal, e não como prática educativa. A maneira como lemos hoje, quando o fazemos sozinhos, manifesta uma relação contínua com o passado, a despeito da leitura atualmente praticada nas academias" (2001, p. 17). Dessa

forma, para o autor, a leitura não deve servir para ensinar algo, ou seja, ser utilitária, mas sim como uma prática pessoal, tomada como hábito pelo prazer de fazê-lo. Assim, a leitura não deve ser percebida como apenas um instrumento de obter conhecimento, mas sim como um hábito que, por consequência, leva o leitor a conhecer o passado e relacionar-se com ele, interagindo assim no presente e construindo o futuro.

De acordo com Fregonezi "o professor que trabalha com leitura tem necessidade de uma reflexão sobre o conceito de leitura" (2003, p. 35), ou seja, não se trata apenas de elevar um texto para a sala de aula, é necessário saber o que é leitura para assim saber como abordá-la. O docente precisa ter em mente que leitura não se trata apenas da palavra escrita, mas da palavra e imagem em movimento, dos gestos, das figuras, dos números, etc., e que abarca tudo isso e muito mais. A respeito disso, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul1 definem o ato de ler como:

> (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato da leitura. Ensinar a ler ou formar leitores significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares [...] (2009, p. 39).

Assim, a leitura envolve muitas facetas. Pois se trata de uma interação entre o leitor e o texto e o reconhecimento de que todo texto foi escrito por alguém que possui um ponto de vista, e escreveu a partir de seu *locus* enunciativo, de seu contexto social, cultural e histórico. A identificação desse contexto e do ponto de vista utilizado na escrita é crucial para a compreensão do texto em sentido amplo. Atuar nessa perspectiva em sala de aula faz do professor um mediador de leitura e não um mero reprodutor de conceitos e de textos pré-determinados. O professor, atuando nessa perspectiva, pode levar os alunos a perceberem os pontos de vista nos mais variados textos, as entrelinhas e possibilitar que reflitam sobre o que estão lendo, construindo relações e reinventando-se como sujeitos sociais.

## A LEITURA DA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Abordado como um campo sem fronteiras por Cunha (2009), os Estudos Culturais não possuem um foco somente cultural, mas político também. Interessa levar em consideração elementos determinantes da sociedade e da cultura de forma engajada politicamente, tendo como base as diferentes manifestações culturais presentes na sociedade. Assim, torna-se um campo que propicia uma análise de diversos elementos, com um cunho social e político. Dessa forma, os Estudos Culturais:

> São capazes de produzir e avalio que vêm produzindo perguntas, questionamentos, desafios e estímulos às Letras – aos nossos objetos, às nossas práticas, aos nossos sistemas de classificação e aos valores que os formam -, que não deveriam se considerados, em nenhum grau, desprezíveis (CUNHA, 2009, p. 22)

Conforme o exposto, os Estudos Culturais vêm produzindo e podem produzir ainda mais perguntas e desafios às Letras. Isso nos leva a visualizar que são uma forma de a área em si se desafiar, não acomodar-se, e sim ir em busca de novos horizontes e impulsionar seu trabalho com aspirações políticas e sociais. Assim, torna-se um meio para se pensar o próprio trabalho que se faz nas Letras, mais especificamente com a leitura, voltando-se não só para alguns textos, mas para as mais variadas manifestações culturais dos diferentes grupos sociais.

O campo dos Estudos Culturais surgiu como uma invenção britânica, de acordo com Escosteguy (2010) e se difundiu pelo mundo. Não se trata de uma disciplina, mas de uma área, um campo, em que várias questões e fatores interagem tendo foco principal sempre nos aspectos culturais da sociedade. Seu início é datado entre os anos 1950 e 1960, e seus precursores, conforme Escosteguy (2010), foram Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson, os quais escreveram três textos iniciadores e essenciais ao início dos Estudos Culturais: *As Utilizações da Cultura* (1957); *Cultura e Sociedade* (1958) e *Formação da Classe Operaria Inglesa* (1963) respectivamente.

Esse campo surge, segundo Escosteguy (2010), de forma organizada, através do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Inglaterra. Após os três precursores citados, "Os Estudos Culturais foram consolidados e popularizados pelos estudos do inglês Stuart Hall que dirigiu o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos entre 1969 e 1979", de acordo com Raquel Cantarelli Vieira da Cunha (2008, p. 2).

Escosteguy (2010) assinala que Stuart Hall, na direção do Centro, incentivou o desenvolvimento dos estudos de campo feitos em contato direto e prolongado com a cultura

dos grupos sociais, análises dos meios de comunicação de massa e investigações de práticas de resistência dentro de subculturas. Considerada no princípio por muitos como sendo mais política do que analítica, a proposta dos Estudos Culturais desde o seu início deixa clara a sua intenção de não ser apenas uma forma de análise, mas sim um instrumento de luta social e denúncia através dos meios culturais.

**Leitura e Estudos Culturais**

Tendo em vista os pressupostos tratados no subcapítulo anterior, à respeito dos Estudos Culturais, reflete-se sobre o papel da leitura e como ela se desenvolve nesse campo. Visualizou-se que é um campo rico em possibilidades de análise, assim, também a leitura nessa perspectiva ganha novas proporções, na medida em que abre horizontes e reforça seu poder de transformação. Johnson ao abordar o "texto", declara que este não pode ser mais estudado por ele próprio e nem por efeitos sociais que pensa que ele produz, mas sim "pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis" (2010, p. 75). Para o autor, o texto é apenas um meio nos Estudos Culturais, é um material bruto que fornece muito a ser abstraído. Dessa forma, o objeto último não é o texto, e sim "a vida subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais" (2010, p. 75).

Pensando a leitura em uma perspectiva em que o texto em si não é o mais importante e sim as relações que estabelece e as formas culturais que aborda, Gomes (2010) afirma que o leitor tem um papel de destaque e a leitura faz parte de um processo de formação de cidadania, incluindo abordagens culturais e especificidades do texto. Assim, a leitura, na perspectiva dos Estudos Culturais, torna-se eficiente quando acrescenta aos elementos estéticos uma reflexão sobre a prática inclusiva e aceitação da diferença e diversidade cultural, de acordo com Hall (2006). Gomes ainda afirma que:

> Tanto a memória cultural como a recepção do leitor crítico são abordados como partes do processo de leitura. O leitor passa a ser um co-autor quando aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades pós-modernas (2010, p. 31).

Conforme o exposto, a memória cultural e a recepção do leitor também são parte do processo de leitura, com isso a leitura não é um processo isolado, mas faz parte de uma

conjuntura social. Nessa conjuntura, o leitor é um sujeito ativo quando aplica sua configuração de identidade às leituras que faz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo um trabalho ainda em desenvolvimento, por se tratar de um projeto de dissertação, no momento não há conclusões específicas sobre a pesquisa, pois a análise não foi realizada. Mas pode-se ressaltar a necessidade de discussão a respeito da formação leitora e cultural de professores, considerando a leitura em todas as suas faces e suportes e a reflexão sobre a cultura como uma forma de análise de textos diversos e da própria configuração da sociedade. Além disso, destacam-se as mudanças na leitura ao longo dos anos, chegando aos dias atuais em suportes cada vez mais variados, mas nunca perdendo o seu papel transformador. Também a relação da cultura com a leitura, pois todas as manifestações culturais, de alguma forma, se manifestam através da leitura, do ato de ler.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

BLOOM, Harold. **Como o por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em: 04 maio 2017.

CUNHA, Eneida Leal. Estudos culturais e contemporaneidade. **IPOTESI – Revista de Estudos Literários.** UFJF. 2009, p. 17-25.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In.: JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 133-166.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em <http://prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

FREGONEZI, Durvali Emilio. O professor leitor e o professor de leitura. In.: FREGONEZI, Durvali Emilio. **O professor, a escola e a leitura**. Londrina: Ed. Humanidades, 2003.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.16, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf >. Acesso em: 15 ago. 2016.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 83-101.

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** 22. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** Ed. Da UNICAMP, 1988.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura** seguido do depoimento de Céleste Albaret. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

VIEIRA DA CUNHA, Raquel Cantarelli. O campo da comunicação e os estudos culturais: uma análise a partir de Roberto Follari. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. Natal, RN, 2008. Disponível em < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0792-1.pdf >. Acesso em: 13 maio 2017.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In.: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 09-22.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

# O CINEMA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

**Mirian Azevedo Rodrigues**[1]
**Simoni Prienitz Friedrich**[2]
**Neusa Maria John Scheid**[3]
**Alzenir José de Vargas**[4]

**RESUMO:** A escola tem um papel importante na transmissão da cultura e, para isso, deve utilizar-se das mais variadas metodologias e tecnologias educacionais disponíveis. No presente artigo tecem-se considerações sobre a educação do ser humano, a história do cinema e o uso do cinema em sala de aula como uma tecnologia educacional. Trata-se de uma revisão narrativa, constituída de uma análise da literatura divulgada em livros, artigos publicados em periódicos e na interpretação e análise crítica pessoal dos autores. A utilização do cinema como tecnologia educacional deve facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e de entender a educação, de forma crítica e reflexiva, no aprofundamento do conhecimento científico nas mais diversas áreas.

**Palavras-chave:** Filmes e educação. História do cinema. Educação midiática.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação do ser humano perpassa um longo caminho e diferentes situações que reconhecem a inclusão de novas formas de construção do processo de ensino aprendizagem, como medida necessária para uma formação integral e adequada às características culturais do cidadão das sociedades modernas.

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1995, p.7).

Concordando com o autor, entendemos que, começando pela família que é responsável principalmente pela educação social, mesmo que de forma empírica, uma vez que não existem

[1] Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen. E-mail: mirian@uri.edu.br

[2] Professora do Colégio La Salle Medianeira, Cerro Largo-RS. E-mail: simoni.friedrich@lasalle.org.br

[3] Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões - Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail: scheid.neusa@gmail.com

[4] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. alzenir@uri.edu.br

regras de como pais/responsáveis devem educar seus descendentes e indo até a educação escolar, essa construção representa um instrumento de mudança social, por diversas vias.

> Todos nós nos envolvemos um pedaço com ela. Em todos os momentos estamos realizando atos de aprendizagem e de ensino. É pela educação desenvolvemos nossa capacidade e potencialidades para o "saber" e para o "fazer" (CARNEIRO, 2008, p. 1).

A educação e os processos educacionais estão presentes em todas as dimensões de vida:

> A educação é um típico 'que-fazer' humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Mas como o homem é um ser social precisamos estar educados para poder vivermos juntos. (LUCKESI, 2001, p. 30).

Considerando o homem como um ser social, precisamos estar educados para podermos viver juntos. Vieira (2008, p.15) então nos pergunta: "Qual é o papel da educação? Socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos cumpre o papel social da escola." E como surgem as escolas? As escolas surgem com o aparecimento da divisão da sociedade em classes, quando a sociedade se estratifica. Percebemos, então, que, quanto mais complexa a sociedade, mais especializada será a escola.

No estudo da educação, Demo (1998, p.5) escreve que "o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços é o fazer-se e refazer-se na/pela pesquisa". A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo. Nessa perspectiva, a educação ocorre em diversos lugares sociais, não se restringindo ao espaço escolar, mas lembrando de que esse é espaço necessário para aumentar a ideia de currículo como artefato cultural. Entendemos que é necessário que a escola ofereça condições muito além da transmissão de conceitos e conteúdos reprodutores de informações. A escola tem, portanto, um papel importante na transmissão da cultura e, para isso, deve utilizar-se das mais variadas metodologias e tecnologias educacionais disponíveis. Dentre essas, temos o cinema, ainda pouco explorado nas escolas, pois, como alerta Miranda:

> Dizer que algo participa da educação não é propor conteúdos, objetivos e delinear métodos. Dizer que algo participa da educação é mostrar que determinado

> entendimento, sentimento ou julgamento não é natural, ou seja, aprendemos a tê-los. No caso das imagens, é dizer que vemos porque aprendemos a olhar." (MIRANDA, 2005, p. 35).

Logo, se não aprendermos a olhar não veremos a riqueza que essa tecnologia poderá proporcionar à educação. "A apreciação significativa de limites estratégicos do cinema como tecnologia educacional permite estabelecer relações entre conteúdos e conhecimento. Educar para o cinema/ filmes significa envolver o sujeito no processo de ensino-aprendizagem." (FERREIRA, 2011).

No presente artigo tecem-se considerações sobre a educação do ser humano, a história do cinema e o uso do cinema em sala de aula como uma tecnologia educacional. Trata-se de uma revisão narrativa, constituída de uma análise da literatura divulgada em livros, artigos publicados em periódicos e na interpretação e análise crítica pessoal dos autores.

## O CINEMA NA EDUCAÇÃO

As primeiras exibições de filmes com o uso de mecanismos intermitentes aconteceram em 1893, quando Thomas A. Edison registrou a patente do quinestoscópio. Segundo Costa (2006), os irmãos Lumière, em 28 de dezembro de1895, não foram os primeiros a fazer uma exibição pública e paga de filmes, mas foram os que ficaram mais famosos. Eram negociantes experientes que souberam tornar seu invento conhecido e lucrativo no mundo todo. Partindo dessa premissa, concorda-se com Figueira (1995), quando diz que, a partir da década de 1910, foram desenvolvidas reflexões sobre o uso do cinema como instrumento de educação do homem e de transformação social. Nesse sentido, a transformação social passa a acontecer quando ocorre a interação entre a formação do professor e o saber dos seus educandos, uma vez que o saber é oriundo da formação profissional. E Tardif (2002) complementa que entram aí, em questão, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A partir do início do século XX, o cinema causou *frisson*, angústia e muitos outros sentimentos em todas as pessoas que chegavam até ele. Também, através do cinema, podemos compreender parte da história da qual não fizemos parte, mas cujo conhecimento é necessário para entendermos o presente. Entende-se que esse meio de comunicação pode gerar sentimentos e formar opiniões. Reali (2007, p.14) diz que "o cinema é o espaço onde a criatividade, a inventividade e a loucura humana ganham formas e conteúdos mais espetaculares". É por isso que o cinema, muitas vezes, é classificado como diversão. Muitos

pesquisadores afirmam que o cinema é uma ferramenta útil à divulgação de ideologias, a formas de pensar e de agir. Encontram-se, ainda, pessoas que afirmam ser o cinema somente uma arte. Outros observam que nos filmes existe muito mais do que imagens e sons. São capazes de encontrar, no cinema, a possibilidade de seu uso nas atividades educacionais e pedagógicas.

No Brasil o cinema chegou em 1896. Na primeira década do século XX, foram produzidos um grande número de curtas-metragens, paisagens e longas-metragens de ficção. N segunda metade do século XX com o aumento da importação de filmes estrangeiros diminuiu a produção nacional que só se reergueu em meados dos anos 20. Nos anos 20 nasceram os clássicos do cinema mudo brasileiro, que apesar da qualidade permaneceram marginalizados comercialmente (DUARTE, 2002).

Nos anos 30, inicia-se a era do cinema falado. Já então, o pioneiro cinema nacional concorre com o forte esquema de distribuição norte-americano, numa disputa que se estende até os nossos dias. Dessa época, destacam-se o mineiro Humberto Mauro, autor de "Ganga Bruta" (1933) - filme que mostra uma crescente sofisticação da linguagem cinematográfica – e as "chanchadas" (comédias musicais com populares cantores do rádio e atrizes do teatro de revista) do estúdio Cinédia. Filmes como "Alô, Alô Brasil" (1935) e "Alô, Alô Carnaval" (1936) caem no gosto popular e revelam mitos do cinema brasileiro, como a cantora Carmen Miranda (símbolo da brejeirice brasileira que, curiosamente, nasceu em Portugal). E, em 1937, Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

Conforme Gomes (1996), no final da década de 40, a criação do estúdio Vera Cruz, representa o desejo de diretores que, influenciados pelo requinte das produções estrangeiras, procuravam realizar um tipo de cinema mais sofisticado. Mesmo que o estúdio tenha falido já em 1954, conhece momentos de glória, quando o filme "O Cangaceiro" (1953), de Lima Barreto, ganha o prêmio de "melhor filme de aventura" no Festival de Cannes.

As décadas seguintes revelam-se a época de ouro do cinema brasileiro. Mesmo após o golpe militar de 1964, que instala o regime autoritário no Brasil, os realizadores do Cinema Novo e uma nova geração de cineastas – conhecida como o "údigrudi", termo irônico derivado do "underground" norte-americano – continuam a fazer obras críticas da realidade, ainda que usando metáforas para burlar a censura dos governos militares. Dessa época, destacam-se Gláuber Rocha, com "Terra em Transe" (1968), Rogério Sganzerla, diretor de "O Bandido da Luz Vermelha" (1968) e Júlio Bressane, este dono de um estilo personalíssimo. Ao mesmo tempo, o público reencontra-se com o cinema, com o sucesso das comédias leves

conhecidas como “pornochanchadas” (GOMES, 1996). A partir da década de 70, conforme Duarte (2002) foram anos de relativa estabilidade e fortalecimento da cinematografia brasileira através das estatais Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes S.A) e do Concine (Conselho Nacional do Cinema).

O cinema, os filmes, a televisão - os meios de comunicação audiovisuais – possuem um papel educacional relevante, mesmo que indiretamente. Passam-nos continuamente informações interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. É necessário educar com novas tecnologias e este é o desafio para a construção de conhecimento.

Rosa Neto (1998) afirma que é o conhecimento (aprendizagens) que dá ao homem o poder de produzir tecnologia, de mudar a natureza, de dominar o fogo, a água, o átomo, o poder de voar, de ir ao fundo do mar, de ir à lua. As consequências desses conhecimentos são tecnologias que também vão interferir na educação, na cultura do homem e no meio ambiente.

Dentre os artefatos culturais, o cinema aparece como uma proposta educativa evidente, ou seja, como uma referência educacional pelas vias das técnicas e das ciências. É esse advento de novas tecnologias de comunicação nas escolas que acelera o interesse do educando pelo uso e pelo estudo através de tecnologias. Isso nos induz a pensar sobre as formas como esses instrumentos contribuem para a melhoria do nosso ensino.

Não se pode esquecer que o cinema foi um marco cultural do século passado. É por aí que a sua utilização como recurso pedagógico requer esforço de síntese, desenvolvimento das tecnologias e obriga os educadores a dominarem a tecnologia audiovisual. E isso representa uma possibilidade aos educadores, o que, muitas vezes, gera conflito. No entanto, a educação é um processo evolutivo dentro da sociedade, e essas novas experiências - nas tecnologias de comunicação - são experiências culturais e de interação com cada um. Isso permite que a tecnologia seja a mesma, mas a experiência que cada um pode ter é diferente, dentro de seus anseios, seus envolvimentos, suas possibilidades de construção/produção.

É através do cinema que a linguagem cinematográfica reproduz a ação de maneira semelhante à forma como nossa mente processa as informações. Nossa experiência mental registra imagens, avalia, seleciona, edita e coloca em uma ordem adequada nossas emoções, nossos sentimentos e nossos pensamentos**.**

## O CINEMA NA ESCOLA BÁSICA

O cinema é uma tecnologia educacional[5] e pode ser considerado como um instrumento de aprendizado e como possibilidades de construção de conhecimento. Certo é que o uso de diferentes formas de ensinar nos remete ao cinema, lembrando que já no final do século XVII havia a projeção, em telas, de imagens coloridas. A interação entre educação e cinema, leia-se educação escolar, faz parte da história do cinema e das escolas, pois o que está contido nas imagens pode ser transformado em conhecimento.

É inegável a influência do cinema na cultura, embora nem todas as escolas se valham dessa ferramenta, que poderia trazer as ciências mais perto dos educandos. O uso do cinema em sala de aula, na educação básica ou universitária, é uma forma de trazer ao espectador esclarecimentos.

> Inserir a esfera midiática do meio do cinema como problemática do presente na educação promove um processo pedagógico preocupado com a construção do olhar que deve lançar luz sobre como se constrói a imagem para fins críticos e como se destrói a imagem para fins críticos, ou ainda, como ensinar através de imagem e como verificar os mecanismos e estratégias com os quais a imagem ensina através da mídia (REALI, 2007, p.9).

O autor nos faz repensar as formas de se construir a aprendizagem. Nesse ínterim, entende-se que a inclusão de novas possibilidades é necessária para que ocorra uma formação integral da pessoa, um ser capaz de interpretar e identificar a realidade proposta.

> Quando se fala de ciência no cinema, pensamos primeiramente, nas ficções científicas. Mas este gênero não é, obviamente, o único gênero de filme a projetar imagens sobre o conhecimento científico, os cientistas ou as sociedades neles centradas. Percebemos que os filmes de dramas, aventuras até mesmo desenhos animados contribuem na formação de opinião da sociedade. Os efeitos especiais muitas vezes podem até tirar a veracidade os fatos, mas são necessários para que ocorra o "apaixonamento" pelo cinema em si (OLIVEIRA, 2007, p.8).

A utilização desse recurso representa uma alternativa adicional para a busca de tornar o ensino de ciências significativo e interessante para a vida dos jovens. É uma atividade lúdica e, por isso, exige do professor também uma postura lúdica frente às situações de sala de aula. Dessa forma, o uso de recursos audiovisuais, para explicação de conteúdos e abordagem de

[5] Segundo Andrade (2011), o uso do termo tecnologias educacionais se deve ao entendimento de que cada meio de comunicação, utilizando equipamentos sofisticados seria uma tecnologia. Assim, o rádio, a televisão, o cinema e o computador estariam enquadrados como tecnologias educacionais. É esse conceito que é adotado ao longo do texto.

certos temas curriculares não deve negligenciar as outras formas de trabalho, como aulas expositivas, experimentais ou o uso de livros didáticos, mas, sim, consistir em apresentar um novo instrumento que auxilie na construção de um conhecimento científico pertinente (MESQUITA; SOARES, 2008). Filmes são recursos didáticos visuais capazes de encorajar o pensamento criativo, e que podem ser usados também para desenvolver habilidades de escrita.

Para usar e planejar o cinema como tecnologia educacional, é necessário o conhecimento da importância da linguagem fílmica, hoje, como instrumento de trabalho. É necessário fazer um trabalho para sensibilizar e para fazer uma leitura além da imagem em movimento. Para Duarte,

> (...) o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que a arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (como uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes "mais nobres". Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para "ilustrar", de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (DUARTE, 2002, p.87)

Além disso, é importante salientar que Machado (2008) defende a ideia de que podemos fazer com que o cinema seja entendido como um meio de comunicação de lazer e de educação, uma vez que é muito mais que uma tecnologia educacional, pois carrega a essência do ser humano. Os filmes, na verdade, são formas que representam recursos culturais e que devem ser utilizados nas escolas como um referencial que traz informações, além da observação de elementos superficiais.

> Existirão outras mensagens sem código? À primeira vista, sim: são precisamente todas as reproduções analógicas da realidade: desenhos, pinturas, cinema, teatro. Mas, na verdade, cada uma dessas mensagens desenvolve de maneira imediata e evidente, além do próprio conteúdo analógico (cena, objeto, paisagem), uma mensagem suplementar, que é o que comumente se chama o *estilo* da reprodução; trata-se de um sentido segundo, cujo significante é um certo 'tratamento' da imagem sob a ação de seu criador e cujo significado – estético ou ideológico – remete a uma certa 'cultura' da sociedade que recebe a imagem (BARTHES, 1984, p.14-15).

O autor, destacando essa referência múltipla dos filmes, os apresenta como uma tecnologia capaz de revolucionar formas de pensar e de agir. Na verdade, essa evolução histórica concede muitos avanços à humanidade. São novas tecnologias que podem não estar,

de todo, disponíveis a todos, mas precisam estar na escola, o espaço que melhor atende às necessidades imediatas do ser humano.

Os filmes de ficção científica podem servir como importantes instrumentos para que o educador possa desenvolver criticamente, com seus educandos, assuntos de meio ambiente tão relevantes e urgentes em nossos dias (MORIN; KERN, 1995). Através do filme, o educando consegue compreender de maneira sensitiva, além da cognitiva (ARROIO, 2007), ocorrendo a veiculação de conteúdos e de vivências de todos os tipos: emoções, sensações, atitudes, ações, conhecimentos. Além disso, a utilização de filmes proporciona inúmeras possibilidades de aprendizagens porque aborda questões científicas de forma lúdica e prazerosa, mostrando a ciência contextualizada e inserida na sociedade, representando um recurso mediador entre conhecimento científico e aprendizagem, possibilitando a apreensão de valores e de informações presentes no filme (SERRA; ARROIO, 2009). Isso implica demonstrar, através de recursos multimídia, que é possível realizar uma educação que nos conduza a atuar na conservação da natureza, a entender a natureza para viver com ela sem pretender dominá-la. Ou seja, uma educação que nos mostre o caminho para que possamos desenvolver uma responsabilidade individual, social e coletiva, que afasta o abuso e promove a identificação de erros em nosso modo de vida, erros que podem ser corrigidos (MATURANA, 1998).

Os filmes devem ser explorados pelo professor, pois o educando deve aprender a ler o filme, não ser somente um expectador passivo, mas, ativo. Deve o educando ser capaz de perceber as informações contidas no filme, contrapô-las com as que possuem ou as que buscam. Conseguir eles assim, compreender melhor as situações, construir uma opinião, fazer uma leitura reflexiva sobre o que o mundo lhe oferece (ARROIO, 2007).

Vistos como tecnologia educacional, os filmes apresentam vantagens como o apelo audiovisual através de efeitos especiais, a linguagem simples (comparada ao texto escrito), o conhecimento comum por parte dos estudantes a respeito de muitas obras. Ademais, o acesso aos filmes é relativamente fácil, e o custo de exibição é baixo, além de despertar grande interesse. Entretanto, um dos empecilhos para a execução de sessões de filmes é a duração das películas, que podem exceder o período de aula disponível. Uma alternativa para isso é usar trechos de filmes ou mesmo a lembrança de filmes amplamente assistidos pela maioria dos alunos, associado à leitura e à discussão de contos que abordem temas próximos (PIASSI; PIETROCOLA, 2007).

Entende-se que as novas tecnologias vêm revolucionando a comunicação, modificando os processos de trabalho, refazendo a forma de pensar, na educação. E é nesse contexto

educacional que temos o teatro, a escola e os clubes TV, o rádio, a *Web* e os demais, que exigem dos educadores um posicionamento científico ou ético. No entanto, trabalhar o cinema na escola, segundo Napolitano (2005, p. 11), permite "reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte".

Devemos observar a importância da utilização do cinema na sala de aula e repensar procedimentos e implicações. O uso como tecnologia educacional proporciona "aos alunos desenvolverem formas de compreender e ler criticamente os meios eletrônicos e as novas tecnologias de informação. Entretanto o cinema não deve ser usado somente como entretenimento ou ilustração de conteúdos. O trabalho com o cinema pode converter as aulas em atividades significativas, tangíveis e experimentais" (FERREIRA, 2011).

Assim, essa relação do cinema com a educação escolar faz parte de uma história que sempre esteve ligada à produção de conhecimento. Contudo, aporta, hoje, como uma atenção imediata ao cultural, ao social e aos demais, como um recurso pertinente, capaz de aumentar as possibilidades - aos educandos - de compreensão, de discussão, de apreensão de diferentes referências, de ampliação dos horizontes culturais, de apreciação de outras estéticas ou discursos. O cinema, enquanto tecnologia educacional transforma a visão do educador quanto à sua responsabilidade social nesse processo e representa uma porta para o ensino/aprendizagem ativos.

Quando o professor constrói competência e habilidade para trabalhar com recursos tecnológicos, ao contextualizar suas atividades didáticas, esses procedimentos serão usados como mais uma ferramenta pedagógica enriquecedora dos exercícios de ciências e do contexto que estão sendo trabalhados. Pois, o conhecimento do consumo midiático é um instrumento importante para a educação de uma maneira geral, não só para o entendimento dos conteúdos escolares, mas para a avaliação, para a interpretação e para o refinamento do gosto do público escolar.

Quando os filmes são utilizados, em sala de aula, como tecnologia educacional, o professor sente-se atraído por documentário esquecendo-se, as vezes, dos gêneros comerciais. Ele entende que a Ciência representada nos documentários é mais real do que a representada nos filmes comerciais. Mas sabe-se que a ficção narra histórias e, por isso, desperta o interesse ausente nos documentários. Como tecnologia educacional, podemos utilizar tanto os documentários quanto os filmes comerciais. Duarte (2002, p. 107) afirma que "ver e

interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam".

A inclusão do cinema como tecnologia educacional representa uma ferramenta de análise, pois a força da linguagem audiovisual está no fato de que ela consegue dizer muito mais do que captamos. Ela chega simultaneamente por muitos mais caminhos que o inconsciente pode perceber. As imagens básicas e simbólicas constituem uma forma de comunicação nunca vista antes do cinema, pois explora até os limites mais inimagináveis. Através dos filmes, ocorre a interação dos conteúdos com as vivências: emoções, atitudes, ações e construção do conhecimento. Arroio (2007) diz que é através dos filmes que o educando aprende de maneira sensitiva além da cognitiva.

Dessa forma, a utilização de filmes nas aulas é um recurso imprescindível quando usados adequadamente, visando a alcançar uma aprendizagem significativa mediante o conteúdo exposto. O cinema, como tecnologia educacional, nos permite entender as relações humanas e sua complexidade. É capaz de ditar o comportamento humano**,** criar expectativas e conceitos a serem absorvidos pelos educandos.

Os filmes promovem uma abordagem discursiva sobre estereótipos e representação do real. Rocco (1999) propõe, ao analisar a linguagem televisiva, que quando se analisa e se trabalha em sala de aula a ludicidade que recobre o discurso desses textos televisivos, pode-se questionar a mensagem que é passada, iniciando um processo de crítica às figuras, aos arquétipos que nos chegam através dessas imagens. Com essa visão, deve-se atentar à importância do papel do professor, uma vez que é ele quem deve conduzir, com destreza e competência, o processo de aproximar a realidade da sala de aula à realidade do aluno, com o objetivo de tornar significativa a aprendizagem de conteúdos curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Freire (1996, p. 43) "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". É nessa perspectiva que apresentamos nesse artigo, argumentos favoráveis a integração da sétima arte no currículo escolar.

A utilização do cinema como tecnologia educacional deve facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e de entender a Educação, uma opção interessante e motivadora, que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o

professor, mas que seja um momento crítico e reflexivo no aprofundamento do conhecimento científico nas mais diversas áreas.

**REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Arnon de. **Conceito de tecnologia educacional** [on-line] In: Arnon de Andrade – Site Pessoal. Disponível em <http://www.educ.ufrn.br/arnon. Internet>. Acessado em: 20 dez. 2011.

ARROIO, Agnaldo. The role of cinema into science education. In: **Science Education in a Changing Society**. Lamanauskas, V.(Ed.). Siauliai: Scientia Educologica, 2007.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRANDÃO. Carlos R. **O que é educação?** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CARNEIRO, Neri de P. Educação e Educação Escolar**. Artigonal.** 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/cienc'ia-artigos/educacao-e-educacao-escolar-498265.html> Acessado em: 21 dez. 2011.

COSTA, Flávia C**. Primeiro Cinema: História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3 d. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, Claudemir. ***O* cinema e a sala: apreciação e leitura fílmica** Disponível em <http://www.artenaescola.org.br>. Acessado em: 20.dez.2011.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida. **O Cinema do povo**: um projeto de educação anarquista, 1991-1921(dissertação) São Paulo: PUC-SP, 1995.

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

GOMES, Paulo Emílio S. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Carlos Alberto. Filmes de ficção científica como mediadores de conceitos relativos ao meio ambiente. **Ciência e Educação.** Bauru, v. 14, n. 2, p. 283-294, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa Soares. Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. **Ciência e Educação.** Bauru, v. 14, n. 3, p. 417-429, 2008.

MIRANDA, C. E. A. A fisiognomonia de Charles Le Brun – a educação da face e a educação do olhar**. Pro-posições**. UNICAMP. v. 16, mai/ago. 2005.

MORIN, Edgar ; KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria.** Tradução: Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Bernardo Jeferson de. **História do Cinema 2**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. **Contatos. A ficção científica no ensino de ciências em um contexto sócio cultural.** São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho; PIETROCOLA, Maurício. **Quem conta um conto aumenta um ponto também em Física: contos de ficção científica na sala de aula.** XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física. São Luís: 2007. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0129-2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2010.

REALI, Noemi G. **Cinema na Universidade**. Chapecó: Argos, 2007.

ROCCO, M. T. F. **Linguagem autoritária: televisão e persuasão**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ROSA NETO, E. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 1998.

SERRA, G; ARROIO, A. O meio ambiente apresentado em filmes de ficção e documentários. **Enseñanza de las Ciencias.** VIII Congreso Internacional sobre Investigacion en Didactica de lãs Ciencias. Barcelona, p. 2804 – 2809. <http://ensciencias.uab.es/congresso09/numeroextra/art-2804-2809.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: HABILIDADES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O CONTADOR DE HISTÓRIAS

**Natana Fussinger**[1]
**Alessandra Tiburski Fink**[2]

**Resumo**: O presente trabalho objetiva aprofundar os estudos na área da contação de histórias, no que diz respeito ao trabalho que o contador de histórias desenvolve, a fim de apresentar habilidades e conhecimentos necessários para a prática que este realiza com o público ouvinte. Diante disso, fez-se uso da metodologia bibliográfica, que permitiu dialogar com diversos pesquisadores e atuantes na área da Literatura Infantil, principalmente no que tange a contação de histórias. Os estudos apontam inúmeras habilidades e conhecimentos necessários para a prática do contador de histórias, sinalizando que, para que o momento seja realmente encantador e significativo, compete a quem conta, criar um ambiente propício, organizado e bem planejado. Portanto, para que isso ocorra, além da motivação e de gostar do que faz, é preciso que o contador de histórias faça uso dos estudos, saberes e competências que estão envoltos nesta ação educacional.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Contação de Histórias. Conhecimentos e habilidades. Contador de histórias.

## INTRODUÇÃO

A existência da arte milenar de contar histórias tem grande importância para a humanidade. Antes do livro impresso, era através dessa prática que era possível difundir histórias e culturas passadas de geração em geração. Neste sentido, o contador de histórias tornou-se popular pelo prazer que suas histórias proporcionavam às pessoas de todas as idades e que ainda nos dias de hoje se perpetuam e encantam todos aqueles que são presenteados com uma boa história contada.

Partindo dessa perspectiva, os estudos apontam que a arte narrativa faz-se necessária sempre. Em se tratando do universo infantil, etapa esta em que o mundo literário está muito presente, é fundamental para a formação integral da criança, pois transforma o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação pela história contada, fazendo

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS, Brasil. E-mail: natanafussinger@hotmail.com

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS, Brasil. E-mail: ale@uri.edu.br

deste, um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e ainda, um momento de descoberta, fantasia e realização para a criança.

Pensando nisso, "a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos ouvem com prazer as histórias – desde que sejam boas, tenham vida e possam cativar a atenção." (TAHAN, 1961). Neste sentido, o contador de histórias tornou-se popular pelo prazer que suas histórias proporcionavam. Essa arte narrativa faz-se necessária sempre, pois transforma o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação pela história contada, fazendo deste, um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e ainda, um momento de descoberta e realização para a criança.

Dessa forma, foi possível aprofundar os estudos na área da contação de histórias, no que diz respeito ao trabalho que o contador de histórias desenvolve, a fim de apresentar habilidades e conhecimentos necessários para a prática que este realiza com o público ouvinte. Portanto, o trabalho do contador de histórias vem sendo construído ao longo dos tempos, contemplando diferentes performances e introduzindo novas formas de praticá-lo, sempre no intuito de oferecer o que de melhor a Literatura Infantil ofereceu e ainda permanece presenteando.

## DESENVOLVIMENTO

Contar histórias é despertar o gosto pela narrativa, é fazer brotar no ouvinte a imaginação de símbolos que lembram sua relação com o mundo e a sociedade em que estão inseridos. Pode-se, assim, compreender a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois ser leitor ou ouvinte de uma arte literária é um meio para conhecer os diferentes tipos de textos e vocabulários. É, sem dúvida, uma forma de ampliar o universo linguístico.

Além de um momento de prazer, divertimento e ludicidade, a contação de histórias também é um momento de aprendizagem, uma vez que, quando a criança ouve uma história ela é capaz de perceber que esta possui início, meio e fim, o que a auxiliará mais tarde a elaborar um texto em suas estruturas. Também, o desenho, o teatro, a escrita, a criatividade, etc. podem nascer da audição de uma história bem contada.

É importante para quem conta mostrar amor pelo que faz. Para a criança, é imprescindível sentir e apreciar o momento, olho no olho, e para o contador de histórias, demostrar que também está se deliciando com as histórias contadas. Importante então, além

de se preocupar em transmitir a mensagem das histórias, também deixar transparecer ao público, o brilho no olhar e o encantamento pela história que está sendo contada.

Dohme (2003) discorre que a história deve ser anunciada de forma alegre, colorida e com jeito de criança, ao mesmo tempo que o contador de histórias encanta, anima e prende a atenção da plateia. Ainda, segundo a autora, a escuta das histórias possibilita desenvolver nas crianças:

● **Afetividade:** As histórias podem criar um clima agradável, o que contribui para um ambiente favorável de boas relações, o que gera maior compreensão sobre o outro, maior respeito e consequentemente uma relação de amor.

● **Raciocínio:** No desenrolar da história, a criança buscará acompanhar mentalmente o enredo. Logo, tentará antecipar o final para saber seu desfecho, o que instiga o raciocínio e a reflexão.

● **Senso crítico:** Ao acompanhar, o que é natural, o enredo da história, a criança automaticamente fará uma análise criando seu próprio posicionamento acerca da história. Isso pode acontecer também, através do estímulo por parte de quem conta, o criar questionamentos durante ou após o momento da narração.

● **Imaginação:** Item principal quando se pensa em contar uma história. A criança está constantemente imaginando, criando seus personagens, viajando por mundos conhecidos e desconhecidos, criando suas características e hipóteses.

● **Criatividade:** Através dos conhecimentos adquiridos e ampliados pela criança ao longo das histórias, é possível que as mesmas constituam novas referências criando um repertório de imagens e situações. Isso induz a criança a um processo de criação, unindo o que já sabe a novos fatos e acontecimentos.

Seguindo a premissa que de as narrativas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, e, além de todos os aspectos mencionados anteriormente, a Literatura Infantil, mais propriamente o trabalho que a contação de histórias desenvolve, impulsiona o desenvolvimento da linguagem e consequentemente o conhecimento do mundo das crianças. A linguagem oral se intensifica com o trabalho envolvendo histórias, poemas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas, dentre outros.

Pesquisas e estudos realizados por diversos escritores na área da Literatura Infantil trazem o quanto a contação de histórias produz efeitos sociais positivos e necessários à formação do leitor e também para quem já se aventura nessa arte maravilhosa desde outros tempos. Portanto, em qualquer tempo, em qualquer espaço, em qualquer lugar, a criança pode

ser convidada a viajar por este caminho infinito e repleto de possibilidades para o seu desenvolvimento.

Por isso, pensando especificamente na criança e no que tange seu desenvolvimento, esta, passa por estágios psicológicos que precisam ser observados e respeitados, inclusive na hora da escolha das histórias para contar. Mas essas etapas não dependem somente da idade em que se encontram e sim do seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. (COELHO, 2002). Portanto, é imprescindível adequar o livro de acordo com as etapas que a criança está vivenciando. Para isso, alguns autores apontam para cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança, que são: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico.

**O pré-leitor:** categoria que abrange duas fases. Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos). Fase da descoberta, onde a criança começa a reconhecer o mundo ao seu redor através do contato afetivo e do tato. Por este motivo ela sente necessidade de pegar ou tocar tudo o que estiver ao seu alcance. Outro aspecto marcante nesta fase é a aquisição da linguagem, onde a criança passa a nomear tudo a sua volta. A partir da percepção da criança com o meio em que vive, é possível estimulá-la oferecendo-lhe brinquedos, chocalhos musicais, entre outros. Assim, ela poderá manuseá-los e nomeá-los e com a ajuda de um adulto poderá relacioná-los propiciando situações simples de leitura. (CASTRO, 2016)

Segunda infância (a partir dos 2/3 anos aproximadamente). Fase em que as imagens começam a dar significado as palavras. A criança tende a contar sua própria história e gosta de histórias com repetição. Segundo Coelho (2002), a técnica da repetição auxilia para manter a atenção e o interesse da criança pela narrativa, uma vez que este é um dos objetivos no processo, ou seja, tentar conquistá-la nesta fase inicial.

Dicas literárias para a fase do pré-leitor:

- Histórias de bichos.
- Contos rítmicos, porém curtos e bem lúdicos.
- Histórias com a própria criança.
- Cantigas de ninar.

**O leitor iniciante:** (a partir dos 6/7 anos). Essa é a fase em que a criança começa a apropriar-se da decodificação dos símbolos gráficos, mas como ainda encontra-se no início do processo, o papel do adulto enquanto estimulador é fundamental. Os livros adequados nesta fase devem ter uma linguagem simples com início, meio e fim. As imagens devem

predominar sobre o texto e os personagens que mais chama a atenção das crianças são os animais. De acordo com Coelho (2002, p. 35) as histórias "devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir". Enfim, devem abranger o desenvolvimento da criança na sua integralidade.

Dicas literárias para a fase do leitor iniciante:

- Histórias de crianças, animais e encantamentos.
- Contos de fadas.
- Histórias com a própria criança.
- Histórias de aventuras em ambientes conhecidos pela criança.

**O leitor em processo:** (a partir dos 8/9anos). A criança neste período já realiza a leitura por si própria. "Fase voltada ao interesse pelo humor, pela fantasia, pela presença de imagem". (FINK, 2016, p. 5) Os livros adequados a esta fase devem apresentar imagens e textos, estes, escritos em frases simples, de comunicação direta e objetiva. De acordo com Coelho (2002) deve conter início, meio e fim. O tema deve girar em torno de um conflito que deixará o texto mais emocionante e culminar com a solução do problema.

Dicas literárias para a fase do leitor em processo:

- Histórias humorísticas.
- Contos de fadas mais elaborados.
- Lendas folclóricas.

**O leitor fluente:** (a partir dos 10/11 anos). O leitor fluente apresenta grande domínio da leitura. Sua capacidade de concentração cresce e é a partir dessa fase que a criança desenvolve hipóteses e deduções e adquire maior capacidade de abstração. (COELHO, 2002). Preferem histórias que apresentem valores políticos e éticos e heróis ou heroínas que lutam por um ideal. É adequado oferecer a esse tipo de leitor histórias com linguagem mais elaborada. As imagens já não são indispensáveis, porém ainda constituem um elemento forte de atração. (CASTRO, 2016).

Dicas literárias para a fase do leitor fluente:

- Mitos
- Histórias verídicas.
- Histórias de humor.
- Narrativas de viagens.

**O leitor crítico:** (a partir dos 12/13 anos). Apresenta total domínio da leitura e da linguagem escrita. "Fase em que o leitor tem capacidade reflexiva e crítica, leitura seguida de

posicionamento frente ao texto [...], fazendo relações com a realidade, sendo capaz de interagir com o texto". (FINK, 2016, p. 5). Sendo assim, os estudos de Coelho (2002, p. 40) apontam que o convívio do leitor crítico com o texto literário "deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura", ou seja, deve instigar o leitor ao aprofundamento do texto lido, levando-o a ser crítico.

Dicas literárias para a fase do leitor crítico:

- Mitos
- Histórias verídicas.
- Histórias de humor.
- Narrativas de viagens.
- Biografias.
- Romances

Diante do aporte teórico esboçado acima, compreende-se que para preparar o momento de contação de histórias é preciso saber qual é o público ouvinte, ou seja, conhecer a faixa etária que estará envolvida e também, se ter conhecimento de um repertório mínimo de obras para dar início à escolha do que vai ser lido, contado, ou explorado com o leitor. Seguindo nesta mesma linha de preparação, acredita-se que é fundamental, na escolha das obras literárias e demais recursos que a Literatura Infantil é capaz de oferecer, estar atento às fases de desenvolvimento da leitura da criança, pois para cada idade estima-se um perfil de leitor.

Neste sentido, atenta-se ao perfil dos contadores de histórias, pois para que a magia tome conta do momento, é preciso haver olho no olho, intimidade e cumplicidade com o ouvinte de uma história bem contada, reconhecendo sempre que "[...] o bom contador de histórias conhece a sua história de cor e salteado." (BARRETO, 2003, p. 4). Deve-se ainda atentar-se aos detalhes gerais do local de contação, que são essenciais para que o momento torne-se ainda mais mágico. Moraes (2012, p. 43) revela algumas dicas:

> [...] um ambiente arejado, aconchegante, silencioso, tranquilo, isento de elementos que dispersem a atenção dos ouvintes, [...] e com espaço e luminosidade adequados tanto ao que se deseja apresentar como ao número de ouvintes e aos objetivos que se almeja alcançar [...].

Além de todos esses aspectos, para que o encantamento com a arte de contar histórias aconteça, o contador deve ter alguns cuidados essenciais, tais como: transpor sentimento, ter expressividade, segurança no que conta, cuidar com a tonalidade da voz, ter habilidade de

improviso, observar o clima, o local, a luminosidade, o ritmo da história e marcar o clímax, ficar atento aos vícios de linguagem, às pausas e ao silêncio na hora de contar histórias, ceder espaço para que a criança participe e prestar atenção na escolha dos recursos que irá utilizar.

Em suma, o trabalho do contador de histórias se lapida na sua construção diária, através dos ensaios, planejamentos, estudos e constatações práticas que vai construindo. Ramos (2011, p. 38) revela que "a *performance* do contador, entendida enquanto fator constitutivo da sua prática, é crucial para a eficácia do conto". Ou seja, é o desfecho, um dos pontos mais importantes a ser levado em conta na hora da narração. Para que esse momento venha a ocorrer de maneira uniforme, Sisto (2012, p. 34), utiliza-se da seguinte argumentação:

> Como um colecionador, que conhece a fundo cada peça de sua coleção, o contador de histórias há de conhecer cada parte de uma estrutura de uma história que ele conta. É a familiaridade, pelo estudo, com as partes do conto que vai permitir trabalhar uma história com coloridos diferentes para cada movimento.

Então, na escolha das histórias, devem-se observar alguns aspectos importantes antes de ocorrer a contação de histórias. O primeiro aspecto a ser considerado na escolha de uma história é a motivação do contador em contá-la, pois não há como mostrar ao ouvinte amor pelas histórias se não transmitir isso através do sentimento que tem ao contar. Outro aspecto é a adequação da história à faixa etária de quem ouve e, para que isto seja possível, o contador deve saber qual será o seu público no momento em que irá preparar-se para contar a história. Deve ser considerado, ainda, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo.

Ainda, quando se realiza um momento de contação de histórias, deve-se atentar a outros detalhes que vão garantir a qualidade do momento e que são essenciais para compor o roteiro, que podem ser:

- **Preparação:** Muito mais do que conhecer as histórias a contar, sem precisar decorar, o contador deve saber quais recursos vai utilizar, que personagens entrarão nas histórias e como irá compor o roteiro de apresentação. É preciso pensar e agir fielmente no ensaio, pois por mais que seja contada a mesma história, para cada ambiente cria-se novas formas de apresentar a história, acrescentando-se ou não elementos concretos, atentando-se também a voz, enfim, busca-se sempre contar da melhor maneira de acordo com o que o ambiente oferece. Por isso, a preparação é um momento que define como dar-se-á todo o momento.

● **Credibilidade:** é um aspecto muito importante, pois quando se conta uma história é necessário que o ouvinte acredite que ela realmente aconteceu, seja com o próprio contador ou que ele tenha sido testemunha ocular do ocorrido.

● **A voz:** O contador deve encarar a voz como uma extensão do corpo, pois ela transmite sensações que variam muito: hora se espanta, se abraça, sorri, chora, etc. Além disso, a voz é a ferramenta maior do contador de histórias. Este precisa estar seguro de que todos estejam lhe ouvindo bem e corretamente, ou seja, a voz deve estar em bom volume.

● **Naturalidade:** Contar histórias é deixar falar com o coração. O contador de histórias age com emoção, encanta e da vida, criando a sua própria performance. Quando está seguro do que faz, este sem dúvida está preparado, o que consequentemente contribui para a naturalidade da sua apresentação.

● **O olhar:** O olhar diz muitas coisas. Importante que o contador de histórias olhe para o público, deixando transparecer olho no olho a magia e o encantamento por cada história contada, criando um sentimento de intimidade e envolvimento entre o texto narrado e o ouvinte.

● **O texto:** Na hora de contar, o conhecimento do texto é o que vai dar segurança. Para isso, é importante dominar a sequência dos fatos, ou seja, para quem conta é interessante criar um roteiro da história mentalmente.

● **Ritmo:** Cada história discorre de um ritmo, devendo o contador conhecer a história e estudá-la, para assim, compreender a partitura rítmica e saber desenvolvê-la no momento da narração.

● **Pausas e silêncios:** Quando utilizados na hora certa, durante a contação de histórias, o momento do faz de conta se torna ainda mais significativo. As pausas e os silêncios devem surgir com o intuito de reforçar ainda mais o enredo, ou seja, com um propósito, como por exemplo, dar espaço para que o ouvinte reflita sobre o que está sendo contado.

● **Faixa etária:** Importante conhecer a faixa etária do público ouvinte e, consequentemente as fases do leitor, para ter conhecimento na hora da escolha das obras para contar.

Além de todos estes itens essenciais para a prática de contação de histórias, cabe ao contador apreciar outros mais minuciosos, que Sisto (2012) em seus estudos, discorre sobre, trazendo:

● **Pronunciar as palavras com toda clareza possível:** É necessário controlar o nível das frases, para isso é preciso estudo. Ou seja, deve-se evitar “engolir” as palavras ao final da

frase, controlando o tempo e a respiração para que isso não aconteça. Também orienta-se abrir bem a boca para narrar, evitando que as vogais não soem muito bem para os ouvintes e não prejudique a qualidade do trabalho.

● **Tornar expressivo o que se diz:** A mesma palavra pode ser usada para expressar coisas distintas, tudo depende da forma que se posta ao público, por isso, podem ser adaptadas ao que se quer contar.

● **Descobrir a musicalidade das frases:** A variação dos sons dá sinais de que a narração pode ser boa ou não. Sendo assim, é preciso saber narrar as frases corretamente, utilizando-se de altos e baixos, dando harmonia ao texto.

● **Postar-se de forma correta:** A postura do corpo deve ser cuidada, passando a imagem de uma organização corporal, de um perfil mais elaborado para o momento de contação de histórias, ou seja, sem ficar se mexendo a todo instante, ou estar na ponta dos pés e até mesmo flexionando o corpo sem necessidade.

● **Fazer contato visual com o público:** Cuidar para olhar ao público com naturalidade, sem perder o foco da história. È possível projetar-se oralmente conforme a interação do público ouvinte.

● **Confiar na sua apresentação:** O contador de histórias deve entender que a plateia não está a par do seu planejamento e do que vai acontecer. Por isso é preciso ter confiança em si mesmo, o que só vai ser adquirida com muito estudo. Caso contrário vale-se da técnica do improviso.

De fato, cada critério costura-se a outro, uma vez que todos são inerentes ao ofício do contador de histórias. A riqueza de possibilidades para embasar o momento de contação de histórias é ampla e o contador de histórias deve procurar dar conta de conhecer e buscar identificar sempre a melhor forma e o melhor recurso para contar, respeitando o tempo e os limites de cada momento narrado. Portanto, evidencia-se que

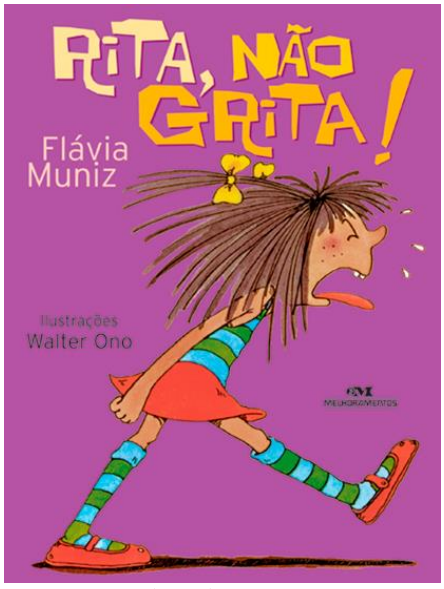
> [...] contar histórias exige uma responsabilidade imensa por parte do contador, pois quando se refere a ele, diz-se daquele que transpõe as barreiras do medo, da insegurança, da vergonha, de esquecer a própria personalidade para assumir um novo jeito de ser. (FUSSINGER; FINK, 2014, p. 10).

Então, quando se fala em uma contação de histórias que seja atraente e que envolva a participação da criança, fala-se também da escolha de recursos para contar. A narração de uma história poderá ter diversas técnicas como suporte, envolvendo também "o movimento, a música, o riso e o lúdico" (RAMOS, 2011, p. 35), cada qual se constituindo em um novo

olhar para a história ampliando o mundo imaginário da criança. Ainda, nesse sentido, "[...] É possível contar histórias de várias formas; com objetos, com música, com dança, em conjunto, sem nada, no palco, com microfone, ou sem, utilizando outros recursos técnicos, sentado, de pé, etc". (GRANDE, 2010, p. 133).

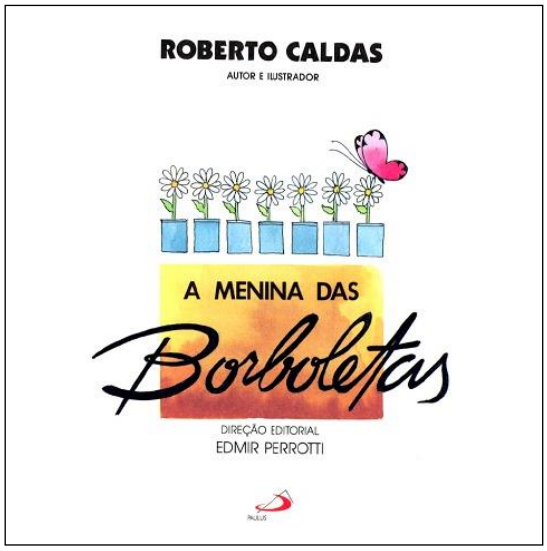
Para isso, muitos são os recursos que podem ser utilizados pelo contador, que se usados de maneira correta e no momento certo, sem dúvida enriquece e dá brilho a narração. Alguns exigem maior habilidade por parte do contador, mas que pode ser sanada com muito ensaio. Em seguida, algumas sugestões, que podem ser confeccionadas, em sua maioria, pelo próprio contador de histórias, a partir do que ele se propõe fazer no momento de contar histórias:

- **LIVRO:** A história a ser contada pode utilizar o livro como recurso. Mas para isso, as imagens devem oferecer qualidade, lembrando sempre, que quanto menor for a criança, maior precisam ser as gravuras nele presentes. A seguir, exemplo de livro:




Fonte: Muniz (2016)

- **LIVRO DE IMAGENS:** É outro recurso da contação de histórias, sendo que este abarca histórias narradas por meio de imagens, ou seja, não utilizando o texto escrito. Exemplo de livro de imagens:



Fonte: Caldas (1990)

- **CINEMINHA:** Utilizando-se de uma caixa de madeira ou de papelão e até mesmo de uma estrutura de TV que não é mais utilizada, o contador adapta dois cabos de madeira roliços paralelos e neles enrola imagens da história que será contada na sequência correta. Assim, enquanto conta, vai rodando os rolos e as figuras irão aparecendo. Isto é um elemento muito atrativo para os ouvintes, uma vez que é sempre uma surpresa a imagem que está por vir. Exemplo de cineminha:

Fonte: material do Grupo de Contação de Histórias elaborado por Elisiane Andréia Lippi

- **HISTÓRIA SERIADA:** Com imagens ampliadas da história que pretende-se contar, faz-se uma sequência de quadros, que serão expostos à medida que a narração acontece. O contador de histórias poderá estimular na criança através desta história em sequência, a organização do pensamento e dos fatos

ocorridos, além de poder criar um clima de suspense, expectativa e envolvimento. Exemplo de história seriada:

Fonte: Belinky (2002)

- **FLANELÓGRAFO:** Utilizando-se de um quadro de isopor encapado com um tecido chamado feltro[3], por exemplo, o contador pode fazer uma maravilhosa contação de histórias. Neste quadro ele poderá colar figuras com velcro[4] no verso, referentes à história e no decorrer da história as personagens vão se acoplando para fazerem parte do enredo. A seguir, modelo de flanelógrafo:

Fonte: material Grupo de Contação de Histórias (2016). Criação do material: Alessandra Tiburski Fink

[3] Feltro: feito de lã e pelos e obtido através da ação do calor, umidade, substâncias químicas e pressão.

[4] Velcro é o nome dado para um sistema de fixadores e fechos feitos a partir de duas partes independentes de tecidos que se unem, sendo uma composta por pequenos ganchos e a outra por argolas minúsculas que garantem o encaixe.

- **FANTOCHES:** Este aparato literário é muito apreciado pelas crianças e pode ser usado por mais de um narrador. Outra vantagem é que se pode ter o roteiro escrito atrás do suporte onde os contadores de esconderão para aparecer às crianças apenas o recurso utilizado. Os fantoches podem ser confeccionados em vários materiais, como, por exemplo, tecido, caixa de leite vazia, saco de papel, meia, entre outros. Exemplo de fantoches:

Fonte: Coimbra (2016)

- **DEDOCHES:** Eles servem para a mesma finalidade do fantoche, porém em tamanho pequeno e utilizados nos dedos. Podem ser confeccionados em tecido ou então, se o contador de histórias preferir, poderá colorir os dedos com tinta e canetas coloridas, criando assim, seu personagem.

Fonte: Dedoches (2016)

- **TEATRO DE VARAS OU PALITOCHES**: Este recurso utiliza as imagens da história confeccionados em E.V.A[5] ou papel mais grosso, que são colados em varetas. Conforme segue o roteiro da narração, o contador de histórias vai apresentando os elementos e fixando-os em uma placa de isopor. Exemplo:

Fonte: Abreu (2013)

- **AVENTAL**: Muito utilizado como cenário da história a ser narrada, pode ser confeccionado em feltro para que as figuras coladas com velcro no verso possam ser fixadas. Ainda, outra adaptação que pode ser feita, é colocar os personagens no bolso do avental e serem retirados no transcorrer da história. Exemplo:

Fonte: Costa (2012)

[5] A borracha E.V.A. é uma mistura de Etil, Vinil e Acetato. O Etil Vinil Acetato é uma borracha não-tóxica que pode ser aplicada em diversas atividades artesanais e, no caso do projeto de extensão, ele é utilizado para a confecção de histórias, máscaras e os mais diferentes recursos para contar histórias.

- **OBJETO CONCRETO REFERENTE À HISTÓRIA:** Quando há um elemento que atraia a criança para escutar a história tudo fica mais interessante, principalmente se este objeto estiver relacionado com o enredo que será contado, o que transforma em curiosidade para saber o que vai ocorrer durante a narrativa. Exemplo de material que pode ser utilizado e adaptado, conforme a história a ser narrada:

Fonte: Arteira (2012)

- **FANTASIA DE UM PERSONAGEM DA HISTÓRIA:** A fantasia desperta na criança a transposição do imaginário para o real. Ela realmente acredita que o contador que está fantasiado é o personagem em si, por isso deve-se ter um cuidado todo especial no momento de escolher qual personagem será incorporado para qual público, pois uma bruxa, por exemplo, poderá assustá-los e não atraí-los, o que é o objetivo do recurso. Importante então, que o contador de histórias fique atento à faixa etária e aos recursos que irá utilizar. A seguir, exemplo de fantasia:

Fonte: material do Grupo de Contação de Histórias (2016) criado pela professora Alessandra Tiburski Fink

- **BAÚ LITERÁRIO:** Recurso que atrai muito a atenção da plateia por apresentar elementos que lhe chamam a atenção. Estes elementos por sua vez, podem ser fixados no baú com velcro, o que permite adaptá-los para as histórias que se deseja contar. Pode-se ainda, ir tirando os objetos referentes à história de dentro do baú, criando assim, um clima de suspense. O baú pode ser confeccionado em diversos materiais, como por exemplo: madeira, E.V.A, caixas de papelão, dentre outros.

Fonte: Gabola (2012)

- **MÁSCARA:** Recurso que permite interagir com as crianças, pois tanto quem conta quanto quem ouve, pode estar fazendo uso de uma máscara. Antes e durante a história a criança poderá ser surpreendida para fazer o uso de uma máscara que está no bolso do contador, ou o próprio contador pode passar a usá-la, fazendo interações com a mesma. Exemplo de máscara:

Fonte: Oliveira (2011)

Além destes recursos, existem muitos outros que podem ser utilizados e que podem, ainda, serem criados pelo próprio contador de histórias que irá utilizá-los. Com esses materiais em mãos, essa arte maravilhosa de contar histórias deve ser bem explorada pelo contador, no intuito de que ele saiba dar as pausas, criar os intervalos, dar um tempo para que a criança possa criar em seu imaginário o cenário da história contada, saiba também postar a sua voz, usar sussurros quando o personagem fala baixinho ou quando conta um segredo e falar alto quando está furioso. Falar manso quando se trata de algo doce, apaixonante e áspero quando se trata de algo ruim.

A contação de histórias estimula a criança para escutar com o coração e a ver com os olhos da imaginação. Abramovich (1989, p. 24) em um dos seus trabalhos, revela: "Uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre de ouvir uma boa história, quando bem contada". Portanto, o contador de histórias pode ser um encantador. Para isso, precisa saber usar diferentes recursos de forma lúdica e atrativa, mantendo assim, a atenção do expectador. Logo, a prática da narração deve ser um convite ao aluno para adentrar o mundo imaginário da imaginação.

Por fim, pode-se dizer que todos esses aspectos a serem observados e colocados em prática são imprescindíveis para ter uma contação de histórias que se diga interessante, prazerosa, essencial e formadora de leitores apaixonados pela leitura e que ao longo de sua formação leitora possam ir desenvolvendo a capacidade interpretativa, crítica e reflexiva perante o que lê.

## CONCLUSÃO

Diante dos estudos realizados, evidencia-se a grande importância de refletir e dialogar teoricamente sobre a preparação da prática de contar histórias por quem conta, já que este momento por sua vez, reflete diretamente no público ouvinte e na qualidade do trabalho que se está buscando. O contador deve aproximar o público desse momento, o qual é rico de imaginação, fantasias e encantamento, proporcionando à criança uma interação com o enredo abordado, despertando seu interesse pela atividade e estimulando o interesse em ouvir.

Para que o contador tenha essa habilidade é preciso muito estudo, leitura e dedicação, pois são necessários conhecimentos teórico-práticos, buscando novos recursos e novas formas de contar histórias. Logo, surge a necessidade do contador de histórias preparar-se para desenvolver a contação de histórias e possibilitar com ela, momentos em que as crianças

possam divertir-se, fantasiar, imaginar, descobrir palavras novas, deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática, objetivando estimular o interesse da criança pela leitura e buscando qualificar a formação dela enquanto leitor e admirador de uma história bem contada.

Então, diante de situações simples, mas que se somadas garantem a qualidade do trabalho desenvolvido pelo contador de histórias, vale-se pensar nos detalhes que constituem e garantem a realização do mesmo. Para isso, sugere-se partir sempre de um planejamento que brote do levantamento de algumas questões pertinentes, que perpassam desde o conhecimento do público ouvinte, sua faixa etária, até mesmo os critérios da escolha das obras e recursos para contar.

Por fim, através de todos os aspectos e detalhes mencionados, afirma-se que o momento de contação de histórias precisa ser bem planejado para que a magia das histórias e dos demais recursos literários utilizados possam contagiar o público ouvinte e deixar marcas profundas, instigando as crianças a quererem ouvir novamente as histórias e a buscá-la por conta própria, contanto e recontando-a, uma, duas, três, quantas vezes mais forem possíveis. Portanto, é importante que o contador de histórias esteja envolvido por conhecimentos e habilidades inerentes a qualidade das suas práticas literárias.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

ABREU, Nedi Von Fruauff. **Cinderela:** fantoches e palitoches. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/uOGZTr>. Acesso em: 24 out. 2016.

ARTEIRA, Minina. **Histórias da Minina arteira.** 2012. Disponível em: <http://mininarteiraconta.blogspot.com.br/>. Acesso em: 24 out. 2016.

BARRETO, Cíntia Costa. **A arte de contar histórias:** Uma reflexão sobre a experiência com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. UERJ, 2003.

BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete.** São Paulo: Moderna, 2002.

CALDAS, Roberto. **A menina das borboletas.** São Paulo: Paulus, 1990.

CASTRO, Eline Fernandes de. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança.** 2010. Disponível em: <http://meuartigo.brasilescola.com/educacao/aimportancia-literatura-infantil-para.htt>. Acesso em: 10 out. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2002.

COIMBRA, Gabriel. **Como fazer fantoche de caixa de leite passo a passo.** Disponível em: <http://www.artesanatopassoapassoja.com.br/como-fazer-fantoche-de-caixa-de-leite-passo-a-passo/>. Acesso em: 24 out. 2016.

COSTA, Rose. **Brincadeiras de pano.** 2012. Disponível em: < http://brincadeirasdepano.blogspot.com.br/2012/02/avental-para-contar-historias.html>. Acesso em: 24 out. 2016.

DOHME, Vânia. **Além do encantamento:** Como as histórias podem ser um instrumento de aprendizagem. Fundação EDUCAR DPaschoal, 2003.

GABOLA, Alessandra. **Baú para contação de histórias.** Disponível em: < http://criandoartescomeva.blogspot.com.br/2012/07/ale-rts-em-eva-molde-do-sapinho-fica.html>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

FINK, Alessandra Tiburski. **Literatura Infantil:** um caminho repleto de possibilidades de aprendizagem. Disponível em: <https://goo.gl/fu39R4>. Acesso em: 19 out. 2016.

FUSSINGER, Natana; FINK, Alessandra Tiburski. **Contação de histórias:** arte, magia e encantamento. Relatório de Pesquisa. Extensão URI. 2014.

GRANDE, Simone. A narração de histórias como aprendizado narrativo. In: TIERNO, Giuliano. **A Arte de Contar Histórias:** Abordagens poética, literária e performática. São Paulo: Ícone Editora, 2010. Cap. 9, p. 127 – 135.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias:** A arte de brincar com as palavras. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNIZ, Flávia. **Rita, não grita!** São Paulo: Melhoramentos, 2010.

OLIVEIRA, Patrícia. **Máscaras.** Disponível em: <http://www.painelcriativo.com.br/2011/02/17/mascaras-dos-animais-em-eva-para-o-carnaval/>. Acesso em: 02 de abr. 2017.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias:** um caminho para a formação de leitores? 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

# CAMINHO TEÓRICO: A MORTE AO LONGO DO TEMPO

**Patrícia Simone Grando**[1]
**Ilse Maria Vivian**[2]

E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: 'Esta vida, assim como tu a vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes; e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indizivelmente pequeno e de grande em tua vida há de retornar, e tudo na mesma ordem e sequência - e do mesmo modo esta aranha e este luar entre as árvores, e do mesmo modo este instante e eu próprio. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez - e tu com ela, poeirinha da poeira!' - Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te falasse assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que responderias: "Tu és um deus, e nunca ouvi nada mais divino!" Se esse pensamento adquirisse poder sobre ti, assim como tu és, ele te transformaria e talvez te triturasse; a pergunta, diante de tudo e de cada coisa: "Quero isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?" Pesaria como o mais pesado dos pesos sobre teu agir! Ou então, como terias de ficar de bem contigo mesmo e com a vida, para não desejar nada mais do que essa última, eterna confirmação e chancela?"
Friedrich Nietzsche

**Resumo:** A morte tem sido deixada de lado na sociedade. O motivo desse 'desinteresse' está fortemente atrelado à sociedade moderna e ao mundo capitalista, uma vez que o ser morto não consome e não produz, sendo assim atrapalha o bom andamento da 'máquina' e precisa ser deixado de lado. Somos influenciados a passar rapidamente pelos momentos de luto e voltar logo à rotina e às nossas funções. Pensar a morte causa estranhamento, e esse estranhamento precisa ser evitado, 'não pense, siga em frente', e assim passamos por cima do luto e seguimos o dia a dia. Quanto mais complexidade a morte ganha, mais distantes dela somos estimulados a ficar. Neste estudo trilharemos o caminho da morte desde a Grécia antiga até os tempos contemporâneos para, de forma entrelaçada com a teoria, vermos em que momento a morte passou a ser causadora de tanto desconforto

[1] Mestranda em Letras (Literatura Comparada) pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Letras, da URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: grando.psg@gmail.com

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Letras, da URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: ilsevivian@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

A palavra morte (*mors mortis)* possui etimologia proveniente do latim e significa "fim da vida, falecimento, destruição". Morte – *Mors* – também era o nome de *Thânatos*, o deus da morte, e *Hades* seria o deus do mundo dos mortos (CUNHA, 1986). No Dicionário Básico de Filosofia temos o seguinte: "Em seu sentido filosófico, a morte sempre foi entendida como o desaparecimento ou cessação da existência humana, mas levando a se pensar o sentido da vida" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.188).

A consciência da morte nem sempre foi encarada com espanto, o homem primitivo simplesmente deixava seus mortos para traz, os primeiros sinais de culturas nas quais os mortos recebiam cuidados datam de 35 mil anos antes de Cristo, antes deste período o corpo morto era simplesmente deixado abandonado, uma vida que concluiu seu ciclo, seja um homem ou um animal. Foram registrados ao longo da história quatro processos funerários: a pedra tumular, o enterro, o dessecamento e a cremação. Em cada povo, em cada cultura, a morte foi assumindo diferentes significações (CHIAVENATO, 1998).

O fato é que com o passar do tempo cada vez mais o ser humano foi tomando consciência de sua finitude e da fragilidade da vida. Surge então o medo da morte, o medo que cerca o desconhecido. Sua significância entra em debate em várias áreas do saber, porém a questão da aceitação do homem quanto à finitude da vida ainda é um campo de frágil debate (DELUMEAU, 2009).

Com a consciência da finitude, o homem começa a busca por maneiras para evitar o esquecimento. Foucault (2009, p.47) destaca que a partir desse momento a escrita e a fala ganham um caráter de fuga em relação à morte: "Escrever para não morrer, como dizia Blanchot, ou talvez mesmo falar para não morrer é uma tarefa sem dúvida tão antiga quanto a fala".

Não existe uma boa hora para morrer, e bem no fundo, todos sempre desejamos viver um pouco mais, Heidegger (2009) destaca que pouco adianta considerar a morte como algo existente e distante, pois, além dela ser uma certeza, ela pode vir a qualquer momento, sem nenhum aviso ou chance de despedida. Em nossas vidas, a morte está sempre espreitando, cabe a cada um decidir como viver com essa certeza, passar a vida com medo a sua espera, ou se colocar indiferente ao fim.

O interesse de estudo que o tema da morte desperta está em abordar o caráter do desconhecido e inevitável, que talvez seja a única certeza a qual o ser humano não é capaz de

chegar. Buscamos compreender o sentido da morte para conseguir seguir vivendo, assim criamos representações e mitos para acreditar que existe um depois, que as coisas não irão simplesmente acabar, que haverá um céu, um paraíso, um mundo dos mortos e tantas outras crenças nas quais nos apegamos para sobreviver com o peso da morte nas costas.

Com o surgimento das religiões e da religiosidade, a morte ganhou destaque tanto nas culturas ocidentais quanto orientais. Para construir um caminho teórico de compreensão sobre a forma como as diferentes culturas entendem a morte partiremos das crenças gregas, passando pela idade média e idade moderna, tempo pós-moderno até a atualidade.

Os gregos antigos não temiam a morte, como não possuíam religião não conheciam esse temor. O conceito de imortalidade trazido pela religião fez com que seu inverso fosse temido. Na Grécia antiga, os mortos não recebiam cuidados especiais tendo em vista uma outra vida e a cremação era adotada por ser mais higiênica. Ainda não existia uma composição religiosa, a figura do *Anax*[3] (monarca) funcionava como uma unidade religiosa e era tratado como detentor da palavra verdadeira. Com o declínio deste líder político surge a figura do *Basileus*[4] e com ele o período homérico. Neste momento os poemas de Hesíodo e Homero trazem a importância do culto aos heróis mortos em combate e honrados pelos vivos. O culto aos heróis exercia controle político sobre as massas, se baseava no culto aos mortos ilustres e poderosos da época (SILVA, 2009).

Na cultura grega, as pessoas que faleciam iam para mundo dos mortos, governado por Hades, porém mesmo lá haviam distinções: para o Tártaro eram enviados os ímpios e os titãs, para viverem em sofrimento; no Hades, as almas dos mortos (pessoas comuns) vagavam; e os heróis iam para os Campos Elíseos, aonde dispunham de prazeres, delícias e felicidade, destaca Silva (2009).

Os períodos de poder político na Grécia foram se modificando e com eles também o culto aos mortos, mas muitas coisas foram mantidas através do tempo, no período clássico os heróis das batalhas de Tróia e Tebas continuariam habitando os Campos Elíseos, contudo outros homens passaram a ter a mesma sorte, ao homem comum restou apenas o culto aos ancestrais, que assim como eles, na morte, habitariam o Hades (SILVA, 2009).

Já na Idade Média encontramos um homem que "[...] tem a convicção de não desaparecer completamente, esperando a ressurreição [...] pois tudo continua na eternidade"

[3] Anax é um termo grego que significa "senhor" (KERÉNYI, 2004).

[4] Basileus também é um termo grego que significa "Rei". É um título dado ao rei na Grécia do Segundo milênio (a.C.). Primariamente, é como um senhor feudal. Seu governo era uma monarquia, muito parecido com o sistema feudal da Idade Média (DICIONÁRIO INFORMAL, s.d.).

(DUBY, 1998, p.122), neste período o discurso da Igreja volta-se para existência de dois lugares destinados aos mortos: o céu e o inferno, e a 'escolha' desse lugar dependeria de suas ações durante a vida. Pessoas de boa índole, que durante a vida cultivassem boas ações e boas atitudes com seus semelhantes seriam levadas para o céu, enquanto os maus feitores e as pessoas com atitudes vingativas e desonestas estariam condenadas ao inferno (BERKHOF, 1990).

Criou-se também a alusão a um terceiro lugar, o purgatório, no qual ficariam as almas que ainda não estariam puras o suficiente para entrar no céu, mas que também não eram tão más para merecerem o inferno. O purgatório é concebido como um local de purificação, o tempo que essa purificação pode levar depende muito dos pecados cometidos, e a oração era considerada uma forma de diminuir este período de espera para a entrada no céu (BERKHOF, 1990).

Na Idade Média, a morte era percebida com naturalidade, algo que fazia parte da cultura, até mesmo por essa visão trazida pela religião, de que haveria algo depois, o Céu, o paraíso para o qual as boas almas iriam viver em paz, e mesmo aqueles que não tivessem sido tão virtuosos em vida poderiam, no purgatório, limpar-se toda maldade para depois desfrutar da 'paz eterna'. Porém ao chegarmos aos tempos modernos a morte passou a ser sinônimo de fracasso e vergonha, assim inicia-se a batalha para vencê-la e quando não isso não é alcançado, tenta-se negá-la e evitá-la, os mortos de hoje são vistos pela sociedade como presenças inconvenientes, em completa oposição à vida (RODRIGUES, 1995).

Essa atitude da era moderna é também uma consequência da sociedade de consumo, na qual o ser morto nada representa uma vez que não produz e não consome, dessa forma se torna um empecilho ao capitalismo dominante.

> O fenômeno da aniquilação do corpo é, de modo contínuo, perturbador, como medo ininterrupto, sempre sugestionando o imaginário dos homens (VOVELLE 1996, p. 15)

Na era pós-moderna o tema da morte ganha força outra vez, as grandes chacinas, as mortes em série, os confrontos entre as nações que aniquilam diariamente milhares de pessoas, o consumo acima da vida, o material acima do humano, tudo isso acaba por deixar o sujeito pós-moderno em crise, a morte ganha um entorno trivial, a vida é descartável (SCHÜLLER, 2010 *apud* TRINDADE, 2012).

O ser humano torna-se vazio, não encontra mais respaldo em suas crenças, que antes tornavam a morte menos dolorosa, com promessas de um depois e de uma continuidade. Mas a partir do momento que a vida se torna descartável, as crenças não conseguem se manter fortes, embora ainda existam, são facilmente questionadas.

Os ritos de passagem perdem seu significado, a morte passa ganha entornos individuais, os velórios deixam de ser feitos pelas famílias, em suas casas, empresas especializadas no momento da morte passam a ser contratadas, assim como espaços para velórios começam a existir, começa o processo de transformar a morte em um negócio, o luto precisa ser amenizado para a vida seguir o mais rápido possível.

O luto, que como destacado por Freud (2011, p.47) "[...] é a reação à perda de uma pessoa querida ou de uma abstração que esteja no lugar dela [...]", é um momento doloroso, mas que auxilia o processo de aceitação da perda da pessoa querida, um estágio de sofrimento necessário ao ser, o autor explica esse processo da seguinte forma:

> [...] a prova de realidade mostrou que o objeto amado já não existe mais e agora exige que toda a libido seja retirada de suas ligações com esse objeto. Contra isso se levanta uma compreensível oposição; em geral se observa que o homem não abandona de bom grado uma posição da libido, nem mesmo quando um substituto já se lhe acena. Essa oposição pode ser tão intensa que ocorre um afastamento da realidade e uma adesão ao objeto por meio de uma psicose alucinatória de desejo. O normal é que vença o respeito à realidade. Mas sua incumbência não pode ser imediatamente a tendida. Ela será cumprida pouco a pouco com grande dispêndio de tempo e de energia de investimento, e enquanto isso a existência do objeto de investimento é psiquicamente prolongada. Uma a uma, as lembrança s e expectativas pelas quais a libido se ligava ao objeto são focalizadas e superinvestidas e nelas se realiza o desligamento da libido (FREUD, 2011, p.49).

A morte é cada vez mais evitada, assim como todo processo que a cerca e também o processo depois dela (luto), sem pensar em como o ser humano conseguirá lidar com a realidade do morrer, a ordem é não falar, não pensar e tentar correr para o mais longe possível dela. As tentativas de prolongar a vida e tratar as doenças ganham cada vez mais força, é o ser humano em sua luta mais ameaçadora, o ser humano tentando evitar que a morte o pegue.

Philippe Ariès (2003) fala da forma como a morte é vista nos dias atuais, salientando que o modo de lidar com isso vem mudando muito ao longo dos tempos, como pudermos notar diante do que foi exposto até agora.

O estudioso destaca que "tecnicamente admitimos que podemos morrer, fazemos seguros de vida para preservar os nossos da miséria. Mas, realmente, no fundo de nós mesmos, sentimo-nos não mortais" (2003, p.102). Sabemos que um dia ela chegará, mas

sentimos que o amanhã está garantido, que ainda teremos tempo, que ainda teremos outras chances, mesmo que a vida não esteja boa agora, pensamos que tudo bem, pois no futuro será diferente.

A morte marca o fim físico de cada ser, e essa é a grande marca de angústia da morte. No pensamento de Heidegger (2009) o homem autêntico é aquele que encara essa angústia, buscando abrigo na impessoalidade, fundamentando-se no ser. Ao perceber a morte do outro, criamos consciência de nossa própria morte.

Sartre (1997, p.657) destaca que ela "[...]pode sempre surpreender antes do tempo aqueles que a esperam para tal e qual data". O autor destaca que podemos aceitar a existência e certeza da morte ou nos colocarmos em uma posição de vulnerabilidade e desistência diante dela.

A forma como a morte nos marca depende muito de como ela chega até nós, uma vez que a morte de um desconhecido não nos abala, porém quando mais próxima for a pessoa a morrer, mais próximos nos sentimos da morte, é como se aos poucos ela fosse se achegando, se apresentando e explicando que não há saída, Morin (1988, p.32) vai de encontro a esta ideia:

> A dor provocada por uma morte só existe se a individualidade do morto tiver sido presente e reconhecida: quanto mais o morto for chegado, íntimo, familiar, amado ou respeitado, isto é, único, mais a dor é violenta; não há nenhumas ou há poucas perturbações por ocasião da morte do ser anónimo, que não era insubstituível.

Morin (1988) também destaca o quanto a morte é vazia, que a ideia de morrer se liga a um não saber e o não saber traz um sentimento depressivo, um indivíduo se foi, deixou de existir, e um dia também deixará de ser lembrado, assim restará o nada.

A morte é impossível de ser esquecida, Ricoeur (2007, p.369) destaca que dessa forma ela acaba possuindo também um sentido conciliador "uma vez que o momento do distanciamento é sobrepujado pelo momento de apropriação, a morte torna-se suscetível de se inscrever na compreensão de si como morte própria, como condição mortal.", na morte o homem torna-se sujeito e objeto de uma mesma ação, enquanto na morte do outro ele é apenas solidário e espectador.

## CONCLUSÃO

Falar sobre morte, mesmo que seja perturbador, é necessário, pois auxilia na elaboração da ideia da finitude humana, claro que provoca certo desconforto, pois nos damos conta de nossa própria finitude, o inevitável, a certeza de que um dia a vida como conhecemos acabará.

A certeza da morte incorpora uma série de estruturas psicológicas, e isso esperta a nossa curiosidade científica. Em outras palavras, o enfoco de interesse seria como os indivíduos lidam com a morte, qual a sua atitude diante do inevitável.

O objetivo do presente estudo (ainda inconcluso) é o aprofundamento teórico desta questão, focando o modo pelo qual o homem trabalha com este fenômeno humano inevitável, percebendo as estruturas psicológicas que são acionadas quando o homem se encontra diante da morte.

Falar sobre a morte não é algo novo, ao longo dos anos muitos historiadores, sociólogos, filósofos, biólogos, psicólogos e antropólogos estiveram a discutir o assunto. A morte é uma questão essencialmente humana, e estudos sobre ela auxiliam na compreensão do ser humano sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C.F. **O Ovo Apunhalado**. São Paulo: Siciliano, 1992.

_____. **Pequenas epifanias**. 2ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

ARIÈS, P. **História da morte no ocidente**. Tradução: Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BERKHOF, L. **Teologia Sistemática**. Tradução: Odayr Olivetti. Campinas: Luz Para o Caminho, 1990. 791p.

CHIAVENATO, J. J. **A morte**: uma abordagem sociocultural. São Paulo: Moderna, 1998.

CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico:** Nova Fronteira da língua portuguesa. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente 1300-1800**: uma cidade sitiada. Tradução Maria Lucia Machado; Tradução de notas: Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DICIONÁRIO do Aurélio. **Dicionário Português**. S.d. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em 25 jun. 2017.

_____ Informal, s.d. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 15 maio 2017.

DUBY, G. **Ano 1000 ano 2000 na pista dos nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1998

FOUCAULT, M. A linguagem ao Infinito. In: _____. **Estética, literatura e pintura, música e cinema.** Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREUD, S. **Luto e Melancolia.** Tradução: Marilene Carone; et al. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

GADAMER, H.J. O problema da consciência histórica. Tradução: Paulo Cesar Duque Estrada. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2009.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KERÉNYI, K. **Os deuses gregos**. 4ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORIN, E. **O Homem e a Morte**. Portugal: Publicações Europa-América, 1988.

RECANTO das Letras, s.d. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/poesiasdeamor/3553375>. Acesso em: 30 jul. 2017

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François, Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Teoria da Interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Tradução: Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2005.

SÁNCHES GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2.ed. Chapecó/SC: Argos, 2012.

SARTRE, J.P. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. 10ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, R.R. **A morte e a Religião na Grécia Antiga**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas da Antiguidade, 2009. Disponível em: <https://cpantiguidade.wordpress.com/2009/12/17/a-morte-e-a-religiao-na-grecia-antiga/>. Acesso em: 13 maio 2017.

STEIN, E. **Aproximações sobre Hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TRINDADE, A.A. **percorrendo os caminhos da morte rumo à personificação em As intermitências da morte e o triunfo da morte**. 2009, 194f. Tese (Doutorado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Lusoafricanas). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

VOVELLE, M. A história dos homens no espelho da morte. In: BRAET, H.; WERNER, V. **A morte na idade média**. São Paulo: EDUSP, 1996.

# MÚSICA: DULCIFICANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS ATRAVÉS DA PRIMEIRA ARTE

**Paulo Henrique Cadoná**[1]
**Juliane Cláudia Piovesan**[2]

**RESUMO**: O presente artigo faz parte do projeto de Pesquisa, *"A música como recurso didático-pedagógico: aprendendo e ensinando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais"* da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen e tem por objetivo assinalar a importância da música e como pode ser utilizada enquanto recurso didático-pedagógico no processo de aprender e ensinar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Pesquisas apontam para os benefícios da música para o desenvolvimento global do ser humano em diferentes fases do desenvolvimento e em acontecimentos da vida. Nessa perspectiva, destaca-se que ensinar e aprender com música nas instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais precisa ser constituído como processo qualitativo, planejado e consciente ao desenvolvimento humano, sendo que o ensino de música nas escolas só trará os benefícios necessários para a formação integral do ser, quando todos se unirem em prol de uma educação de qualidade, inovadora e criativa.

**Palavras-chave**: Música. Recursos didático-pedagógicos. Ensino-aprendizagem. Arte na escola.

## PRIMEIRAS NOTAS

A arte tem fundamental importância para o sujeito, pois é um produto pertencente à ele, vindo dele e para ele. Maudonnet (2005) destaca que a referida é uma realização inerente ao ser humano, pois, nenhum animal é capaz de produzi-la. De acordo com este mesmo autor, na evolução da humanidade, tem-se verificado que os homens primitivos produziam arte e representavam a realidade através de seus desenhos nas cavernas. Contudo, além de representar a realidade, a arte também se trata de uma forma de experiência que vivifica a vida e também faz com que o homem se dê por conta de que está vivo.

Muitas são as artes com as quais as pessoas deparam-se diariamente e com o passar do tempo e o avanço das tecnologias, constantemente criam-se novas formas de se fazer arte, uma vez que, no cenário artístico, estabeleceu-se em 1923, através de um manifesto, a

[1] URI/FW – Brasil, paulohenriquecadona@gmail.com
[2] URI/FW – Brasil - juliane@uri.edu.br

numeração de algumas artes. Ao longo do tempo essa numeração foi ampliada, passando por diversas modificações até chegar àquela que se tem conhecimento hoje.

Segundo Matos (2015) a numeração das artes não tem, no entanto, uma ordem universal, sendo a mais consensual a que, distinguindo os elementos básicos de linguagem de cada arte, toma como primeira arte a Música; as segundas, a Dança e a Coreografia; terceira, a Pintura; quartas, a Escultura e a Arquitetura; quinta, o Teatro; sexta, a Literatura; sétima, o Cinema (audiovisual); oitava, a Fotografia; nona, a Banda Desenhada, décima, os Videojogos e décima-primeira, a Arte Digital (artes gráficas computadorizadas 2D, 3D e programação).

Sendo a arte musical a primeira na numeração das artes, esta constitui-se de vários sons e ritmos e incontestável é sua presença na vida das pessoas, uma vez que ela tem acompanhado a história da humanidade. Além disso, é possível afirmar que ela está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal.

A primeira arte segue uma pré-organização ao longo do tempo, fazendo-se presente em acontecimentos diversificados já na gestação: os barulhos, os ruídos e as vozes acabam por chamar a atenção do bebê. Esse processo sonoro é capaz de agradar e também de assustar, já que o bebê consegue sentir as vibrações sonoras e ruídos internos e externos no ventre e, quando nasce, o incentivo da família e outros contatos sociais contribuem nesse processo de desenvolvimento da música na infância.

Durante seu crescimento a criança entrará em contato com diversos tipos e gêneros musicais, sendo estes: músicas infantis, músicas religiosas, músicas instrumentais, vocais, músicas cívicas, eruditas e populares, entre outros. A música tem um grande poder de interferência sobre os seres humanos e, mesmo que de forma inconsciente, as pessoas acabam se relacionando com ela.

Diversas vezes quando temos a oportunidade de a ouvir ou a escutar, começamos a nos familiarizar, movimentando o corpo ou cantarolando pequenas partes da melodia. As crianças quando interagem ou brincam com o universo sonoro, acabam descobrindo, mesmo que de uma forma simples, maneiras diferentes de se fazer música.

Seguindo esta perspectiva, novas possibilidades para a docência devem ser consideradas, trazendo a linguagem musical para dentro da escola, para dentro da sala de aula e para dentro do planejamento. Mas o que é música? E como dulcificar, isto é, tornar agradável o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e anos iniciais, através desta que é a primeira arte?

A música é bem mais do que uma ferramenta lúdica ou um auxílio na aprendizagem de outros conteúdos, ela deve ser considerada uma área de conhecimento e, como tal, precisa ser desenvolvida[3] também nas instituições de ensino para que o universo sonoro se faça presente também no processo de ensino-aprendizagem, sendo que este impulsiona ações e resultados em aspectos do processo educacional.

Essa arte é capaz de tocar-nos profundamente, sensibilizando-nos e inquietando nossas emoções, sendo este um caminho que poderá ser utilizado pelo professor/educador para tornar a aprendizagem ainda mais significativa, já que esta dá-se com mais eficácia quando possibilitada pelo viés da emoção que está ligada com a afetividade. Entende-se que as emoções são manifestações da afetividade, sendo este um viés proporcionado pela música que o docente pode estar se apropriando para dulcificar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se as proposições dos autores Parolin (2007) e Brockington (2016)

> O aprender está relacionado, dentre outras coisas, a um clima emocional em que ocorre a aprendizagem. Portanto, a qualidade da relação e a temperatura emocional em que ocorrem as mediações da aprendizagem são de enorme importância. No entanto, precisamos esclarecer que as emoções são as manifestações do campo afetivo de uma pessoa. Em verdade, cada vez que um aprendiz expressa seu estado emocional, ou se emociona em seu percurso de aprendizagem, está manifestando seu campo afetivo. (PAROLIN, 2007, p. 04)

> Os pesquisadores passaram a reconhecer que as emoções são o núcleo da relação professor-aluno e onipresentes na sala de aula. Atualmente, em vez de serem consideradas como elemento secundário nos processos educacionais, as emoções passaram a ser vistas como fundamentais para a aprendizagem, para o desenvolvimento cognitivo e para a saúde psicológica. [...] As emoções parecem ter um papel central no êxito escolar e, principalmente, no crescimento pessoal dos estudantes. (BROCKINGTON, 2016, p. 57)

Atuais estudos na área da neurociência apontam para o âmago do processo de aprendizagem, a emoção. Cabe ao docente mediar sua abordagem em sala de aula, de maneira afetiva. Em seu artigo "Aprender é emocionar-se", Brockington (2016) aborda que as emoções, além de serem fundamentais para a aprendizagem, influenciam também outros processos cognitivos como a memória e a atenção. É necessário que o docente repense o seu fazer-pedagógico adotando estratégias possibilitadoras da emoção, como a música, por exemplo.

A música pode ser encontrada nos mais diversos lugares. Tudo pode ser transformado em música e tudo é música: uma corrida, a água ao ligar o chuveiro e os pingos que caem de

[3] A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 diz que "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo".

uma torneira na pia, um coração batendo, um micro-ondas aquecendo o café, pássaros na natureza, uma porta se abrindo, um grito, palmas, risos... Música é antes de mais nada, movimento.

É grande a necessidade de musicalizar a Educação Básica, algumas instituições já têm um perfil musical como componente curricular. De acordo com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 [4], as escolas precisam introduzir a música, além das artes visuais, a dança e o teatro, como linguagens que integrarão o currículo escolar, sobre isso, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil.

Além disso, é possível desenvolver inúmeras atividades com a presença da música no cotidiano escolar que proporcionem a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda. Por meio disso, as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados.

Ao analisar os aspectos do ensino musical em âmbito infantil e anos iniciais, este se caracteriza pelo viés lúdico, sendo uma ferramenta facilitadora no processo de ensinar e aprender do professor e do aluno. No Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), verificamos que a música e o som estão muito ligados com o corpo e com o movimento.

Dessa maneira, o corpo se torna um "parceiro" no processo de ensino-aprendizagem musical, proporcionando através de movimentos, oportunidades para o aprendizado. Por meio desse recurso pode-se realizar atividades que envolvam a percepção e interiorização do ritmo, intensidade e altura, trabalhar com a forma musical e também desenvolver a expressividade das crianças.

Também é possível desenvolver atividades lúdicas utilizando a execução/criação/apreciação, para tanto, o educador pode/deve desenvolver seus conteúdos didáticos, tornando suas aulas mais dinâmicas, prazerosas e dulcificadas, consequentemente o aprendizado do aluno terá mais sentido e significado.

[4] Lei que altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

Além disso, a música como recurso didático nas escolas vem sendo abordada em diversos eventos e documentos, sejam eles Nacionais, Internacionais e Regionais, como a câmara dos deputados, PCN (Plano Nacional de Educação), Abem (Associação Brasileira de Educação Musical), Confaeb (Congresso Nacional da Federação de Arte - Educadores do Brasil, Departamento de Música - CEART- UDESC, Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e entre outros que buscam através do ensino musical uma melhora na qualidade escolar.

Sendo assim, este estudo destaca que a utilização musical nas escolas pode contribuir em aspectos cognitivos, sociais, emocionais e psicomotores das crianças, seja por proporcionar momentos de relaxamento em presença da música clássica ou instrumental, nas ocasiões de provas e trabalhos avaliativos ou com o processo de expressão e socialização de crianças com problemas de relação social.

## AUMENTE O VOLUME DE UM FAZER-DOCENTE MUSICAL

A realidade musical que encontramos no século XXI consegue atender a diversos gostos e ao observá-la nos defrontamos também com os mais variados suportes em que a música está presente. Está em eventos, está em casa, está nos telefones, na internet, em lojas, em consultórios odontológicos, em Igrejas, nos recreios das escolas e em quase todos os locais, sem esquecer que onde há movimento ali está a música. Nesse sentido,

> A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado. (SCHALLER, 2005, p. 64).

A arte musical que hoje ainda se encontra em algumas escolas não tem um caráter de conteúdo específico, ela é trabalhada como música incidental ou como recurso didático de outras disciplinas, isso é mais frequente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O que observamos hoje são atividades de canto, bandas marciais e que geralmente se resumem em preparação para datas cívicas ou comemorativas do calendário da instituição. É possível notar também alguns festivais estudantis da canção que servem para classificar o

aluno quanto a sua capacidade vocal, sua presença de palco, seu talento, entre outros pontos que deveriam ser trabalhados de um modo mais amplo e significativo.

Ainda na educação infantil, a música se faz presente nos momentos da chegada, na hora do lanche, nas comemorações escolares, danças, atividades recreativas e festividades em geral. Contudo, a música precisa ser trabalhada em mais contextos, na apreciação, na construção sonora, de ritmos, de movimentos, de criação musical, entre outros.

A música também possibilita a interação com o mundo dos adultos, com aquele mundo, para eles, de "gente grande", dos pais, dos avós e também de outros lugares como a televisão e o rádio, que permeiam o dia a dia das crianças. Sobre o contato das crianças com a música, este pode se dar em várias situações do convívio social. O RCNEI[5] explica que:

> O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem". (BRASIL, 1998. p.51)

Ao trabalhar a música na escola é preciso considerar os conhecimentos prévios da criança sobre os sons divertidos e harmoniosos que ela escuta, sendo que o profissional docente pode levar esses aspectos em consideração como ponto de partida para trabalhar a iniciação musical, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto.

O envolvimento das crianças com a música acontece desde a mais tenra idade. Essa presença desenvolve novos conhecimentos e resulta na aprendizagem de questões bastante relevantes como um repertório linguístico mais elaborado, na socialização deste sujeito, na autonomia, na sensibilidade, na comunicação, na atenção, na memória, entre outros fatores. Importante seria se despertasse nos educadores uma vontade de inserir em seus planejamentos um pouco de dó ré mi fá[6] para que a criança desenvolva-se integralmente, mas infelizmente em alguns casos, ela não é nem ao menos incentivada. De acordo com Joly (2003, p. 116):

> A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela

[5] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

[6] Nomenclatura de algumas das notas musicais, inseridas aqui no sentido de expor a ideia de se ter um planejamento musical mais integrado às atividades em sala de aula e também às atividades curriculares da escola.

> pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

A criança precisa ser sensibilizada para o seu áudio-universo, isto é, para o seu mundo dos sons, pois, é pela sua audição que possuirá o contato com os fenômenos sonoros. Quanto maior for o estímulo da criança com o som, mais ela descobrirá as suas potencialidades. Portanto, é extremamente importante exercitá-la desde muito pequena, pois isso desenvolverá sua memória e atenção. Assim,

> Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120).

Além disso, pesquisadores afirmam que a música auxilia no processo de linguagem na infância, pois é também através das brincadeiras e dos jogos musicais que a criança se desenvolve, criando, recriando, e ampliando a sua estrutura lexical. Nesse aspecto, destaca Mafioletti (2008, p. 06) "Enquanto brinquedo, a música oferece um universo estruturado com significações originais, no qual a criança pode mergulhar. A criança não apenas imita, mas inventa, conversa, anula, transforma e dá novas significações."

A nossa primeira arte, a música, quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, a criatividade, auxilia na socialização, na autonomia, na sensibilidade, na comunicação e outros muitos aspectos. Sendo assim, deve-se valer o fazer docente também por meio desta que é tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. Sabe-se que no geral, a música não tem seu potencial devidamente explorado para que o discente possa se construir e se reconhecer como sujeito, como o ser social, que transforma o mundo e a sociedade.

Há de se pensar em maneiras e estratégias capazes de ofertar mais espaço para a música na escola, com uma intencionalidade pedagógica que proporcione a aquisição e a boa estruturação de valores nos alunos, métodos que possam suprir os aspectos que a criança carece e que a primeira arte é capaz de proporcionar. A comunidade escolar precisa ser sensibilizada para que se faça acontecer uma musicalização do ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento global do sujeito.

**QUE TAL UMA MELODIA AO CURRÍCULO?**

Muitas são as pesquisas, que estão sendo voltados à análise da música e seus benefícios para a vida dos seres humanos, no que se referem ao desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, no qual envolvem educadores, filósofos, psicólogos e músicos, que buscam através de suas inquietações, respostas para este tema que é de importância e abrangência.

Vimos que a música está presente nas escolas, mas ainda na grande maioria das instituições ela está ausente e não é trabalhada em uma perspectiva mais ampla, com o objetivo de desenvolver a criança em seu aspecto pleno. É preciso que a música receba um destaque especial no currículo escolar por carregar em seu bojo tamanha importância para o desenvolvimento do sujeito. Assim,

> [...] a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Em países com mais tradição que o Brasil no campo da educação da criança pequena, a música recebe destaque nos currículos, como é o caso do Japão e dos países nórdicos. Nesses países, o educador tem, na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções. Este é, por sinal, um grande entrave para nós: o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na Educação Básica. (NOGUEIRA, 2011, p. 111)

Futuramente é esperado que haja especialistas em música em todas as escolas, isto porque de acordo com a lei 11.769/2008[7] que diz respeito à obrigatoriedade do ensino de música no País, é um dos seus principais desafios, passando também pela formação de professores para atender a demanda das escolas brasileiras.

Uma possibilidade do professor dos anos iniciais é observar o desenvolvimento da linguagem musical em seus alunos, participando das oficinas e aulas de música oferecidas na escola, podendo assim integrar e articular com os conteúdos desenvolvidos nas suas aulas. O relacionamento do pedagogo com o profissional da música também pode trazer muitos resultados positivos. Por isso é importante, já na graduação em pedagogia, oferecer possibilidades de formação aos futuros pedagogos para que não criem um descaso com a

[7] Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 18 de agosto de 2008, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

educação musical e saibam fundamentar suas práticas dentro de perspectivas que liguem a musicalização às demais disciplinas, desenvolvendo assim a música na interdisciplinaridade, ou ainda, caso estejam atuando na gestão escolar, promovam a valorização da educação musical na escola.

Nesse sentido, para as escolas e professores, resta um grande desafio: desenvolver métodos que possam trazer os benefícios que a música oferece. Como um componente curricular, a primeira arte, deve ser trabalhada em sala de aula, de forma interdisciplinar e não separada das demais matérias. Trabalhar a música em todas as disciplinas possibilita o aluno a perceber o que há de belo em cada uma delas, como salienta Bastian (2009, p. 135):

> Não desejo que o campo musical se feche em si mesmo, quero vivamente que a música intervenha na interdisciplinaridade, mas em condições em que ela possa fazer ressoar a sua 'nota' própria: a aproximação com os outros campos e o trabalho em comum me parecem mais louváveis se contribuírem para a alegria estética e dela participarem

Já para Ponso, (2011), a música deve ser tratada como uma linguagem que se constrói através do conhecimento e não um produto que serve apenas como reprodução. Este é sem dúvida, mais um dos grandes desafios para os educadores. Sendo a música uma disciplina em que cada professor determina sua forma de agir, que conteúdos desenvolver e que parcerias formar, encontramos espaço para a inovação pedagógica nessa área, sem comprometer o plano pedagógico da escola como um todo. Mas, por que assim mesmo devemos ensinar a música nas escolas?

> Podemos pensar que ensinar música na escola é importante primeiramente porque a música é uma prática social, presente em todas as sociedades. Os seres humanos, ao longo de sua existência, produzem músicas para serem vivenciadas socialmente, constituindo-se assim uma manifestação humana que tem uma história acumulada (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MUSICAL, 2009, p.38).

Embora seja grande, a responsabilidade e os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, percebe-se na música, inúmeras contribuições, não só para a vida dos seres humanos, como para todo o processo de desenvolvimento e a aprendizagem. Dessa forma, Campbell (2000, p.147), resume os vários motivos pelos quais a música deve ser valorizada na educação escolar:

> [...] conhecer a música é importante; a música transmite nossa esperança cultural; a música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida; a

> música é criativa e auto-expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres; a música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras; a música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo; a música melhora a aprendizagem de todas as matérias; a música ajuda os alunos a aprender que nem tudo na vida é quantificável.

Se trabalhada de maneira coerente, a música, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais, pode desenvolver na criança a sensibilidade, estimular a criatividade, a capacidade de concentração, o raciocínio lógico, a coordenação motora, a memorização e o desenvolvimento do intelecto, além da alegria, que esta por si só, é capaz de proporcionar. Assim,

> a educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria proporcionada pela música – a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela autoexperiência criativa nos espaços da música. Como educadores musicais, devemos ‘’capacitar’’ nossas crianças para essa alegria pessoal pela música. A razão para a ocupação com música é sempre a música mesma – e nada mais! (BASTIAN, 2009. p.129).

Além disso, ao estudarmos o ensino da música nas escolas, faz-se necessário ainda saber, que o referido não possui a intenção de formar músicos profissionais. Para Chiarelli e Barreto (2005), a música nas escolas busca através das vivências musicais, proporcionar a abertura de canais sensoriais, contribuindo com as emoções, ampliando a cultura e auxiliando na formação integral do ser.

Em síntese o que se pode verificar é que tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais à música deve se fazer presente, pois a criança vê através dela um objeto que se aproxima a sua realidade, a sua fantasia, e é assim que se irá aprender as diferentes disciplinas do conhecimento: brincando.

## CONCLUINDO ESSA PARTITURA

Sabe-se que introduzir a música na sala de aula, através de uma perspectiva pedagógica não é tarefa fácil para alguns educadores, para outros, porém, que se valem da literatura e das demais artes para a promoção de uma aprendizagem significativa é menos complexo, pois sabem articular os conteúdos com a linguagem musical. No entanto, é necessário uma formação musical sólida, pois como diz Nogueira (2011) “não se pode cair no imobilismo e esperar que todos os professores generalistas tenham essa formação esmerada ou que todos os músicos se encantem pela docência.”

Nesse sentido é preciso “musificar” a educação infantil e os anos iniciais, pois não são satisfatórios os espaços oferecidos na escola para a educação musical, muitas vezes a instituição pouco apoia ou incentiva a musicalização. Agravando-se ainda, quando o planejamento dos professores, na tentativa e inserir a música como ferramenta significativa em suas aulas, acabam se equivocando, trazendo a música de maneira superficial, utilizando-a para apresentações em eventos comemorativos da escola, como festa junina, dia dos pais, das mães, natal, entre outras.

É válido que o aluno faça apresentações, isso é importante e significativo para sua formação, além de auxiliar muito no que diz respeito a sua inibição e postura, porém essa prática não basta para o desenvolvimento musical das crianças. Não se faz tão necessária a contratação de profissionais do ramo musical para a docência com a educação infantil e os anos iniciais, o que pode ser realizado é um investimento na formação dos professores já atuantes nas turmas, para que eles mesmos possam trabalhar com a música, adquirindo entre tantas situações, uma série de conhecimentos.

Para que a música possa ser significativa na vida da criança e os objetivos possam ser alcançados, a musicalidade pode ser trabalhada de diversas formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de história (uma radionovela de uma história). É possível permear o ambiente escolar com música, através de atividades de produção musical, canto, exploração sonora, sonorização de histórias além da criação de coreografias e muitas outras possibilidades.

Ainda se pode trabalhar os ruídos do cotidiano, o que para os alunos menores é muito interessante. Também se torna viável proporcionar brincadeiras de descrição dos sons, por exemplo, os quais eles mesmos emitem quando acordam, escovam os dentes, comem e vestem suas roupas e sapatos. Os alunos ainda podem reproduzir sons de animais, cachorros, cavalos, sons dos carros, dentre diversos outros sons conhecidos e desconhecidos para alguns. Ainda a utilização da música para o trabalho interdisciplinar, permitindo que os conteúdos sejam aprendidos, construídos de forma dinâmica e prazerosa.

Ainda, na educação infantil se podem buscar atividades que permitam que o aluno experimente sensações e sentimentos como de tristeza e de alegria. Emoções teatrais integradas com a música e com objetos sonoros, possibilitando ao aluno que expresse seus sentimentos através da manipulação dos instrumentos musicais que podem ser colocados à disposição pelo professor. Assim, é possível afirmar que a música é pertencente da vida na escola, seja no recreio, na hora da brincadeira, numa rodinha de amigos, em sala de aula,

sendo usada como recurso pelos professores para ensinar alfabeto, idiomas, estações, datas comemorativas, etc.

A música faz parte da criança e continuará em todas as fases da vida. No que diz respeito aos professores, é preciso questionar se os saberes pedagógicos acerca da música "conversam" com os saberes musicais trazidos pelos alunos. A música não pode ser utilizada somente como um recurso para passar o tempo, apertar o "play" em qualquer música, sem nem fazer ideia do conteúdo que esta apresenta, pode "putrefazer" boa parte da maturidade cognitiva que a criança está desenvolvendo.

A música precisa, urgentemente, fazer parte do processo de ensinar e aprender, numa sociedade que necessita de mais sensibilidade, mais amor e mais vida, e isso é possível através de um processo musical competente e qualitativo. Ações dentro da escola são necessárias para musicalizar a Educação Básica, ações que não sejam apenas sinapses, ações que invadam também toda grade curricular, que deem voz (e vez) ao currículo, que façam a escola ganhar uma outra percepção, um "outro ouvido", um ritmo diferente do habitual.

Precisamos que alguns professores desacomodem, para que dentro de cada um, haja uma melodia capaz de cativar a todos, independentemente do timbre. Não se trata apenas de ligar um rádio na tomada da sala de aula e colocar uma *playlist* para tocar, muito menos distribuir fones de ouvido para cada um dos alunos ouvirem sons à sua maneira, mas, trata-se de proporcionar momentos de ensino-aprendizagem, momentos que agradem, que tornem o dia letivo "mais doce", que por meio da linguagem musical, aticem os discentes ao gosto pelo conteúdo, e que possam reproduzi-lo futuramente, com a mesma harmonia de quando aprenderam. Fazendo ações como esta, se estará fazendo movimento, logo, se estará fazendo música, logo se estará dulcificando o processo de ensino-aprendizagem, logo esta se tornará ainda mais significativa.

## REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola.** 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BROCKINGTON, Guilherme. **Aprender é emocionar-se**. Neuroeducação, São Paulo, n. 7, p.52-58, 2016.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser**. Junho de 2005. Disponível em <https://goo.gl/aNuP38>. Acesso em 17 de Dez. de 2012.

GIGA, Idalete. **A Educação Vocal da Criança.** Revista Música, Psicologia e Educação; N.º 6. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/cwTJ3x>. Acesso em: 19 out. 2015.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical:** conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:____. HENTSCHKE, L; DEL

MAFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A Dimensão Lúdica na Infância.** XVI Endipe-Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino. Trajetórias e processos de Ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas- 27 a 30 de abril de 2008- PUC/RS Porto Alegre.

MATOS, M. **A Arquitetura entre Artes:** Reflexões sobre a Beleza Arquitetónica. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Universidade do Porto, Porto, Portugal. 2015.

MAUDONNET. J. **Arte, educação e experiência**. Sumaré. Revista Acadêmica eletrônica, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2005. Disponível em: <http://sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/03/raesed03_artigo03.pdf> Acesso em 06 nov. 2016.

MORAES, Jota de. **O que é música?** São Paulo: Nova cultura: Brasiliense,1986.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Associação Brasileira de Educação Musical**. V.1. n.1. Porto Alegre, 2009.

NOGUEIRA, Monique Andries**. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/451>. Acesso em: 9 mai. 2017

PAROLIN, Isabel. **As emoções como mediadoras da aprendizagem**. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/MDG3NW>. Acesso em 25 jun. 2017.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo.** Ações Interdisciplinares na Educação Infantil. 2° edição. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHALLER, Katrin. **Acordes curativos.** Viver Mente & Cérebro: revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento, São Paulo, p. 64-69, jun. 2005.

ZAMPRONHA, Maria de L. Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

# FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

**Quézia da Cruz de Souza**[1]
**Daiane Gassen Henrich**[2]
**Luci Mary Duso Pacheco**[3]

**Resumo**: O presente artigo busca analisar os princípios teóricos e metodológicos que estão presentes na formação inicial e continuada de professores como também identificar alguns desafios que se estabelecem. Para tanto o mesmo baseia-se em pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico com coleta, análise e interpretação de dados. A partir das leituras e análises pode-se notar que formar professores no atual contexto sócio educacional envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço concreto da construção da identidade profissional docente.

**Palavras-chave**: Formação Inicial, Formação Continuada, Princípios, Fundamentos e Desafios.

## INTRODUÇÃO

A temática em questão vem ao encontro das discussões atuais sobre a educação e os rumos que a mesma vem tomando no contexto atual de grandes mudanças, em relação a Formação de Professores. Cabe aqui não somente identificar os desafios propostos, mas apontar ações para a superação dos mesmos.

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de formação destes, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada.

Importante trazer para a primeira reflexão as palavras de Freire (1982, p.34) para elucidar que a formação do professor acontece de maneira permanente. Para o autor "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Brasil - queziacz@hotmail.com
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Brasil - daianegassen@hotmail.com
[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Brasil - lucimdpacheco@gmail.com

ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”.

Essa visão que está presente na discussão desse artigo, ou seja, o professor se forma permanentemente, através da formação inicial e ao longo de sua vida profissional com a formação continuada, que deve ser chamada a medida que os desafios vão se apresentando e precisam ser incorporados ao cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, a presente pesquisa, visa conhecer os princípios teóricos e metodológicos da formação inicial e continuada de professores como também os desafios postos para a formação no contexto sócio educacional atual, contemplando para isso a pesquisa em diferentes realidades.

## CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A Formação do professor assume dois modelos importantes para a constituição de sua identidade profissional: a formação inicial e a formação continuada. Nos princípios apresentados pelo Decreto Nº 8.752 (BRASIL, 2016) evidencia-se tais formações como elemento essencial à profissionalização, tendo como compromisso a construção de um projeto social, político e ético que contribua para emancipação dos sujeitos.

Dentro desses dois modelos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende uma formação “contextualizada e em consonância” com os problemas atuais, pautados na relação entre teoria e prática, onde ambos conhecimentos sejam indissociáveis.

> Devem compreender, portanto, a formação inicial e continuada, indicando ações estratégicas que visem, além de atender à atual conjuntura do país que exige a formação de um grande número de profissionais, construir uma formação para o futuro, que cada vez mais favoreça o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo. (ANFOPE, 2001, s/p).

A formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciaturas, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação, e dos que almejam seguir nessa área por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente.

Portanto, deve-se manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente. Afinal, hoje com o "avançado" processo de produção dos saberes "os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano." (TARDIF, 2008. p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando "estoques", mas partilhá-lo e problematizá-lo.

Nessa via de raciocínio é importante trazer a contribuição de Tardif (2008, p. 67) quando reforça que "a formação inicial, envolve a consciência de que sua prática pedagógica será resultado do seu saber, do seu fazer, do seu compromisso com sua profissão, com seu aluno, com a sociedade da qual faz parte".

Importa, também reflexionar se os professores refletem sua prática e de que forma o fazem. Esse "empreendimento reflexivo" torna-se imprescindível para a formação de "professores e pesquisadores" comprometidos em engendrar a criação de novas respostas às demandas educacionais (PIMENTA,2000), pois refletir a prática é consequentemente avaliar seus saberes pedagógicos.

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional. Também contribuí para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Candau (1997) reforça a questão de que a formação continuada possibilita ao professor dialogar com seus pares sobre o cotidiano de sua profissão, contribuindo para a construção de sua identidade. A autora diz que:

> A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. (CANDAU, 1997, p.36)

O que percebemos com essa fala de Candau (1997) é que no convívio com outras realidades o professor dialoga com seus pares e visualiza os desafios e as soluções propostas em outros espaços educacionais que podem ser compartilhados para colaborar e favorecer ideias, valores e costumes que estão presentes no cotidiano da escola.

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se

afirmar, segundo Tardif (2008), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Destarte, de acordo com Cunha (2000, p. 128), "saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos". Devemos considerar que as práticas pedagógicas que correspondem às técnicas utilizadas em sala de aula, derivam de concepções de mundo, isto é, "toda prática educativa implica uma teoria educativa."

Assim, a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Diz Freire (1996, p. 24) que "a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação *teoria/prática*, sem a qual a teoria pode ir virando *blablablá*; a prática, ativismo". A construção de uma prática pedagógica diferenciada da concepção dominante exige uma redefinição do profissional de educação sobre o ser humano que se quer formar. Enquanto profissional da educação, o dever é repensar, constantemente, a sua prática, sua formação, para que ocorra uma melhor qualidade no processo educativo.

O professor é um intelectual em processo contínuo de formação, portanto, a formação é, na verdade, autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências práticas. É no referido confrontamento e na troca de experiências que os professores refletem as suas práticas. Os que não têm por hábito refletir a sua prática, apenas aceitam e cumprem orientações sem pô-las em dúvida. Nesse sentido é possível visualizar que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. (TARDIF, 2008). Dessa forma é preciso levar em consideração as questões que se colocam na sociedade no momento da formação, tanto inicial como continuada e ir refletindo sua atuação e os desafios que o contexto apresenta para que seja impulsionada à busca por sua compreensão e enfrentamento.

## DESAFIOS POSTOS PARA A FORMAÇÃO NO CONTEXTO SÓCIO EDUCACIONAL ATUAL

Podemos mencionar as ideias de Baumann (2001) quanto as rápidas mudanças no contexto social, cultural, e educacional que de forma direta influenciam o cotidiano da atuação do professor e que por essa razão se apresentam como desafio a sua prática pedagógica. O autor aborda que:

> Os tempos são “líquidos” porque tudo muda tão rapidamente. Nada é feito para durar, para ser “sólido”. [...] Os valores que a nossa cultura ocidental até então estabelecera como os mais nobres e elevados cada vez mais diluem-se como a água que se escorre das nossas mãos, sem que sejamos capazes de detê-la. (BAUMAN, 2001, p. 15)

Tendo presente essa forma líquida a qual a nossa sociedade e suas relações estão fundamentadas, alguns desafios estão postos para o professor. É preciso estar atento e buscar alternativas de apropriação de conhecimentos plurais, para poder elaborar ações de enfrentamento desses desafios na ordem da formação inicial e continuada, transformando-os em atualização permanente, incorporando em sua prática as inovações de seu tempo de forma reflexiva.

As mudanças mais impactantes que estão presentes na sociedade caracterizam-se como informação, comunicação, tecnologias, entretenimento, incertezas, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade, efemeridade. Na escola refletindo a própria sociedade estão os desafios das políticas educacionais de governo, a organização pedagógica da escola, a infraestrutura escolar, as turmas e o perfil do aluno.

**Informação, Comunicação, Tecnologias**

Com o avanço tecnológico a informação, hoje, está presente na vida dos sujeitos de forma rápida e prática. Assim o professor em sala de aula precisa estar atento a rápidas mudanças para não estar com conhecimentos defasados ou inoperantes. Utilizar a informação do dia para discutir e trabalhar o conhecimento em sala de aula de forma a fezer pensar, desenvolver a capacidade crítica e criativa, a curiosidade e a descoberta (SOFFNER, 2012).

Dentre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada encontra-se abordado o desafio que se refere as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Dentro dessas dimensões encontram-se as tecnologias e inovações.

> § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao utilizar-se das tecnologias enquanto recurso e estratégias didático-pedagógicas é preciso que o professor saiba a amplitude que estas possuem, tendo em vista que podem interligar de maneira rápida diversos conceitos. Neste documento citado anteriormente as tecnologias e inovações encontram-se associadas a fundamentos e metodologias que se referem a linguagem, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A tecnologia de acordo com Soffner (2012, p.92) não é um "*fim"* mas "um meio para se ampliar as capacidade humanas". Segundo ele (2012, p.93) a "[...]ampla disponibilidade e acesso à tecnologia, característica do mundo atual, não trazem necessariamente melhoria nos processos de uso e manipulação de tanta informação [...]". De acordo com sua base teórica as ferramentas moldam em muito as formas de enxergar o mundo, formatando o modo de se portar das sociedades, mas nem sempre de forma benéfica ao sujeito e a educação em si.

Suas concepções apontam para uma nova reavaliação do papel do professor e do aluno. Tendo a complexidade de se entender o todo, ele expõe que o maior desafio é ainda a própria realidade. Sendo assim a educação apresenta-se pautada em ser capaz de estabelecer relações entre os problemas e temas condizentes a realidade, buscando ferramentas como a tecnologia, em prol da construção do conhecimento.

As tecnologias acarretam em si uma vasta mudança na utilização da linguagem. Um universo de informações superficiais, que mechem com a vida das pessoas, é divulgado de forma muito rápida. Ao apropriar-se deste universo, o professor poderá discutir os impactos de relevância social e ética que este vem acarretando.

É necessário que a formação de professores não seja somente voltada ao conhecimento dessas tecnologias enquanto recursos e estratégias didático-pedagógicas, mas seja capaz de elaborar projetos consistentes, interdisciplinares e contextualizados, além da necessidade de ter o domínio das formas de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação desses projetos para que possam ter um efetivo resultado no processo de ensino aprendizegem.

**A educação na inconsistência social**

A sociedade vive em meio a uma grande variedade de entretenimentos para as crianças, jovens e adultos, como jogos e brinquedos eletrônicos, espaços de lazer e parques de diversões com brinquedos desafiantes que fazem com que a aula pura e simples perca o encanto ou não ofereça elementos que interessem aos alunos. Nesse sentido o professor

precisa estar atento para possibilitar a esses alunos um nível de interação nas suas aulas que consiga chamar a atenção dos mesmos para a discussão dos conteúdos a serem aprendidos.

Na busca pela felicidade outro desafio torna-se presente, o consumismo que impulsiona as pessoas a adquirirem bens que nem sempre estão precisando, mas incentivados pela forte mídia e pela satisfação dos prazeres adquirem cada vez mais produtos e consequentemente os descartam com mais rapidez. Então temos aqui, para o professor, o livro do momento, o autor de destaque, os utensilios pedagógicos mais avançados e muitas vezes construidos com materiais inferiores que duram pouco, para logo serem substituidos por novos.

As incertezas aumentaram, com relação ao que fazer, qual carreira escolher, que roupa usar, que bem comprar, que caminhos seguir. Assim, o professor convive com o passageiro e a incerteza no espaço da sala de aula como também na comunidade a que pertence. De acordo, Pain e Nodari:

> Do mesmo modo, é necessário que a escola construa um currículo capaz de oferecer análise, crítica e reflexão acerca das transformações espaciais e temporais da sociedade. Deve, assim, assumir novas configurações curriculares em detrimento das novas formas de saberes e estabelecer um novo formato de ensino, com o intuito de refletir sobre os aspectos subjacentes à sociedade, construindo um novo currículo, com novas metodologias capazes de suprir a fragmentação do conhecimento, a fluidez, a instantaneidade, a velocidade e a flexibilidade da vida contemporânea, termos usados de maneira muito expressiva, sobremaneira, por Bauman. Portanto, repensar a missão da escola perante às novas configurações faz-se necessário para que o processo educativo possa responder às demandas e exigências que se apresentam na atualidade, sempre no intuito de formar um indivíduo capaz de refletir e agir autonomamente no contexto hodierno. (2012,p. 5).

Para se compreender a sociedade e a escola neste contexto é necessário avaliar todos os aspectos referentes a realidade atual. Por este motivo tornou-se necessário analisar os aspectos referentes as mudanças ocorridas e como a sociedade atual está a estruturar-se.

Tendo analisado teoricamente esta conjuntura é possível perceber que o espaço educacional necessita de um profissional consciente da realidade em que vive, pesquisador, ético e comprometido. Sobre essa questão Pinto (2009) enfatiza dizendo que "(...) a escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir sua cidadania." Como assevera os Parâmetros Currículares Nacionais:

> A escola não muda a sociedade, mas pode partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se

> não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação. (BRASIL, 1998, p.25).

As mudanças impactantes presentes na sociedade de hoje desafiam as escolas a sair do comodismo, dos conteúdos acumulados e da transmissão. As coisas não são mais tão obvias para serem aceitas como até então pareciam ser. Há um universo vasto de informações e entreterimentos que representam uma atratividade muitas vezes maior do que o que está sendo proposto pela escola.

**Políticas educacionais de governo e a organização pedagógica da escola**

A escola reflete os desafios da sociedade, trazendo para o espaço pedagógico situações que merecem atenção. Exemplo disto é o caso das políticas de governo, que a cada troca de gestão implementam nas escolas propostas diferentes para a educação. Desse modo, a cada transição os professores são submetidos a mudanças radicais no modo de conceber a educação.

Diante dessa repercursão de instabilidade política dentro do espaço pedagógico, cabe perguntar quais são as competências necessárias para que o professor assuma seu papel na instituição educacional e lute por políticas que permitam uma prática educativa e social de mudança e de transformação, principalemtne no que se refere a este cenário atual de incertezas (IMBERNÓN, 2011). Neste aspecto, a ANFOPE (2001, s/p) contribuí quando afirma que:

> [...] as Diretrizes Nacionais devem assegurar para a sua concretização, efetivas orientações que supõem, entre outras, a formação de profissionais capazes de influir nas definições e implantação de políticas, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem do aluno.

Ainda, na escola estão presentes na proposta pedagogica, o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ensino, os Projetos de Trabalho, a avaliação, a interdisciplinaridade que requerem uma atenção especial. Faz-se necessário um estudo por parte do professor para estar constantemente revendo suas ações pedagógicas para atender as exigencias legais de sua função.

Para (BARROSO, 2001, p. 31) a flexibilidade tanto na elaboração quanto na concretude dos Projetos que norteiam a escola "É necessária para permitir margens de

ajustamento nas práticas de gestão e faz parte do próprio conceito de autonomia, enquanto modo de auto-governo.". Mas para isso é necessário que a construção destes projetos seja de fato um ato coletivo.

A escola tem por centralidade nesta nova realidade social estabelecer reflexões sobre a cultura cotidiana do aluno (seja ela voltada a dinâmica das tecnologias, ao entreterimento, ou até mesmo a efemeridade de suas relações) com a cultura conceitual. Sendo que a busca pelo conhecimento relaciona-se justamente pelo desafio de compreender e intervir em sua realidade.

Porém o educador ao ingressar na prática educacional escolar se depara com um currículo fragmentado, onde as disciplinas são organizadas de maneira isoladas e principalmente que não partem da análise de situações concretas da vida prática. Libâneo (2002, p. 38) afirma que:

> O trabalho isolado de cada disciplina não possibilita a intercomunicação de saberes, não favorece a ampliação da capacidade de argumentação, limita a abordagem de problemas concretos, dificulta a transversalidade de outros saberes que não o disciplinar. A interdisciplinaridade propicia o dialogo entre os saberes, a analise mais globalizada dos objetos de conhecimento, a cooperação de várias disciplinas para estudo de problemas sociais práticos, a introdução no estudo dos temas dos aspectos ético-culturais.

O que Libâneo (2002, p.39) questiona não é a estruturação do currículo por matérias, pois segundo ele "[...] as disciplinas são o ponto de apoio para o trabalho interdisciplinar.", mas sim a maneira como serão trabalhadas. Trata-se segundo ele de "[...] estabelecer conexões, convergências, pontes, relações de complementaridade, entre as disciplinas em função de um projeto" visando a plena formação do sujeito de forma conecta a realidade.

O autor acredita em uma rede de culturas que perpassam a escola. Uma delas é o que ele chama de "escola paralela", que envolve toda a massa de divulgações em tempo real das informações. E o desafio do professor neste contexto de culturas seria estabelecer conexões através dos diferentes métodos e técnicas que utiliza.

Nesse formato de sociedade precisamos de uma escola que pense na dimensão coletiva, que instigue mudanças. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário a formação de um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

**Infraestrutura escolar e a qualidade da educação**

Analisar a infraestrutura das ecolas é um processo complexo, pois envolve muito além do que pode-se perceber visualmente. Soares e Sátyro (2008, p. 9) definem enquanto infraestrutura, tudo que envolve recursos financeiros, nomenclaturando-a de insumos escolares:

> Neste estudo, insumos escolares serão entendidos como: infra-estrutura de todo tipo, seja o número médio de alunos por turma; o número de horas-aula; os docentes com formação superior; a construção e a melhoria das dependências da escola; a existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infra-estrutura, nesse caso, é tudo aquilo que o dinheiro pode comprar.

Na colocação dos autores já especificam-se alguns dos aspectos que envolvem a infraestrutura escolar. O estudo dos mesmos foi baseado em um senso realizado entre 1998 a 2005. A infraestrutura escolar é um assunto pouco explorado ainda no Brasil, embora esteja diretamente relacionado a qualidade da educação no país.

O Documento Técnico de Levantamento da Situação Escolar – LSE; procura diagnosticar a situação dos Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE) estabelecido pelo Ministério de Educação (MEC) para a educação básica. “O Índice PMFE, assim como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, será mais um índice balizador da situação em que se encontram as redes de escolas públicas de educação básica.” (FILHO ,2010, p. 11) Este índice é calculado a partir do cruzamento de 15 indicadores sintéticos detalhados da seguinte forma:

> • aos serviços ofertados pela escola à comunidade escolar, indicador I;
> • às características do Prédio Escolar, indicadores II, III, IV e V;
> • às características físicas dos ambientes, indicadores VI, VII, VIII, IX e X;
> • aos materiais didáticos, indicadores XI, XII e XIII;
> • aos equipamentos, indicador XIV; e,
> • ao mobiliário escolar, indicador XV (FILHO ,2010, p. 11)

Neste documento é possível ver detalhadamente os idicadores sintéticos e suas tantas variáveis. Nos anexos, onde de fato cosntam as avaliações, estes itens considerados na pequisa mostram que existem ainda muitas lacunas no que tange a aplicabilidade de isfraestruturas básicas no sistema educacional brasieliro.

Destaca-se então a necessidades de reformas e ampliação de prédios escolares e de aquisição de mobiliário e equipamento (materiais didáticos). Sendo que este são apenas

alguns dos fatores necessários para possibilitar o estabelecimento das prioridades dentro da rede pública de educação e a garantia do cumprimento dos Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE), estabelecidos pelo MEC. Contrastam-se assim escolas com equipamentos modernos e avançados e outras com tamanha precariedade que quando muito possuem enegia elétrica. Isso faz com que a formação inicial não dê conta dessa diversidade de infraestrutura e o professor precisa correr atras de possibilidades no seu planejamento para atender as diferenças de realidade.

A má qualidade na educação principalmente no que se refere a defasagem, encontra-se de acordo com os estudos desenvolvidos por Soares e Sátyro (2008) relacionado ao número de alunos por sala de aula. Enquanto em algumas escolas tem um número elevado de alunos por turma em outras há dois ou três. Este cenário de precariedade das escolas brasileiras, está mais relacionado a dificuldade em gerir os recursos do que a quantidade de recursos disponibilizados. Sendo assim surge um grande dilema entre a quantidade e a qualidade de recursos ofertados.

**Perfil do aluno no contexto atual**

Ainda como um desafio dentro do espaço escolar está o perfil do aluno, que vem mudando constantemente. Este perfil considera-o que o constuí, sua história e sua realidade. Não trata-se de um ser imaginário, mas do desafio concreto com o qual o professor se depara. O aluno é um ser singular, formado em suas relações pessoais e interpessoais, dentre estas a família, a escola, os amigos e até mesmo o trabalho. Vislumbrar a realidade do aluno é conhecê-lo em sua essência, enxergando muito além das quatro paredes da sala de aula. Neste sentido Barbosa (2004, s/p) afirma que:

> Entendo que é necessário superar a visão que aponta a escola como o principal palco de formação do indivíduo e um lugar exclusivo do ensino. Acredito ser essencial visualizar outros cenários da existência humana, cuja diversidade de histórias de vidas são espaços efervescentes para potencializar a escola de forma que ela possa, nutrindo-se do real, alavancar a passagem do ensino à educação integral dos sujeitos; dos programas rígidos aos planos de vida social.

Este aluno real é um sujeito minado pelas tantas mudanças que o cercam, trazendo consigo a volubilidade de sua sociedade. Hoje, devido às mudanças na sociedade, como o acesso a informação, a facilidade de comunicação e a tecnologia presente em diversos espaços

da vida diária, os alunos vivem em extremos mundos distantes. Ao mesmo tempo em que alguns encontram-se muito presentes em sala de aula, querendo participar, contestando muitas vezes os saberes trabalhados em aula, perguntando e levando informações para o debate, desafiando o professor a estar melhor preparado para a sua função. Também há o aluno muito ligado as tecnologias de comunicação e por vezes isolado em um mundo virtual, precisando ser chamado a participar da sala de aula, de maneira mais criativa. Cruz (2006, p. 7).coloca que:

> Educar implica uma conduta do professor que entenda o ensino como mediação considerando os conhecimentos, as experiências e os significados que os alunos trazem para a sala de aula respeitando o seu modo de pensar e trabalhar, tendo em mente modificar a idéia de uma prática pluridisciplinar para uma prática interdisciplinar, ou seja, é fundamental que seja considerado os problemas da vida real na sociedade (global e local) a realidade com a qual o aluno está envolvido. Aqui o mais importante é que o aluno conheça não por conhecer, mas aprenda a fazer uma ponte entre o conhecimento científico e a cognição prática, isto é, conhecer a realidade para transformá-la.

Para a autora a cultura, o contexto e a educação integram-se em um caminhar intimamente relacionado, pois toda e qualquer mudança cultural socialmente ocorrida provocará impactos sobre as teorias educacionais. Quando deparados com as realidades socio-históricas e políticas dos alunos, o professor terá que buscar refletir sobre estas, confrontar a teoria e a prática, desafiar o sujeito a ver o mundo em uma conjuntura que engloba muito além de uma simples área do conhecimento ou a imposição de um conceito estáticamente pronto.

## CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados referentes aos princípios teóricos e metodológicos estão presentes na formação inicial e continuada de professores pode-se perceber a profundidade de alguns dos desafios que se estabelecem.

A formação inicial é a base de conhecimentos que serão fortalecidos pela busca constante de compreender a realidade. Já a formação continuada, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, renovando os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Acredita-se que a informação, a comunicação, as tecnologias, o entretenimento, as incertezas, o consumismo, a busca constante por prazeres/felicidade e a efemeridade. Sejam

somente alguns dos desafios encontrados pelos profissionais da educação em sua prática. É preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar para exercer a profissão docente com qualidade. Somente a formação inicial não dá conta da diversidade de estruturas escolares encontradas na prática. Estruturas estas que vão desde a organização pedagógicas das escolas aos desafios impostos pela precariedade de muitas escolas no que se refere a infraestrutura.

Nesse formato de sociedade vigente é preciso uma escola que pense na dimensão coletiva, que instigue mudanças. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, tanto em nível inicial quanto continuada, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública Nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília 23 de abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf. Acessado em 20 de dezembro de 2016.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública Nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília 23 de abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf. Acessado em 20 de dezembro de 2016.

BARBOSA, Márcia Silveira. **O PAPEL DA ESCOLA: Obstáculos e Desafios Para Uma Educação Transformadora.** Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf . Acessado em 22 de novembro de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL, Decreto Nº 8.752, de 9 de Maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm . Acessado em 07 de dezembro de 2016.

BRASIL, **Resolução Nº 2, De 1º De Julho De 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acessado em 20 de dezembro de 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro. **O Olhar Do Educador À Luz Das Mudanças Culturais.** Disponível em: http://www.uesc.br/icer/artigos/oolhardoeducador.pdf Acessado em 28 de janeiro de 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FERREIRA, Naura. S Carapeto (Org). **Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FILHO, José Parente. **Consolidação e atualização das especificações dos Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar adotados na primeira versão do Sistema LSE.** Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/pub/lse/Parente_Produto2_Versao_Preliminar_PMFE.pdf. Acessado em 27 de janeiro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado,** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação. Coleção temas de Educação**. Dom Quixote LTDA – Portugal – 1992.

PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César. **A Missão da Escola no Contexto Social Atual.** Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/06_34_10_1063-7350-1-PB.pdf Acessado em 03 de janeiro de 2017.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**.5.ed.São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática e Formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino Fundamental – 1998 a 2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SOFFNER, Renato Kraide. Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização. **Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande- MS, n.33.p. 91-100, Jan/jul. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214. pdf. Acesso em: 20/06/2012, às 16h00min.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Disponível em: http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2010/11/pratica-educativa-como-ensinar-zabala.html. Acesso em: 26/11/12.

# O GEOGEBRA NA INTERPRETAÇÃO GEOMÉTRICA NO CONCEITO DE DERIVADAS

**Rafael Ferreira Dalmolin**[1]
**Julia Dammann**[2]
**Vanessa Dal Piva**[3]

**Resumo:** A inserção de recursos tecnológicos nas aulas pode trazer benefícios para o ensino e aprendizagem de diversos conteúdos matemáticos. As dificuldades tornam-se bastante visíveis pela Disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, devido apresentar um alto grau de abstração e a necessidade de representação gráfica e algébrica, motivos considerados pelos acadêmicos os mais difíceis. O presente trabalho tem como propósito descrever atividades à serem realizadas frente ao computador, visando a exploração do software matemático GeoGebra como metodologia para a aprendizagem de conceitos da Disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, tendo como abordagem a Interpretação Geométrica da Derivada. O trabalho é uma proposta de ensino, desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa.

**Palavras-Chave:** Software; Recursos; Cálculo; Ensino e Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Participando diretamente do mundo acadêmico, pode-se notar que a disciplina de Cálculo Diferencial está diretamente vinculada a aprendizagem do processo de derivação, tendo como posterior a introdução de técnicas que possibilitam o cálculo das derivadas de forma mais inteligível.

Atualmente as disciplinas que envolvem matemática são consideradas as mais abstratas pelos alunos, mesmo por aqueles que frequentam cursos da área de ciências exatas, sua grade curricular é bastante complexa e o índice de reprovação de alunos é maior. As ideias básicas de cálculo que estão por trás do processo de derivação acabam por serem esquecidas e as preocupações em relação às habilidades e mecanização acabam sendo incompreensíveis.

Com isso, busca-se através da exploração do software matemático GeoGebra, descrever algumas atividades que se possa relacionar o processo de diferenciação e alguns problemas relacionados à obtenção de uma reta tangente a um gráfico, fazendo com que os

[1] Aluno do curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW, Brasileiro, rafael_dalmolin27@hotmail.com
[2] Aluna do curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW, Brasileira, julia_dammann@hotmail.com
[3] Aluna do curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW, Brasileira, vanessa_dalpiva@hotmail.com

alunos possam visualizar a interpretação geométrica da derivada e observar que o Cálculo Diferencial e Integral vai muito além de apenas uma componente curricular.

Foi escolhido o GeoGebra por se tratar de um Software livre e dinâmico, possui a entrada de comandos bem simples e de fácil acesso, sendo que sua interface é bastante intuitiva. O software também permite que sejam feitas animações, facilitando o entendimento para o aluno. É um software educacional que pode ser instalado em qualquer sistema computacional, portanto, todas as escolas que possuem laboratório de informática podem adquiri-lo.

É muito importante fazer esta associação de recursos e não permanecer sempre na mesma metodologia de ensino. Podemos destacar também que a intenção não é a substituição da lousa por recursos como este, mas a conectividade que pode ser estabelecida entre ambos, facilitando assim a compreensão de determinados conceitos de forma mais eficaz, facilitando tanto para os discentes como também para os docentes.

## DESENVOLVIMENTO

A importância da inserção tecnológica em sala de aula está se expandindo cada vez mais nos dias de hoje, possibilitando ao docente novas metodologias de ensino. Atualmente os educadores encontram diversas dificuldades na aceitação e implementação do uso tecnológico em sala de aula, muitas vezes pela falta de uma formação continuada para que esses possam explorar a aplicabilidade do meio tecnológico em sala de aula. Valente destaca que:

> A informática na educação que estamos tratando, enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador. (VALENTE, 1999, p.1).

Contudo, a formação acadêmica e a reformulação de docentes têm investido em diversos programas de capacitação de professores, com o objetivo de instruí-los ao uso adequado da tecnologia em sala de aula.

A utilização desses softwares modifica a metodologia a ser empregada pelo docente, tendo como objetivo de ampliar ideias e estimular novas formas de conhecimento a serem passados aos discentes. Em relação ao mundo tecnológico, as transformações ocorrem diariamente, exigindo ao professor uma atualização constante do meio digital. Outro aspecto

importante a ser ressaltado é a importância da escolha de um software educacional compatível com a realidade dos alunos, podendo assim se tornar uma aula bastante significativa tanto para o docente, quanto para o educando.

Segundo, Valente (1999, p.49): "A tecnologia computacional tem mudado a prática de quase todas as atividades, (...)", tal fato que podemos evidenciar através de programas que tornam uma aula mais divertida, bem como abre portas para uma nova matéria, a robótica, que através do computador podemos dar inteligência artificial a robôs, fazendo com que eles executem movimentos e funções, ensinando aos alunos a forma que um objeto pode funcionar através da tecnologia computacional.

Quando falamos de aprendizado voltado na área tecnológica, podemos destacar que o mundo virtual é o maior meio de comunicação mundial, e é a partir dele que é ofertado diversos cursos à distância, de diferentes áreas de conhecimento, tanto para alunos como para professores.

A partir de mudanças na metodologia e com a inserção de tecnologias nesse processo de ensino, mudam-se também as formas de aprendizagem. Os alunos sentem-se mais motivados, pois estas diferem de antigamente, quando não existia diálogo entre professor e aluno; atualmente há uma troca de informações em sala de aula, na qual o docente não é mais o detentor de todo o conhecimento, de modo que o aluno passa a ser o principal responsável pela construção do seu conhecimento. Moran destaca que:

> A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (MORAN, 1995 apud PAGOTTO, 2015, p.1).

Com base na ideia de Moran, o principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem está relacionado ao meio tecnológico, buscando formar estudantes mais ativos, de forma que o docente e a tecnologia se tornem mediadores desse processo, tornando assim uma aprendizagem eficaz.

É de extrema importância destacar a evolução tecnológica, pois ela não se

> restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o

> comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (...) As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2010 apud FRÓES, p.3).

A população mundial está dependente do meio tecnológico, uma realidade diferente de anos anteriores que o acesso a essas tecnologias de dava para pessoas quando atingissem uma certa idade, ou seja, quando fossem jovens ou adultos.

Dessa forma, sabendo da importância, das contribuições e das potencialidades das tecnologias, é possível utilizá-las de acordo com a necessidade e em momentos em que realmente ela irá contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, o qual acontecerá de forma diferente e inovadora. Pereira ressalta que o perfil do trabalhador é baseado em

> conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade, atitude crítica, competência técnica, capacidade de criar novas soluções, tendo competência para lidar com a grande e crescente quantidade de informações em novos formatos e com novas formas de acesso. Dessa forma, temos na educação a esperança de redução das diferenças e das desigualdades. Nesse sentido, é imprescindível que a escola ofereça uma formação que contemple os seguintes aspectos: informações técnicas, desenvolvimento de habilidades e atitudes e formação de cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, é fundamental que os alunos conheçam as tecnologias e aprendam a utilizá-las (PEREIRA, 2007 apud SILVA, 2015, p. 9).

Apesar de todos os benefícios da tecnologia, deve ser dada uma atenção para que sua utilização não torne cansativo o processo de construção do conhecimento. A tecnologia deve ser utilizada de maneira didático-pedagógica, de modo que agregue conhecimento aos alunos.

Peters (2003, p. 108) comenta que "[...] o que os professores devem fazer é selecionar pontos críticos de um curso ou de uma unidade do curso no qual o trabalho exigido na utilização da tecnologia é mais bem empregado para ilustrar o progresso da aprendizagem e a aquisição de conhecimento", pois a simples presença da tecnologia na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender.

A introdução das tecnologias só tem sentido se for realizada com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem de forma positiva, tendo assim, professores conscientes, que saibam utilizar os benefícios dos recursos tecnológicos em favor da formação dos alunos, cientes das possibilidades que essa nova forma de ensino-aprendizagem proporciona para o futuro cidadão.

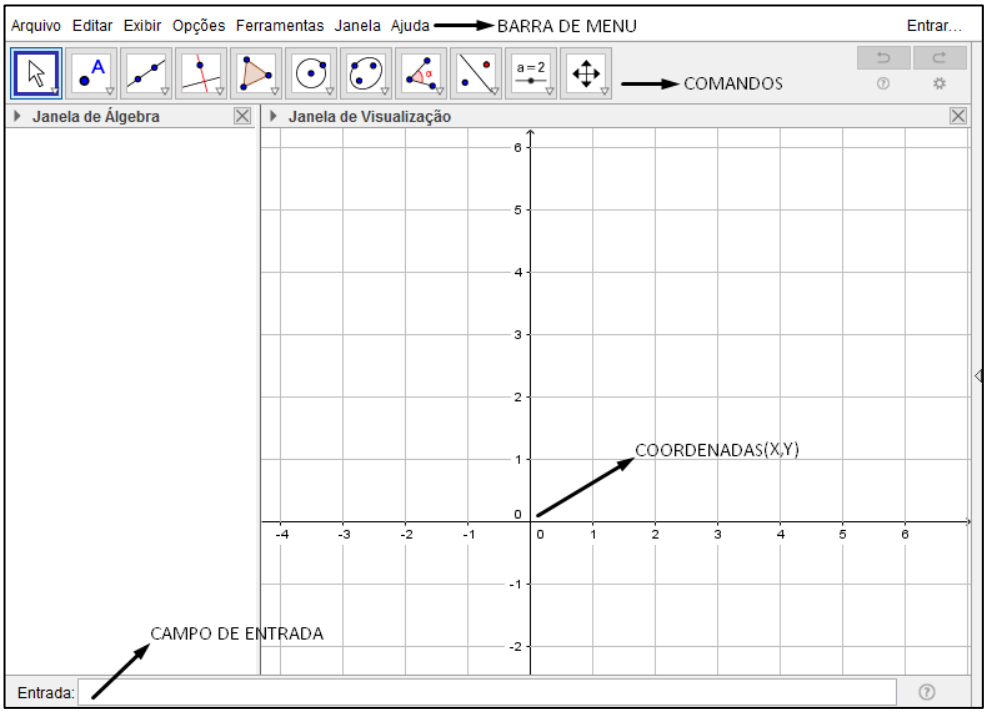
Com base nessas ideias ressaltadas anteriormente, será proposto algumas atividades com o software GeoGebra para o ensino e aprendizagem do conteúdo de derivadas, tendo como objetivo de facilitar o ensino do conteúdo com a presença do meio tecnológico, onde os

alunos poderão construir gráficos de uma forma dinâmica, bem como, poderão visualizar cálculos de derivadas a partir de funções de primeiro, segundo e terceiro grau.

Como abordado anteriormente, utilizaremos o software Geogebra para o desenvolvimento da proposta de ensino de derivada e sua interpretação geométrica. Apresentaremos a interface do recurso utilizado, possibilitando assim a visualização das ferramentas oferecidas pelo software e a facilidade em trabalhar com as mesmas.

Quando aberto o software, abrirá a seguinte janela como mostra a Imagem 1.

Imagem 1 - Interface do Software GeoGebra




Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

Para a realização das seguintes atividades propostas será utilizado o campo de entrada, onde serão inseridas algumas funções pelos alunos.

**Atividade 1: Operações básicas no software**

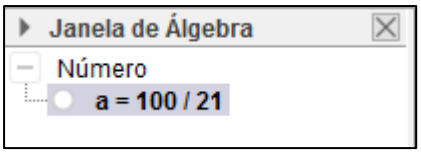
1.1 - Utilizando o Software GeoGebra, calcule a seguinte expressão: $\frac{5^2 \cdot 4}{7 \cdot 3}$

A expressão deverá ser inserida no campo de entrada do GeoGebra da seguinte forma: =(5^2*4)/(7*3), a resposta surge em forma de fração na janela algébrica quando a tecla Enter

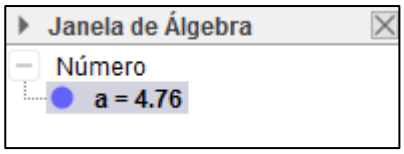
do teclado for pressionada, para ficar na forma decimal basta selecionar o botão branco, o mesmo ficará azul quando clicado em cima e transformará a forma fracionária para a decimal.

Caso seja esquecido algum sinal na expressão terá que ir na janela algébrica e fazer a renomeação da expressão.

Resposta fracionária da expressão $\frac{5^2 \cdot 4}{7 \cdot 3}$:



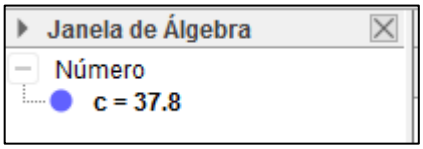

Resposta decimal da expressão $\frac{5^2 \cdot 4}{7 \cdot 3}$:




1.2 - Calcule a seguinte expressão:$\frac{9^2 \cdot 7}{\sqrt{225}}$.

Para a linguagem do GeoGebra a seguinte expressão deverá ser inserida no campo de entrada do software da seguinte forma:=(9^2*7)/(sqrt(225)), a resposta surge da mesma forma da atividade anterior.

Resposta decimal da expressão:$\frac{9^2 \cdot 7}{\sqrt{225}}$.

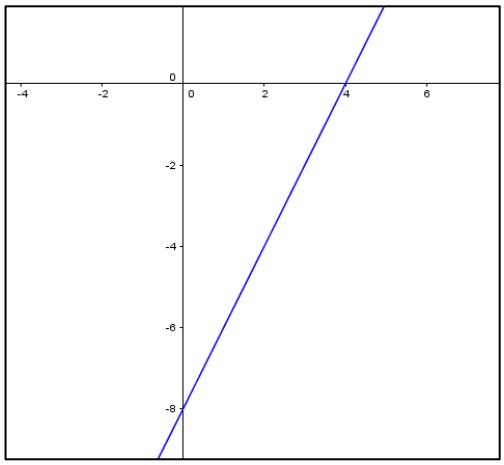



**Atividade 2: Definição e Plotação de Funções.**

2.1 - Utilizando o Software GeoGebra define e plote o gráfico da seguinte função: f(x)=2x-8

Para definir a função f(x)=2x-8, deve ser feito o seguinte comando: =2x-8, a resposta surge como da mesma forma dos exercícios anteriores. A função inserida aparecerá no canto esquerdo na parte inferior da janela de álgebra. Observando o gráfico e a definição da função pode-se notar que a função f(x)=2x-8 possui uma raiz em x=4. Podemos notar que a função é uma reta. Observe a plotação do gráfico na Imagem 2.

Imagem 2: Gráfico da função f(x)=2x-8.

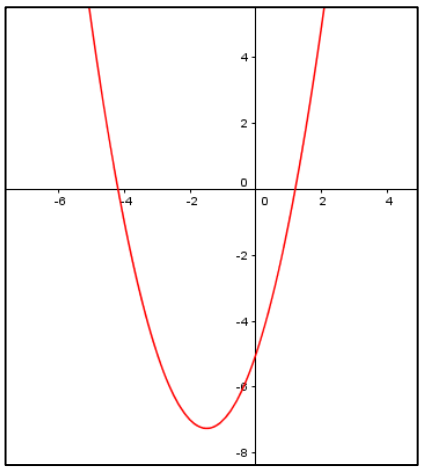



Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

2.2 - Faça o mesmo procedimento da atividade 2.1, porém usando a seguinte função quadrática: $f(x)=x^2+3x-5$

Para definir a função $f(x)=x^2+3x-5$, deve ser feito o seguinte comando: =(x^2)+3x-5, a construção gráfica surge como nos exercícios anteriores. Podemos notar que a função quadrática é uma parábola com concavidade para cima devido o valor do coeficiente $x^2$ ser positivo. Observe a construção do gráfico na Imagem 2.

Imagem 2: Gráfico da função $f(x)=x^2+3x-5$.

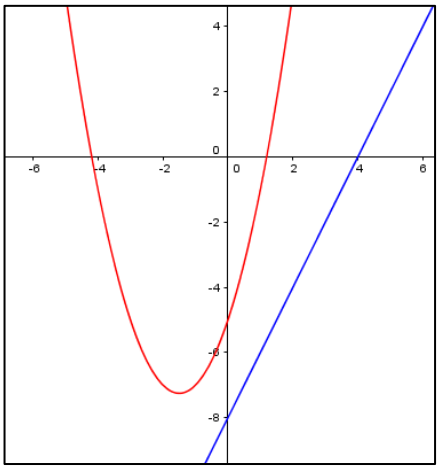



Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

2.3 - Utilizando as funções das atividades 2.1 e 2.2, plote-as em um único gráfico.

Para fazermos a plotação de duas ou mais funções em um único gráfico, basta inserirmos uma função, pressionar Enter e em seguida inserir a próxima função e pressionar Enter. Observe as seguintes funções e a construção gráfica das mesmas na Imagem 3:

Imagem 3: Plotação das funções $f(x)=2x-8$ e $f(x)=x^2+3x-5$.




Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

**Atividade 3: Conceito da Derivada, Construção Gráfica e Derivada de uma Função Afim**

Para essa atividade, em um primeiro momento devemos saber o conceito de derivada, em seguida fazer a construção gráfica e a análise da função.

3.1 - Conceito da Derivada.

O conceito de derivada está relacionado à taxa de variação instantânea de uma função, estando presente no dia a dia das pessoas. Alguns exemplos bem práticos são a determinação da taxa de crescimento de certa população, taxa de crescimento econômico do país, taxa de redução da mortalidade infantil, taxa de variação de temperaturas, da velocidade de corpos ou objetos em movimento, enfim, são inúmeras aplicações que a medida desta variação se faz necessária em um determinado momento.

Vejamos a definição matemática da derivada de uma função em um ponto: Se uma função f é definida em um intervalo aberto contendo $x_0$, então a derivada de f em $x_0$, denotada por f `(x), é dada por:

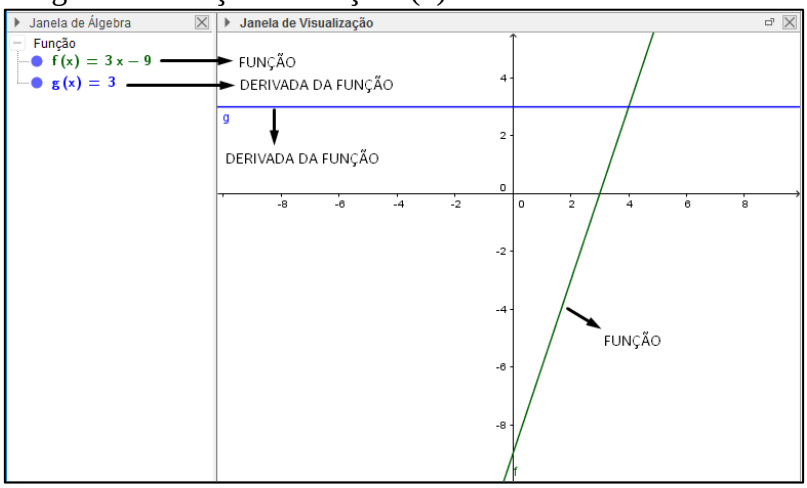
$$f`(x)= \lim_{x_1 \to x_0} \frac{f(x_1)-f(x_0)}{x_1-x_0}$$

3.2 - Construção Gráfica e Derivada de uma Função Afim

Chama-se função polinomial do primeiro grau, ou função afim, a qualquer função f de IR em IR dada por uma lei da forma f(x) = ax + b, onde a e b são números reais dados e a ≠ 0. Na função f(x) = ax + b, o número a é chamado de coeficiente de x e o número b é chamado termo constante.

Utilizando o software GeoGebra, faça a construção da função f(x)=3x-9 , em seguida ache sua derivada e faça novamente a construção gráfica. Para essa atividade devemos inserir o seguinte comando para plotar o gráfico da função: =3x-9 em seguida pressionar Enter. Após a construção gráfica, devemos ir no campo de entrada e inserir o seguinte comando para achar a derivada da função desejada: Derivada[3x-9] em seguida pressionar Enter. Após prontos, os gráficos ficarão da seguinte forma:

Imagem 4: Plotação da função f(x)=3x-9 e sua derivada.

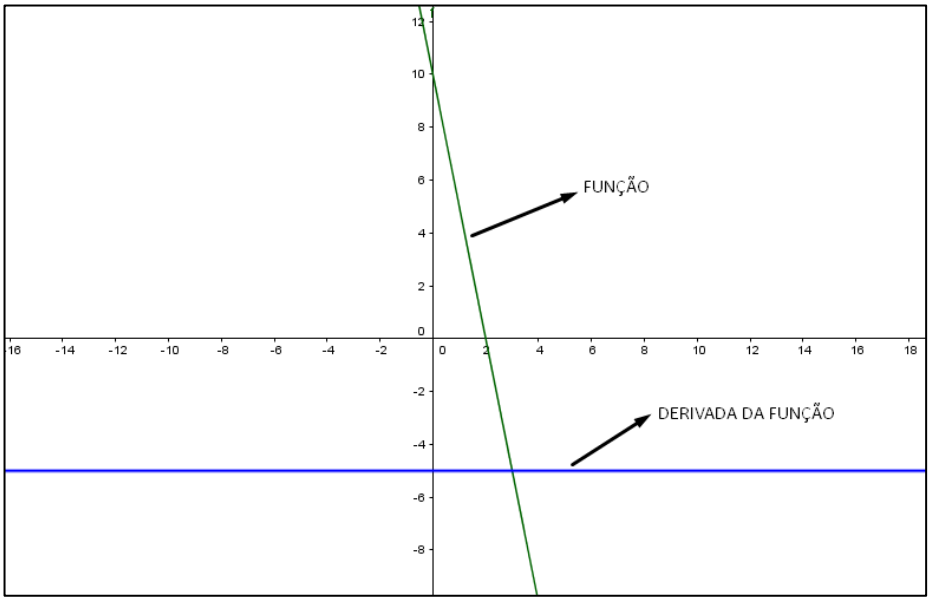



Fonte: Autores(Software GeoGebra, 2017).

3.3 - Com base na atividade anterior, esboce a seguinte função e sua derivada: f(x)= -5x+10.

Para inserirmos a função devemos ir no campo de entrada do software e fazer o seguinte comando: = -5x+10, em seguida pressionar Enter. Após a construção gráfica devemos ir novamente no campo de entrada e inserir o seguinte comando para calcularmos a derivada da função: Derivada[-5x+10], em seguida pressionar Enter. Após finalizados, os gráficos ficarão da seguinte forma:

Imagem 5: Plotação da função f(x)=-5x+10 e sua derivada.




Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

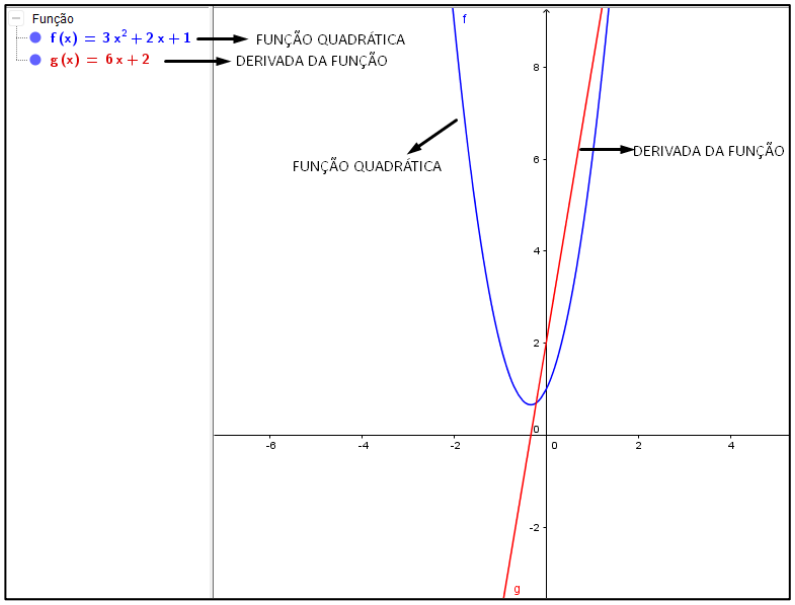
**Atividade 4: Construção Gráfica e Derivada de uma Função Quadrática**

Chama-se função quadrática, ou função polinomial do segundo grau, qualquer função f de IR em IR dada por uma lei da forma $f(x) = ax^2 + bx + c$, onde a, b e c são números reais e $a \neq 0$. Vejamos alguns exemplos de função quadráticas: $f(x) = 3x^2 - 4x + 1$, onde a = 3, b = - 4 e c = 1.

4.1 - Insira a seguinte função no software: $f(x)=3x^2+2x+1$.

Para inserirmos a função devemos fazer o seguinte comando no campo de entrada: =(3x^2)+2x+1 e pressionar Enter. Em seguida para fazermos o cálculo da derivada da função quadrática, devemos ir novamente no campo de entrada e inserir o seguinte comando: Derivada[(3x^2)+2x+1], em seguida devemos pressionar Enter. Os gráficos deverão ficar da seguinte forma:

Imagem 6: Construção Gráfica e Derivada de uma Função Quadrática com Concavidade para Cima

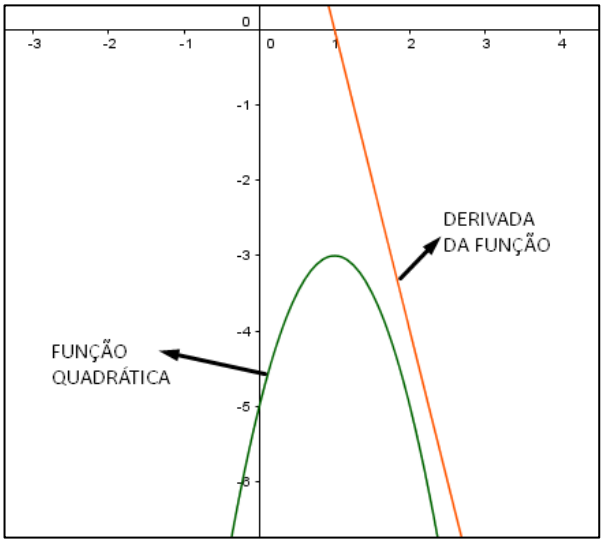



Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

4.2 - Com base na atividade anterior, faça a construção gráfica e da derivada da seguinte função: $f(x)=-2x^2+4x-5$.

Para inserirmos a função devemos ir no campo de entrada e fazer o seguinte comando: =(-2x^2)+4x-5, em seguida pressione Enter. Após a construção da função quadrática, devemos fazer a construção da derivada da função, onde devemos fazer o seguinte comando: Derivada[(-2x^2)+4x-5], em seguida pressionar Enter. A construção gráfica ficará da seguinte forma:

Imagem 7: Construção Gráfica de uma Função Quadrática com Concavidade para Baixo




Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

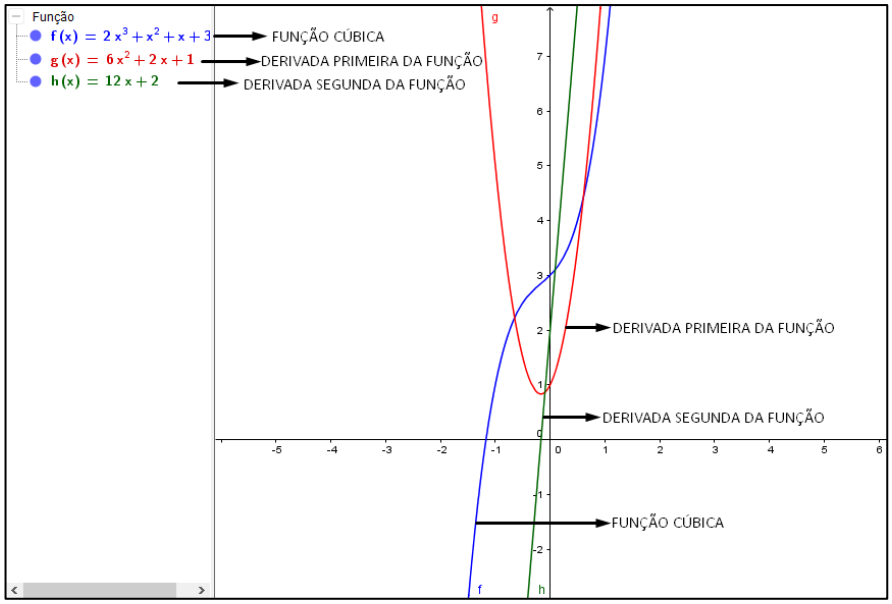
**Atividade 5: Construção Gráfica e Derivadas de uma Função de Terceiro Grau.**

Em Matemática, uma equação cúbica é uma equação polinomial de grau três. Um exemplo é a seguinte equação: $x^3+3x^2+2x+1=0$. Para essa função usamos a seguinte notação: $a_3x3+a_23x^2+a_12x+a_01=0$, sendo $a_3$,$a_2$,$a_1$ e $a_0$ os coeficientes reais ou complexos.

5.1 - Insira a seguinte equação cúbica: $f(x)=2x^3+x^2+x+3$.

Para inserirmos a função devemos ir no campo de entrada e inserir o seguinte comando para que seja construído o gráfico: = (2x^3)+(x^2)+x+3, em seguida devemos pressionar Enter. Após a construção gráfica, devemos fazer a construção da primeira derivada da função(f `(x)), para isso devemos usar o seguinte comando: Derivada[(2x^3)+(x^2)+x+3], em seguida pressionar Enter. Pode-se ainda fazer a construção da segunda derivada da função (f ``(x)), inserindo o seguinte comando: Derivada[(6x^2)+2x+1], em seguida devemos pressionar Enter. Os gráficos ficarão da seguinte forma:

Imagem 8: Construção Gráfica de uma Função Cúbica e Derivada Primeira e Segunda da Função




Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

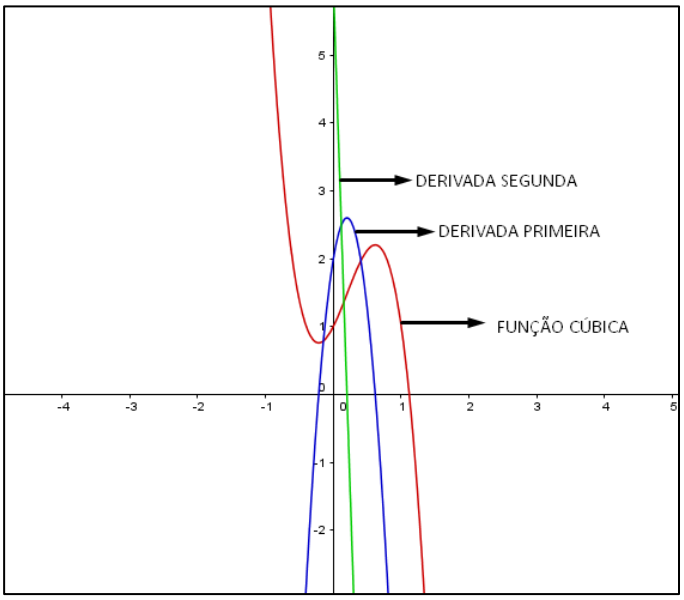
5.2 - Com base na atividade anterior, insira a seguinte função: $f(x)=-5x^3+3x^2+2x+1$, em seguida faça a construção gráfica da mesma e a plotação da primeira e segunda derivada

Para inserirmos a função devemos ir no campo de entrada e inserir o seguinte comando: =(-5x^3)+(3x^2)+2x+1, em seguida pressionamos Enter para que o gráfico seja plotado. Após a construção gráfica devemos fazer a plotação da derivada primeira, para isso devemos inserir o seguinte comando: Derivada[(-5x^3)+(3x^2)+2x+1], em seguida devemos pressionar Enter.

Finalmente faremos a construção da derivada segunda, para isso devemos usar o seguinte comando: Derivada[(-15x^2)+6x+2], em seguida pressionar Enter para que a construção gráfica seja finalizada.

Após finalizada a atividade, os gráficos deverão ficar da seguinte forma:

Imagem 9: Construção Gráfica de uma Função Cúbica e Derivada Primeira e Segunda da Função




Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

**Atividade 6: Construção Gráfica e Terceira Derivada de duas Função de Terceiro Grau**

Para essa atividade faremos a construção de dois gráficos de funções cúbicas diferenciadas, em seguida será feito a plotação de sua primeira, segunda e terceira derivada.

6.1 - Insira as seguintes funções no campo de entrada do software GeoGebra:

**Função 1: f(x)= $x^3+3x^2+2x+1$**, para essa função devemos utilizar o seguinte comando no campo de entrada do software:=(x^3)+(3x^2)+2x+1, em seguida devemos pressionar Enter para que o gráfico seja construído. Para o cálculo de suas derivadas devemos seguir os seguintes passos:

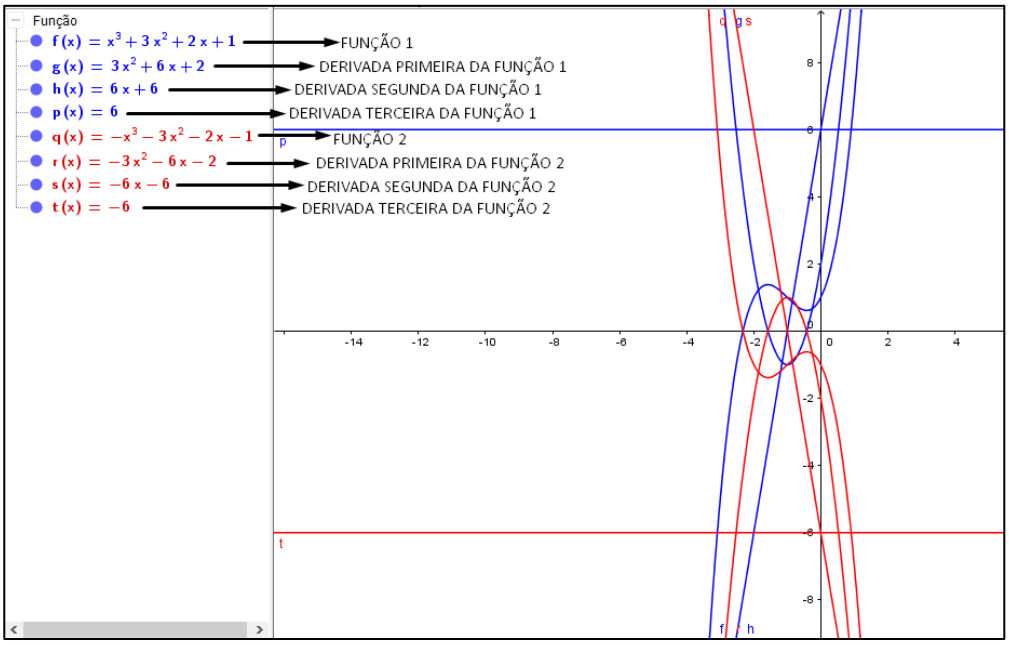
- Derivada Primeira: Devemos inserir o seguinte comando: Derivada[(x^3)+(3x^2)+2x+1], em seguida devemos pressionar Enter.
- Derivada Segunda: Devemos inserir o seguinte comando: Derivada[(3x^2)+6x+2], em seguida devemos pressionar Enter.
- Derivada Terceira: Devemos inserir o seguinte comando: Derivada[6x+6], em seguida devemos pressionar Enter.

Após a construção gráfica da Função 1, iniciaremos a plotação da Função 2.

**Função 2: f(x)=-x3-3x2-2x-1**, para essa função devemos usar o seguinte comando no campo de entrada do software: =(-x^3)-(3x^2)-2x-1, em seguida devemos pressionar Enter para que o gráfico seja construído. Para o cálculo de suas derivadas devemos seguir os seguintes passos:

- Derivada Primeira: Devemos inserir o seguinte comando: Derivada[(-x^3)-(3x^2)-2x-1], em seguida devemos pressionar Enter.
- Derivada Segunda: Devemos inserir o seguinte comando: Derivada[(-3x^2)-6x-2], em seguida devemos pressionar Enter.
- Derivada Terceira: Devemos inserir o seguinte comando: Derivada[-6x-6], em seguida devemos pressionar Enter. Finalmente, a plotação de ambas funções(Função 1 e Função 2) em um mesmo plano ficará da seguinte forma:

Imagem 10: Construção Gráfica e Derivada de Duas Funções.




Fonte: Autores (Software GeoGebra, 2017).

Conclusão acima da atividade 6: Podemos concluir a partir da construção gráfica das funções 1 e 2 que a Função 1 é oposta a Função 2 ou vice versa, o que explica isso são os sinais de cada coeficiente da função.

Podemos observar na Imagem 10 a Função 1(Gráficos na cor azul) é o oposto à Função 2(Gráficos na cor vermelha).

Contudo, podemos concluir acima das atividades propostas, que quando derivada uma função, sua derivada será uma grau a menos, sendo que seu expoente passará para frente do coeficiente e ao mesmo tempo o expoente será subtraído por um. Observe o seguinte exemplo:

- Qual é a primeira derivada da seguinte função: x5+2x4+3x3+4x2+5x+6?

Passando seus expoentes para frente do coeficiente na forma de multiplicação, teremos a seguinte derivada primeira: $5x^4+8x^3+9x^2+8x+5$, note que a constante desaparece, pois, sua derivada é igual a zero. E assim podemos dar continuidade se quisermos achar as demais derivadas (2ªderivada, 3ªderivada, ...).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, os recursos tecnológicos trazem para o processo de ensino aprendizagem uma mudança significativa da função do educando, pois o torna participante do processo educativo, bem como impulsiona o educador a buscar novos conhecimentos e se adequar às constantes mudanças que a sociedade tem passado e que a escola não pode ficar indiferente.

O objetivo desse trabalho, foi apresentar algumas atividades relacionadas à disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, visando auxiliar no ensino e aprendizagem de derivadas através do software matemático GeoGebra, o qual possibilita inúmeros recursos capazes de favorecer a ludicidade e dinamicidade nas aulas de matemática, lembrando que cabe ao docente adequar os novos meios tecnológicos e se enquadrar no contexto para que o ensino seja fortalecido.

É possível observar a ampla precisão de visualização que o software carrega e sua manipulação dos objetos presentes nas janelas do programa, ainda é possível visualizar uma melhor compreensão das características presentes no desenvolvimento de interpretações geométricas, facilitando o educando seja na visualização, bem como na construção gráfica.

As atividades propostas exigem ao aluno um breve reconhecimento do software, com ênfase na escrita das funções. Com isso, o discente terá facilidade para realizar as atividades e seu entendimento em relação a proposta será satisfatório.

Podemos concluir que a inserção do uso tecnológico no conteúdo de derivadas é de extrema importância, pois o mesmo possibilita com que o aluno visualize de uma forma mais dinâmica, bem como agrega conhecimento através do programa.

Contudo, é fundamental que o docente ao fazer o uso tecnológico em sala de aula, tenha cuidado e preocupação em planejar suas aulas, pois a presença de um software em sala de aula é um recurso metodológico que busca contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, visando reforçar por meio da manipulação, visualização e construção do objeto de estudo a aprendizagem significativa, sendo que jamais substituirá o papel do professor de apresentar, explicar e medir conhecimentos para os discentes.

## REFERÊNCIAS

VALENTE, José Armando. **Informática na Educação: Instrucionismo x Construcionismo.** Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html>. Acesso em 19 jun. 2017.

PAGOTTO, Marcela Alessandra Ossuci. **A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-tecnologia-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem/138381/>. Acesso em 22 jun. 2017.

FRÓES, Israel Costa. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: um estudo exploratório com os alunos do ensino médio de uma escola particular em São Luís – MA.** Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/viewFile/28361/15193>. Acesso em 20 jun. 2017.

SILVA, Simone Cecília Pelegrini da Silva. **Tecnologias Aplicadas à Educação.** Disponível em: <https://ensinonaweb.files.wordpress.com/2015/03/atividade-1.pdf>. Acesso em 23 jun. 2017.

# O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONSOLIDADO PELAS EMOÇÕES

**Raquel da Silva Brochier**[1]

**RESUMO**: O trabalho apresentado possui como temática o processo de ensino-aprendizagem consolidado pelas emoções, objetivando entender de que forma as emoções interferem neste processo, para desenvolver novos saberes e verificar quais os meios de se trabalhar em sala de aula, em que os educandos sejam envolvidos e compreendidos em seus espaços e tempos de aprendizagem. No decorrer do trabalho, analisou-se a aprendizagem e seus fatores, que determinam um aprendizado com relevância e consolidação, as emoções e suas principais maneiras de auxiliar o ensino de qualidade em que, seja considerada parte integrante de um corpo e mente, que necessita estar em plenas condições para que a aprendizagem ocorra. Valorizou-se o papel do professor para a aprendizagem emocional e seu trabalho frente aos fatores que contribuem para a aprendizagem de sucesso. Reconhecendo o professor como um dos fatores da aprendizagem e seu compromisso diante seus alunos. Nesta trajetória, postulou-se sobre o processo de ensino-aprendizagem e fatores que envolvem a relação professor e aluno, a autonomia do sujeito em aprender e as emoções como facilitadoras ou bloqueadoras da aprendizagem. Considerou-se as emoções como fator imprescindível, para uma aprendizagem significativa, em que professores tornam-se criadores de sujeitos críticos e participativos no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras–chave**: Emoção. Ensino. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Para entender como as emoções interferem no processo de ensino- aprendizagem e de que forma elas contribuem para um bom aprendizado, buscou-se estudar como o aluno aprende aliando cognição e emoção e, como o professor pode auxiliá-lo neste processo.

Diante deste contexto, pretendeu-se mostrar que é de suma importância o estudo das emoções na aprendizagem do mesmo modo, analisaremos os artifícios que o professor pode usar em sua prática para considerar as emoções no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando para que as mesmas sejam demonstradas e entendidas no ambiente escolar, tendo que vista que, as emoções podem não ser passageiras, de momento e que podem perdurar mais tempo interferindo assim, na aprendizagem.

O professor em seu trabalho deve ter a concepção que está atuando e formando indivíduos que irão ter influência direta na sociedade. A escola por sua vez, deve propiciar a

[1] Egressa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus de Frederico Westphalen-Brasil-raquelbrochier@hotmail.com

formação de indivíduos autônomos que tenham plena consciência de sua atuação no mundo, que saibam organizar o seu modo de existência, sendo responsáveis pelas ações que realizam, de forma ética e humana.

Ser professor hoje é estar comprometido com o aluno, é entendê-lo, dialogar, brincar, auxiliar no processo de construção da aprendizagem e, valorizar o lado humano, para que isto prevaleça nada melhor como um diálogo alegre e amigo em uma sala de aula, auxiliando assim para que os alunos tenham um maior controle de suas emoções, sintam-se felizes e como parte do contexto em que estão inseridos.

Quando o aluno tem prazer e alegria para ir à escola, brincar com seus amigos, estudar, seu desempenho cognitivo será extremamente valioso. Porém, quando as manifestações forem contrárias, ou seja, tem medo, vergonha, não gosta de ir à escola, não brinca, não sorri, faz as atividades com pouco interesse, seu desempenho cognitivo terá interferências e na maioria das vezes a criança não aprende.

As emoções interferem diretamente na aprendizagem, auxiliam para que o educando esteja em sintonia com o objeto a ser estudado, tenha liberdade de opinar, discordar e entender o porquê das coisas. Para tanto, os profesores devem estudar e estar cada vez mais comprometidos para com a tarefa de educar, nunca esquecendo os diversos fatores que fazem parte desta tarefa, um dos aspectos que merecem maior enfoque é o estudo das emoções, comprovando assim, que elas auxiliam tanto para o sucesso, quanto para o fracasso escolar quando, não são consideradas parte do processo de ensino- aprendizagem.

A estrutura deste trabalho apresenta em primeiro momento, o entendimento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem,. Na sequência, buscou-se entender o papel das emoções como essenciais nesta construção, como elas podem interferir na aprendizagem e aproximando-se da cognição e, estudou-se o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem

Para finalizar este trabalho, relacionou-se estudos sobre a temática emoção, aprendizagem, processo de ensino- aprendizagem, formação de professores, a fim de entender cada vez mais um dos mais importantes anseios e dificuldades que encontramos em nossas escolas atuais, a não valorização do aluno como ser emocional, em que a aprendizagem depende das emoções para fruir, demonstrando a imensa preparação que o professor deve ter ao estudar e entender como poderá auxiliar seu educando no processo de ensino-aprendizagem, valorizando os fatores emocionais como parte fundamental desta construção.

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Ensinar e aprender estão ligados entre si uma vez que, não podemos pensar em ensinar sem aprender. Ambos são indissociáveis para que o processo de ensino e aprendizagem ocorram de maneira prazerosa e confiante. Como afirma Fernández (2001, p.29):

> Entre o ensinante e o aprendente abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. O ensinante entrega algo, mas para poder apropriar-se daquilo o aprendente necessita inventá-lo de novo. É uma experiência de alegria, que facilita ou perturba, conforme se posiciona o ensinante.

Ensinantes são as pessoas que auxiliam o aprendente a apropriar-se do conhecimento neste estudo, aprendente é o aluno e o ensinante é o professor. Ambos devem colocar-se no lugar um do outro, para entenderem o que está acontecendo e quais as melhores maneiras tanto de ensinar, como de aprender.

O professor tem um fundamental papel que ao estar auxiliando seu aluno na construção do conhecimento pode intervir nesta construção, proporcionando mudanças no modo de pensar e agir que sejam saudáveis para este crescimento. O estilo e o agir do ensinante que na verdade pode ser o professor ou os pais, permanecerá ao longo da vida do aprendente como possibilidade de auto reconhecerem como seres pensantes e autores de sua história, sendo eles mesmos os responsáveis pelos seus atos.

Neste contexto, podemos analisar Relvas (2012, p.56) quando afirma: “O professor precisa provocar inicialmente no educando aquilo que ele ainda não sabe ou não conhece e propor desafios”. Ou seja, quando o professor desafia seu aprendente está auxiliando para que a aprendizagem ocorra de forma correta e prazerosa, estar sendo desafiado é algo muito importante uma vez que, ir em busca do conhecimento, reconhecer, imaginar, pensar, acreditar, refletir e aprender são fatores relevantes e imprescindíveis nesta caminhada de descobertas.

O ensinante, neste caso o professor, deve oferecer ao seu aluno aprendente um espaço de plena harmonia, que favoreça a imaginação e desperte a vontade em aprender que se tornará um fator relevante na construção do saber. A criança ao ser estimulada e acompanhada nesta tarefa de descobertas consegue no seu tempo e de modo natural aprender, não sendo necessário ser introduzida ou forçada para que aconteça.

Deste modo Fernández (2001) nos relata que a criança aprende sozinha, no seu processo saudável de aprendizagem. O professor necessita de informação, em que sua função

principal não é transmiti-la, mas proporcionar a seus alunos um espaço lúdico para que a construção do conhecimento feita pelo aluno seja possível.

Assim, Relvas (2012, p.55) afirma: " Diante da criação e da elaboração do pensar, faz-se necessária a conjugação de saberes cognitivos, emocionais. Para isso, o cérebro tem de estar pronto a realizar novas conexões e, principalmente, desejar que isso ocorra, pois aprender é um ato desejante".

Fundamental é o cérebro desejar aprender, e para que o desejo seja despertado é necessário que a criança esteja preparada, principalmente, em seu emocional assim, estando emocionalmente equilibrada, auxilia com que o cérebro possa criar novas conexões e com que a aprendizagem ocorra, sendo bem desenvolvida e com significação para o aprendente. Neste viés, Fernández (2001, p.31) afirma:

> Diferentemente de respirar ou de outra função orgânica vem programada de modo instintivo, andar de bicicleta, assim como caminhar, escrever e os demais conhecimentos requerem uma aprendizagem. É precisamente por isso que os processos de aprendizagem são construtores de autoria. O essencial do aprender é que ao mesmo tempo se constrói o próprio sujeito.

A aprendizagem torna-se algo fundamental para o ser humano viver em sociedade e, não é algo que se introduz ou que podemos obrigar. A aprendizagem e o gosto pela descoberta de novos conhecimentos devem ser despertados. Caso o gosto pelo aprender não for despertado, a aprendizagem não ocorrerá.

O professor ao instigar seu aluno deverá oferecer a ele ferramentas para a construção de sua aprendizagem, considerando que, o instrumento e o nível deste não deve ser ultrapassado ao ponto de os alunos não terem rumo para conseguir acompanhar sua linha de pensamento. Ou seja, o professor deve sempre mostrar o objeto a ser aprendido e, motivar seu aluno a buscar de sua maneira a conhecer tal objeto.

Neste despertar e no desejo de aprender é que nos constituímos sujeitos de nossas atitudes uma vez que, nessa busca por conhecer e aprender é que nos construímos enquanto pessoa com nossas atitudes e nossas escolhas. O ensinante entrega a ferramenta, não oferece diretamente o conhecimento. Por outro lado, a ferramenta que entrega não é a mesma que utiliza. (FERNÁNDEZ, 2001).

O aprendente e o ensinante estão na zona de descobertas em que possuem o desafio de ensinar e aprender em que ambos estão no terreno de risco e tornam-se responsáveis pelos

fatores que acontecerem no caminho, desviando-se de culpas e assumindo a responsabilidade pelo fator de aprendizagem ter ocorrido de maneira correta ou não.

O aprendente atual é o "sujeito cerebral". (RELVAS, 2012, p.54). Neste sentido, é necessário o professor considerar o aluno como um sujeito cerebral, que possui pensamento, considerar os sujeitos capazes de construírem seu próprio conhecimento, que possuem autonomia para tal, surgindo assim, um novo papel a ser desempenhado pelo ensinante professor que, deverá propor desafios para os ensinantes, promovendo-os como sujeitos reflexivos, que buscam pelo diálogo e que, as emoções e afetos sejam fatores importantes e decisivos na busca pelo conhecimento.

Fernández (2001, p.34) afirma: "O desafio com o encontro do novo e com o fazer-se responsável por tê-lo procurado é inerente à aprendizagem. O desejo costuma estar vestido com a roupagem de medo".

A criança aprendente está em um constante desafio ao lançar-se na busca pela aprendizagem, este processo acrescentará muito para sua construção enquanto sujeito uma vez que, a criança se tornará responsável pelo objeto apreendido e, além de conhecê-lo irá responder pelo conhecimento que gerou a partir do mesmo. Neste viés, salientamos a importância de o aprendente construir suas próprias concepções a partir do objeto de estudo, favorecendo assim sua construção pessoal e cognitiva em que, o aluno trilha seu caminho e torna-se responsável por ele, sendo necessário explicar o porquê de suas concepções construídas até então.

A aprendizagem a partir deste processo de ir em busca do novo e, tornar-se responsável por ele, é nesta procura que o aluno torna-se autônomo ao seu conhecimento e, por suas concepções. O desejo em aprender por maior que seja sempre terá o medo como fator relevante que poderá interferir nesta busca, mas, o desejo, o encontro com o conhecimento e, um ensinante comprometido faz com que esta aprendizagem torne-se significativa. Fernández (1991, p.52) salienta:

> O conhecimento não pode ser transmitido diretamente em bloco. [...].Necessita-se um modelo, um emblema do conhecimento. Se escolhe uma situação, se faz um recorte, se transmite conhecimento e também ignorância. Além do mais, não se transmite, em verdade, conhecimento, mas sinais desse conhecimento para que o sujeito possa, transformando-os, reproduzi-lo. O conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro [...].

Assim, podemos perceber a necessidade de o sujeito produzir seu conhecimento e a importante tarefa de o ensinante utilizar de artifícios que possam instigar o aprendente a procura de respostas. É necessário que tenhamos convicção que o conhecimento até o momento que não o produzimos ele é do outro, a partir do momento que vamos à procura de repostas e soluções, o conhecimento se torna nossa produção, produção esta que, fará parte de nossas convicções e reflexões.

O organismo, influenciado pela inteligência e pelo desejo ambos mostram-se através do corpo, intervindo na aprendizagem de modo corporizado. As escolas apelam somente para o cérebro, esquecendo-se do corpo como peça fundamental para a aprendizagem. É através do corpo que temos o organismo e, a partir do organismo que temos a inteligência e o desejo.

No processo de aprendizagem estão implicados quatro níveis ao qual favorecem a aprendizagem (organismo, corpo, inteligência, desejo). Ou seja, o organismo necessita do corpo para que possa funcionar, é a partir do prazer que o corpo sente que se aprende, pois, é a partir do domínio que o prazer favorece que se sente que o objeto foi apreendido. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização em ações resulta em prazer corporal. (FERNÁNDEZ, 1991).

Sendo indissociável valorizar o corpo, o organismo e os demais processos que fazem com que as emoções sejam fatores importantes e relevantes no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de saberes dos educandos a partir da consideração de os aprendentes serem sujeitos de sua própria formação e construção enquanto seres pensantes de sua própria história.

Neste sentido, Relvas (2012, p.53) nos afirma: “Cresce a necessidade de o professor reconhecer e incorporar o conhecimento do funcionamento do sistema nervoso e seu desenvolvimento, para enriquecer a sua prática de ensino”.

Assim, reforçamos a necessidade de ser considerado o corpo como fator relevante e indispensável para uma aprendizagem de sucesso uma vez que, favorece a um equilíbrio entre o corpo e a mente. Quando a mente e o corpo estão em constante equilíbrio, o processo de ensino-aprendizagem ocorre uma situação de prazer e alegria, favorecendo assim, a construção do conhecimento.

**A formação de professores e sua relação com as emoções**

As emoções trazem grandes contribuições para a construção de saberes, uma vez que, preparam o individuo e sua mente para conhecer e aprender em diversos meios e situações. Wallon (apud SILVA, 2015, p.10) admite:

> O organismo como condição primeira do pensamento, pois toda a função psíquica supõe um comportamento orgânico. No entanto, considera que não é condição suficiente, pois o objeto de ação mental vem do ambiente no qual o sujeito esta inserido, ou seja, de fora. Considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito as disposições internas e as situações exteriores.

A emoção, o sentimento não eram considerados fatores importantes para a aprendizagem e sim, um meio de atrapalhar os estudos e teorias, esquecendo assim de descobrir e valorizar como a mente processa informações e pode gerar aspectos cognitivos pelo sentimento. Ao passar do tempo, o papel essencial do sentimento no pensamento começa a ser reconhecido, assim as forças e virtudes das emoções na vida mental do ser humano são consideradas importantes e fundamentais objetos de estudo, novos estudos e teorias começam a ser criados e estudados a fim de valorizar a emoção, o sentimento como fator de tamanha importância para a construção cognitiva dos sujeitos. (GOLEMAN, 1995).

Identificamos as relações interpessoais e intrapessoais estudadas por Gardner ambas muito importantes para este estudo, pois envolve a inteligência intrapessoal e interpessoal, envolvendo a primeira a habilidade de acessar seus próprios sentimentos e utilizá-los como solução de seus problemas. E a interpessoal atua como preceptora de intenções e desejos, é compreender e atender os desejos de outras pessoas, entender o outro. (GARDNER apud GAMA, 2016).

Podemos assim, valorizar as emoções como fatores importantes na aprendizagem, auxiliando a criança a tornar-se mais integrado no seu espaço de aprendizagem, sendo reestruturados e ligados a sentimentos já explorados favorecendo assim um registro de vivencias mais significativas e emocionantes, sendo resgatados na medida em que necessitamos para assim acontecer a reintegração de sentimentos.

Neste sentido, podemos perceber que o estudo das emoções no processo de construção cognitiva é um fator muito importante e imprescindível para uma eficaz inteligência em que, o sujeito sente-se preparado e parte integrante de seu saber, os sentimentos bons e ruins serão valorizados de maneira que possam ser favoráveis nesta construção, esta que irá valorizar

primeiramente sentimento para então a cognição. Goleman (1995, p.70) nos afirma sobre estas oscilações de emoções.

> Assim como há um murmúrio de pensamentos de fundo na mente, há um constante zumbido emocional; é bipar alguém às seis da manhã ou às sete da noite, que ele sempre se achará num ou noutro estado de espírito. [...] Quando se faz a média dos estados de uma pessoa em semanas ou meses, eles tendem a refletir o senso de bem-estar geral dessa pessoa. Constata-se que, para a maioria, sentimentos extremamente intensos são relativamente raros; a maioria de nós fica na cinzenta média, com suaves lombadas em nossa montanha-russa emocional.

As emoções podem variar, sendo mais intensas ou equilibradas, as emoções e os sentimentos mais intensos podem ser percebidos quando a raiva, tédio, tristeza, alegria, prazer manifestam-se trazendo uma grande revolução emocional no indivíduo. As emoções mais equilibradas são um controle mais balanceado das intensas que contribuem para o bem-estar das pessoas. Este equilíbrio poderá variar do controle a grandes intensidades, o que favorece a um estado de espírito imprevisível.

O importante é que temos certo controle destas emoções, podemos até saber quanto tempo durará uma emoção, mas, quando o cérebro perde este controle e as emoções são de grande intensidade e demoram além do planejado, podem tornar-se severas e insuportáveis, exigindo medicação e terapias para um controle mais assíduo de ambas.

Com o medo, o indivíduo sente-se ameaçado e busca incessantemente como agir para esquecer este medo, surgindo então certa ignorância de outras emoções e, o cérebro cria uma barreira favorecendo com que continue perpetuando o medo e as ameaças emocionais. Goleman (1995, p.78) afirma: [...] Quando o medo dispara o cérebro emocional, parte da ansiedade resultante fixa a atenção na ameaça direta, forçando a mente a obcecar-se em como tratá-la e a ignorar tudo mais por enquanto. [...].

Na educação Freud abordava os problemas que afetam as relações na escola e o processo de ensino e aprendizagem, como prazer, desejo, repressão e o papel do professor na formação do jovem. Freud considerava que a educação era transmissora de moral e de valores muito rígidos. Dessa maneira, através de ações da repressão e de recalques, ela incutia nos alunos a noção de pecado e vergonha que se confrontava com o princípio do prazer. A Psicanálise pode auxiliar a educação fornecendo meios para que os professores e alunos encontrem situações prazerosas no ensino e na relação de aprendizagem. (LIMA; LIMA, 2011).

Sigmund Freud recupera a importância da afetividade e tem como seu objeto de estudo o inconsciente. Considera que os processos mentais não ocorrem ao acaso. Existem razões para os acontecimentos humanos, sentimentos ou ações. Na educação, a psicanálise tem um papel importante no estudo da afetividade, dos recalques, repressões, projeções, transferência e mecanismos de defesa vivenciados nas relações entre professores e alunos. (LIMA e LIMA, 2011).

No entanto, cabe ressaltar que não é somente o aluno que possui emoções. O professor também possui seus sentimentos que devem ser considerados na tarefa de ensinar. As mudanças na sociedade e nas famílias, as relações estabelecidas entre os membros da escola, a ampliação dos objetivos do ensino e novas competências exigidas, refletem as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que implicam na profissão do professor. (MARCHESI, 2008).

Tendo em vista a importância de entender o processo educativo e sua valorização quanto ao profissional que exerce esta função, bem como o investimento em sua qualificação, tanto na formação inicial, quanto na formação em serviço, no contexto de reformas que generalizam a escolarização, sabendo que a democratização do ensino passa pelos professores e, por isso tornam–se objetos de estudo. Pimenta (1999, p.15) salienta:

> [...] tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

É necessário valorizar o professor também como um ser dotado de emoções, que não apenas deve entender seus alunos, como também de ser entendido por eles, no ambiente de aprendizagem. Ambas são influenciadas pelas interações com alunos, colegas, família e com a identidade docente que exige muitas atribuições, no entanto as emoções do professor devem ser entendidas como históricas, sociais, interativas que são influenciadas por diversos fatores da sociedade.

Compreendendo que o professor somente efetiva sua prática docente na medida em que amplia a consciência sobre a própria prática educativa sendo assim, aponta-se que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas que os ajudem a compreender os processos históricos, sociais, culturais, nos quais exerce sua função.

Não esquecendo de que a educação é um processo de humanização e que, tem como meta tornar indivíduos mais preocupados com os processos sociais e que possam a partir de sua prática repassá-los adiante.

Izquierdo (2015, p. 7) afirma: "Em uma sala de aula em que nos sentimos bem tratados, em um contexto agradável, aprendemos mais e melhor. Em uma sala em que nos sentimos desconformes, o teto tem goteiras, somos vítimas de bulliing ou o (a) professor (a) só grita, aprendemos pouco e mal".

Cabe ao professor oferecer a liberdade para que o objeto de ensino seja apreendido, questionado, vivenciado pelo aluno, para que o mesmo possa sentir-se parte integrante do processo ensino-aprendizagem. O ambiente escolar influencia totalmente na construção de saberes das crianças, considerando as relações que os mesmos possuem e, a convivência professor e aluno, e os métodos que o professor utiliza para motivar seus alunos na busca pelo saber.

Neste contexto, Tognetta (2015, p.44) afirma: "[...] não é estranho o fato de que a educação tenha de pensar nesse ser humano completo, dotado, por um lado, de razão , que o instrumentaliza para agir e, por outro lado, de emoção, que o faz investir na busca de seus objetivos".

A educação deve ser pensada a partir de um ser humano completo, com emoções, sentimentos ideias e vez na tomada de decisões, que busca seus objetivos e tem o devido dever e direito, pois cada indivíduo é único e , a escola deve reiterar a necessidade em ver seu aluno como um ser humano que não se separa ao chegar na sala de aula de seus sentimentos e de suas vivências pois, não conseguimos como seres humanos nos despir de ideias ao estar inserido em determinado local, principalmente, no âmbito escolar.

## CONCLUSÃO

Com este estudo constatamos que a aprendizagem é influenciada por diversos fatores e, entre eles estão às emoções, influenciadas pelas relações entre o professor e o aluno, no momento do processo de ensino e aprendizagem, sendo ele um processo de reinventação do saber apresentado, mediado pela experiência em descobrir algo novo e poder apropriar-se, é influenciado pelo mediador, neste caso o professor, esta mediação pode ser tanto uma experiência alegre, como perturbadora, conforme a relação que for estabelecida.

Os alunos e os professores são seres emocionais, é preciso considerar que em uma sala de aula, permeiam diversos e diferentes sentimentos, por isso é necessário a valorização do docente como pessoa, que sente, que sofre e que precisa de cuidados também, por isso deve-se oferecer aos professores mais formação e informação nesta área que envolve a cognição e o afeto, bem como deve se ofertar meios e recursos, para a melhoria da qualidade da produção da aprendizagem.

O professor é uma figura de referência para muitos alunos, o seu comportamento e o seu comprometimento frente aos desafios da prática escolar, refletem na aprendizagem. Neste sentido, deve-se entender a importância do estudo sobre as emoções na prática educativa, devendo elas serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas interferências diretas na qualidade do ensino.

Tarefa imprescindível para um professor é entender o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a interação, o convívio, as manifestações de inteligência, as etapas e, principalmente, as emoções. O estudo realizado traz a tona, que as emoções são fatores decisivos para uma aprendizagem de relevância, bem como o importante papel que o professor tem como agente desse processo, voltando sua prática para a construção cognitiva prazerosa, amiga, interessante e alegre.

É necessário resgatar nas crianças a alegria de estudar, de ir para a escola, descobrir o novo, aprender, desafiar-se, contemplar as experiências e alegrias oferecidas no espaço escolar. Este resgate acontecerá, na medida em que, o professor tenha plena consciência de sua tarefa, de possibilitar a construção de conhecimentos, em que oferecerá uma escola e uma sala de aula com inúmeras possibilidades de criação e contato com o objeto de aprendizagem e o aluno sentir-se dominado de alegria e prazer, e querer ir às aulas, participar. Tornando-se a escola e o professor um exemplo, que reflete sua prática e possibilita com que seus alunos construam seu conhecimento, baseado na alegria, curiosidade e comprometimento.

As emoções, como parte integrante do indivíduo e plenamente, manifestada no processo de ensino aprendizagem, possuem um papel determinante para que a construção do saber ocorra de maneira agradável e prazerosa, proporcionam um equilíbrio, bem-estar e, principalmente, alegria. Assim, destacamos ambas como essenciais a um pleno desenvolvimento cognitivo, influenciando e proporcionando as diversas sensações de prazer que aprender pode proporcionar.

**REFERÊNCIAS**

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo:** A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAMA, Maria Clara S.S. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a educação.** Disponível em:< http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html> Acesso em: 31 mai.2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 16 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

IZQUIERDO, Iván. O papel do emocional e do social na aprendizagem e na memória. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.74. p.6-9, mai-jul.2015.

LIMA, Maira Sampaio Alencar; LIMA Maria Celina Peixoto. **As contribuições de Freud para o debate sobre educação e inibição intelectual.** 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100003&script=sci_arttext> . Acesso em: 11 abr. 2016.

MARCHESI, Álvaro. As emoções na docência**. Revista Pátio**, Porto Alegre,n.47.p.61-63, ago-out.2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, Adriano José da; HETTI, Patrícia. **Formação do homem em Paulo Freire**-diálogos com a pedagogia da autonomia. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/formacao_homem_freire.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Por que levar em conta os aspectos afetivos na educação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 74.p.44-46, mai-jul. 2015.

# REFLEXÕES SOBRE A ADOÇÃO DE SISTEMA DE ENSINO PRIVADO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

**Raqueline Rigo Janke** [1]
**Edite Maria Sudbrack** [2]
**Fernanda Furini**[3]

**Resumo**: O presente artigo tem como objetivo analisar teoricamente a presença dos sistemas de ensino privado em escolas da rede pública, bem como, as tensões entre o Público e o Privado na história da educação brasileira. Delimitamos o estudo sob a perspectiva das políticas públicas de educação. No decorrer do artigo, abordamos o percurso histórico dos sistemas de ensino privado em escolas da rede pública no Brasil, e para finalizar, discorremos sobre o sistema de ensino apostilado. Consideramos estes temas instigantes, pois refletem algumas realidades vivenciadas por escolas do país e a crescente inserção dos sistemas de ensino privado na rede pública, na perspectiva de alcançar os índices de avaliação externa, previstos pela legislação vigente.

**Palavras-chave**: Políticas Públicas; Educação; Relação Público e Privado.

## INTRODUÇÃO

Com a democratização da sociedade, as políticas públicas tiveram uma crescente demanda, impactadas pelas reformas educacionais na educação básica, as quais traçaram um percurso marcado por diversas disputas entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Ambas as posições disputam projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização.

Neste cenário emergem novas políticas para a educação básica, decorrentes de uma lógica privada, que impõe uma nova visão de ensino, composta por um conjunto de 'produtos' que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e os processos de avaliação do rendimento dos alunos, bem como, trazem articuladas à sua proposta, materiais didáticos semiestruturados.

[1] Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI - Frederico Westphalen – RS E-mail: raque.janke@yahoo.com.br

[2] Docente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI - Frederico Westphalen – RS. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

[3] Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI - Frederico Westphalen – RS E-mail:psifurini@hotmail.com

Esse texto aborda algumas das dimensões que se consideram emblemáticas, para as políticas públicas, iniciando pela conceitualização do que é política e o que é público, com destaque para aquelas que se articulam com o processo de governamentação, e que possivelmente continuarão trazendo consequências para a educação brasileira.

Evidenciamos no texto que as políticas públicas, influenciam diretamente no sistema educacional. Reflete-se que, as concepções de educação defendidas pelo projeto neoliberal, remetem à formação de cidadãos capazes de enfrentar um mundo competitivo que exige índices de desenvolvimento e avaliações educacionais positivas. Tais condições supõe cada vez mais a busca de soluções acerca da melhoria da qualidade educacional oferecida nas escolas públicas. Essa qualidade almejada pelos gestores educacionais e pela sociedade, muitas vezes, leva a educação por caminhos incertos, como a adoção de sistemas de ensino privado apostilado em escolas da rede pública.

Para a realização deste artigo, utiliza-se o método da pesquisa bibliográfica, com análise e reflexão sobre a utilização de sistemas de ensino privado na rede pública, envolvendo crescentes inserções destes sistemas de ensino apostilado e as possíveis consequências de sua aplicabilidade.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Com o avanço da democracia, as políticas públicas nestas últimas décadas tomaram uma dimensão muito ampla, e de acordo com Dias e Matos (2012 p 01), “tanto a política, como as políticas públicas estão relacionadas com o poder social”. Elas correspondem à capacidade de organização da sociedade nos aspectos mais abrangentes que se possa imaginar, e é por isso que não podemos definir políticas públicas sem antes entendermos o conceito de ‘política’ e de ‘público’.

Na abordagem de Dias e Matos (2012) há um contingente amplo de aspectos para conceituar política a partir das políticas públicas, para tanto, os autores fazem um interessante cotejamento entre algumas das principais definições, as quais se apresentam no quadro a seguir:

Quadro I . Definição de Política

| Autor | Conceito de política | Ano da obra |
|---|---|---|
| Bobbio | É habitualmente empregado para indicar atividade ou conjunto de atividades que têm de algum modo, como termo de referência, a polis, isto é, o Estado. | 2000 |
| Crick | É justamente a atividade que busca, pela concentração institucional do poder, sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade; é o processo de construção de uma ordem. | 1981 |
| Schimitter | Deve ser entendida como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder. Estes, por sua vez, se orientam para a resolução de conflitos no que se referem aos bens públicos. Em outras palavras, a política implica a possibilidade de se resolverem conflitos de forma pacífica. | 1984 |

Fonte: Dias e Mattos (2012, p. 2-3).

Tomando-se o quadro apresentado, o termo Política refere-se a tudo aquilo que tem a ver com o outro, através de relações de poder e dever do Estado, em outras palavras, política refere-se a todo e qualquer ato que envolve escolha e tomada de posição.

O termo 'Público', para Dias e Mattos (2012) refere-se a tudo aquilo que não é privado, relativo ao domínio da atividade humana, considerado necessário para a intervenção governamental ou para o bem comum. O que é público, não é de ninguém e ao mesmo tempo é de todos, isso quer dizer que, ninguém tem domínio próprio daquilo que é público, mas pode usufruir como se fosse seu. Ainda, define-se por "aquilo que todos podem participar igualmente" (Abbagnano 2015, p. 813).

Após a compreensão do que é política e do que é público, podemos fazer referência ao termo política pública, que por sua vez, refere-se ao poder que engloba diversos segmentos da sociedade, estabelecendo-os para a efetivação das demandas e necessidades populacionais.

Segundo Dias e Mattos (2012, p. 12-13), políticas públicas são "ações empreendidas ou não, pelos governos". Estas ações visam assegurar determinado direito de cidadania, com caráter social, ligado à área da saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor, entre outros.

Já por Política Educacional, entende-se o poder exercido pelo governo, com propostas de soluções para a área educacional, enquanto ambiente de ensino-aprendizagem, Shiroma; Oto e Evangelista (2002, p. 21) destacam que o Brasil necessitava de "Políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos, e técnicas que fossem eficazes na formação do perfil da cidadania adequado a esse processo".

Com o passar dos anos, é notória também, a influência dos organismos internacionais sobre as Políticas Públicas, pois, acreditavam que no século XXI, os desafios de sobrevivência seriam a competitividade e a tecnologia. Com base nestes pressupostos apontaram para a América Latina e Caribe, documentos elaborados por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), CEPAL, OREALC, entre outros.

A política educacional está condicionada ao projeto de sociedade que se tem, ou se deseja. Exemplo é o Plano Decenal de Educação. A implementação desse documento, de acordo com Shiroma; Oto e Evangelista (2002) foi impulsionada pelas numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e intelectuais realizados no final do século XX.

Na metade dos anos de 1990, experiências externas de mudanças estruturais concorreram para a implantação das raízes efetivas da Reforma de Estado brasileiro; Assunção e Carneiro (2012) afirmam que pouco antes da posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve em Brasília a realização de um Seminário Internacional para definir um novo paradigma da administração pública. No início do governo de Fernando Henrique Cardoso o representante do Ministério da Reforma e do Aparelho do Estado – MARE, Luís Carlos Bresser Pereira, publicou um documento, chamado de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado[4], com orientações para uma mudança estrutural no Estado Brasileiro.

Esse documento trouxe em uma de suas partes as Três Formas de Administração Pública: a administração pública, a administração gerencial e a administração patrimonialista, as quais deveriam ser consideradas pelos governantes para a administração do País: partindo-se de uma perspectiva histórica, [...] verificamos que a administração pública evolui através de três modelos básicos: a administração pública patrimonialista, a burocrática e a gerencial (Brasil 1995, p. 15-16). Este ideário auxilia na constituição da Política Educacional do momento.

A reforma administrativa sobressaiu-se perante as demais, pois, houve orientações imediatas, definidas pelo núcleo estratégico do Estado, que demandaram essa necessidade. Defendia-se a luta em prol de um modelo gerencial, introjetando a lógica do mercado na função pública. Nesse sentido, Assunção e Carneiro (2012) destacam, com base em estudos de diferentes autores, que com a reforma administrativa, surgiram novas formas de regulação

[4] O plano diretor foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, depois de ampla discussão, aprovado pela câmara da Reforma do Estado em Reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada.

no exercício do trabalho docente. Expressões como descentralização, autonomia, flexibilidade, passaram a ser comuns no cotidiano educacional.

As exigências de avaliações externas, afirmam-se como dispositivo para atender a essas premissas. As avaliações externas passaram a responsabilizar os educadores e as escolas, pelo sucesso ou pelo fracasso da educação brasileira. Dependendo do resultado da avaliação, as escolas estariam classificadas como boas ou ruins e automaticamente, os educadores responsabilizados por esses resultados (Assunção e Carneiro 2012, p. 615).

Este processo de avaliação passou a ser utilizado internacionalmente. No Brasil, os resultados obtidos nas referidas avaliações, são divulgados com o intuito de monitoramento educacional, fazendo da avaliação um instrumento de regulação. Para Assunção e Carneiro:

> [...] as avaliações externas que estão sendo instituídas na educação brasileira, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil, Provinha Brasil, dentre outros, sob formato de testes objetivos, constituem estratégias de poder largamente utilizadas em uma relação hierárquica, que sanciona os sujeitos para subordiná-los e dirigir seu desempenho de acordo com os interesses e as demandas do modelo de sociedade hegemônico que é constituído ( 2012, p. 652).

Neste entendimento, pode-se questionar: Servem aos interesses de quem? Para quê e com que objetivo? Como estão sendo utilizados estes resultados? Eles realmente estão ajudando a melhorar a qualidade da educação? Que influências estão tendo para o aumento dos interesses de empresas privadas na política educacional brasileira?

## PERCURSO HISTÓRICO DAS TENSÕES ENTRE PÚBLICO E PRIVADO.

O Brasil traz em seu percurso histórico, uma educação marcada por uma trajetória de privatização, desde a catequização dos índios até a atualidade. Esta privatização inicialmente deu-se com a vinda dos Jesuítas ao Brasil os quais primavam pela instrução dos indígenas que aqui se encontravam. Posteriormente os filhos dos feudais passaram a receber educação, os quais tinham possibilidades de pagamento, constituindo-se um privilégio para poucos.

Segundo Cury (2008, p. 19) no Brasil a presença da iniciativa privada teve seu marco oficial e explícito em 1821, com um decreto de D. João VI afirmando que “o erário público, considerado impotente para universalizar esse indispensável estudo das primeiras letras, autorizava o repasse parcial dessa responsabilidade a iniciativa privada”. Mais tarde, com a negação da qualidade da educação pública ministrada pelo poder público, abriram-se

oportunidades para desencadear o desenvolvimento massivo do poder privado em escolas públicas.

Com a ampliação da democracia, o direito à Educação passou a ser reivindicado e de acordo com Cury (2008, p.18), "o Estado tinha o dever de dar a oportunidade de acesso a este bem, a este valor, que desenvolve e potencializa a razão individual que é a gratuidade". Essa gratuidade da educação necessitou de amparo legal para que se efetivasse, surgindo a legislação educacional, com abertura para que houvesse ensino/aprendizagem público, e espaços para educação privada.

Ainda, Cury destaca três pontos primordiais que marcaram a trajetória da relação público/privado na história da educação do País, os quais se referem "a ponderabilidade dos limites postos pelo Estado à liberdade de iniciativa, a laicidade do ensino na figura do ensino religioso e a legitimidade dos repasses de recursos com as respectivas condicionalidades" (2008, p. 19).

Na escola moderna a aprendizagem tornou-se necessária para a vida em comum, efetivando-se como direito do cidadão, porém, passou por diversas modificações.

Com o passar dos tempos, a relação público/privado sofreu alterações, ganhando novos contornos e adequações com a aprovação da CF de 1988, a LDB e a regulamentação do CNE, os quais trouxeram a obrigatoriedade da educação básica, e a fiscalização da educação pelo Estado. Estes acontecimentos deslocaram o ensino privado da educação básica para se instalar nos cursos de ensino superior de forma mais enfática.

O campo da educação básica deixou de contar com um currículo heterogêneo e passou a ser determinado pelo governo central, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Na busca por uma autonomia pedagógica dos estabelecimentos escolares, a Câmara de Educação Básica criou as Diretrizes Curriculares Nacionais e o governo federal manifestou-se propondo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013)[5].

Tais documentos seriam apoiadores para conselhos estaduais e municipais de educação, bem como para os estabelecimentos de ensino fazerem seus Projetos Políticos Pedagógicos. Porém, se a escola objetivava o desenvolvimento de espaços de aprendizagens, conteúdos, valores e competências para continuar seu processo, a padronização de conteúdos cognitivos torná-la-ia inviável. Para Cury (2008, p. 20) "não se pode secundarizar a aprendizagem de conteúdos cognitivos comuns".

[5]Atualmente está em debate o novo documento BNCC-Base Nacional Comum Curricular

Cury (2008) destaca ainda, que com a falta de definição de um padrão de qualidade, as avaliações sistemáticas previstas pela LDB, continuam com resultados negativos dando oportunidade ao surgimento de movimentos de ocupação da educação básica pelo sistema privado, os quais trazem propostas para 'reformar' a educação com currículos formatados e materiais padronizados.

Segundo Freitas (2012) essa disfunção educacional não ocorreu somente no Brasil, países como os Estados Unidos, também sofreram 'caos' educacional. Evidências demonstram que o caos educacional foi deliberadamente planejado, para que a educação pudesse se tornar um negócio, facilitando a inserção de sistemas de ensino privado na rede pública e beneficiando interesses pessoais, ou de grupos econômicos.

Nos Estados Unidos a inserção de sistemas de ensino privado na rede pública, ganhou força nos anos de 1980, durante períodos de dificuldades na educação, e segundo os reformadores empresariais da época esse desequilíbrio comprometia a competitividade da educação americana no cenário internacional, por isso, necessitava-se de soluções imediatas.

No Brasil, os movimentos a favor da inserção de sistemas de ensino privados na rede pública, tiveram como idealizadoras entidades empresariais particulares, governamentais e algumas iniciativas pessoais, segundo Freitas (2012, p. 381) "o movimento mais marcante foi o Movimento Todos Pela Educação".

Este Movimento Todos Pela Educação[6] foi fundado em 2006 com representatividade maciça de interesses políticos e empresariais, tendo como objetivo contribuir para que até

[6] Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 Metas. Ainda que não expressem tudo o que precisamos conquistar na Educação pública, elas traduzem de forma clara e objetiva o que efetivamente precisamos alcançar para mudar de patamar e efetivar os principais direitos educacionais dos alunos. São elas: Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4. Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Em 2010, o movimento adotou 5 Bandeiras, as quais entende como urgentes e com resultados mais impactantes para a melhoria da qualidade da Educação e para o alcance das Metas. São elas: Bandeira 1. Melhoria da formação e carreira do professor; Bandeira 2. Definição dos direitos de aprendizagem; Bandeira 3. Uso pedagógico das avaliações; Bandeira 4. Ampliação da oferta de Educação integral; Bandeira 5. Aperfeiçoamento da governança e gestão. Como grandes mudanças dependem do engajamento de todos, tanto por ações cotidianas quanto por valores colocados em prática, em 2014 foram identificadas 5 Atitudes que mostram como população brasileira pode ajudar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida. São elas: Atitude 1. Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; Atitude 2. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; Atitude 3.Colocar a Educação escolar no dia a dia; Atitude 4. Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; Atitude 5. Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. O Todos Pela Educação acredita que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da Educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A participação dos diversos

2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Freitas (2012) afirma que, atualmente, a Secretaria da Educação Básica do MEC, ainda está sob a influência deste grupo de empresários e que ambos vêm apoiando entidades empresariais e associadas na América Latina para que haja a continuidade deste movimento.

Vicejam exemplos de material didático apostilado para, inclusive, preparar para as provas na perspectiva de melhorar os índices do IDEB.

## O SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

A concepção de educação defendida pelo projeto neoliberal nos remete à formação de cidadãos capazes de enfrentar um mundo competitivo calcado no desenvolvimento econômico e nas avaliações educacionais positivas. Tais condições exigem cada vez mais a busca de soluções que fazem refletir sobre a qualidade educacional oferecida nas escolas públicas. Essa qualidade tanto almejada pelos gestores educacionais, e pela sociedade muitas vezes, leva a educação por caminhos impensados, como a adoção de sistemas de ensino privado em escolas da rede pública.

A adoção destes sistemas de ensino privado implica legalmente em um contrato entre poder público e empresas privadas. Estes sistemas são compostos por um conjunto de produtos que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e os processos de avaliação do rendimento dos alunos. As empresas fornecedoras dos sistemas de ensino oferecem materiais didáticos para alunos e professores, assessoria pedagógica, cursos presenciais e a distância para professores, orientações às secretarias municipais de educação.

De acordo com Adrião (2009) esta tendência crescente nos municípios, de buscar suporte político e pedagógico para o atendimento educacional, sob sua responsabilidade junto a instituições privadas faz com que seja estabelecida uma ‘parceria’ entre o sistema público e a instituição privada, dando abertura para que o sistema privado assuma responsabilidades anteriormente atribuídas somente ao poder público, retirando da educação, a noção de direito para constituir-se em produto ou serviço.

É de extrema importância compreender também, que a expressão ‘sistema’ utilizado para designar os sistemas de ensino privados é adotada segundo Adrião e Garcia (2011) como

segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita.

numa opção coordenada e integrada de partes articulando-se a uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, não perdem a própria identidade. Nesse sentido, a organização dos sistemas de ensino privados oferecidos para as instituições públicas com seus conteúdos desenvolvidos em forma de apostilas, trazem mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estas mudanças tem por base a padronização, restringindo a autonomia das redes de ensino e configurando-se como uma ingerência sobre a organização escolar e docente. Retira, portanto do professor seu protagonismo no ato pedagógico.

Os estudos realizados por Silveira e Mizuki (2011, p.86) consideram que:

> A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo "sistema de ensino privado" pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando - o um mero executor de uma proposta, ou seja, simplesmente um objeto do processo educativo, retirando -lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de planejar e refletir sobre a sua ação.

A reflexão sobre a ação leva o professor a descobrir novas formas de aprender e ensinar, com possibilidade de reinvenção didática que com o material apostilado não seria possível fazer, pois, a finalidade desse material, parece voltar-se para uma política de competição com a função de preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho e cumprirem metas estabelecidas pelas avaliações externas através de 'treinamento' de avaliações, realizadas com alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exigência das avaliações externas foram fatores desencadeantes para que houvesse uma preocupação em relação à elevação dos índices avaliativos como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Gestores educacionais, com o objetivo de aumentar esses índices de desenvolvimento, e deixarem suas escolas dentro dos padrões de aprendizagem, passaram a tomar medidas estratégicas, como por exemplo, a adoção de sistemas de ensino privado em escolas da Rede Pública.

Esta nova forma de conduzir a prática educativa, baseou-se em materiais estruturados oferecidos aos professores e alunos, formações continuadas e orientações às secretarias de educação, além de cobrarem valores altíssimos dos Poderes Públicos pela prestação de seus serviços. Esta situação educacional encontrada no País remete a refletir sobre a participação social nas questões educacionais, as conquistas históricas dos movimentos em prol da

educação brasileira para conseguir a garantia da educação pública que se constitui como direito e não como mercadoria.

Por outro lado, temos as metas estabelecidas pela Legislação através do Plano Nacional de Educação, que preocupam os gestores, pois, precisam ser cumpridas nos próximos dez anos. Neste viés, os sistemas de ensino privado, trazem uma proposta curricular pautada por estas exigências, e normas de organização invejáveis para qualquer sistema de ensino público, e por isso estão em crescente desenvolvimento, seduzindo o gestor desavisado.

Pontua-se que, mesmo que os Estados e Municípios necessitem cumprir metas, para a educação básica, estabelecidas pela legislação vigente, há que focar a aprendizagem do aluno e não apenas a nota. Talvez, a efetivação de políticas de Estado, e não de governo, seja uma saída para que possamos aumentar os índices de desenvolvimento da educação básica, almejado por todos os gestores educacionais, e pela sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADRIÃO, Garcia**. Educação Teoria e prática**. 38. Ed. Rio Claro 2012. 203p. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5272/4154>. Acesso em: 08 jan. 2016.

ADRIÃO, T. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas**. 30 Ed. Campinas, 2009.

ASSUNÇÃO, Mariza Felippe; CARNEIRO, Verônica Lima. **O Papel do Estado e as Políticas Públicas de Educação: uma Análise das Avaliações Externas no Ensino Fundamental**. São Paulo: In: RBPAE, 2012. p.645-663.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, novembro de 1995.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Estudos sobre Educação**. Revista.fct.unesp.br. v.17, n18, p.15-31, jan./dez. 2008.

DIAS, Reinaldo; MATTOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípio, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FREITAS. Luis Carlos de. **Educação e Sociedade**, Campina. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jan. 2016.

SILVEIRA, Adriana; MIZUKI, Vitor. **Sobre a legalidade da aquisição e uso dos "sistemas de ensino privados" na educação pública.** 21 ed. São Paulo, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia M. de; Evangelista, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

# ETNOMATEMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

**Renata Mahl**[1]
**Vanessa Dal Piva**[2]
**Marília Mazzonetto**[3]

**RESUMO**: Este artigo apresenta uma pesquisa cujos alicerces foram construídos na perspectiva da Etnomatemática, considerada um caminho para a educação renovada, como uma proposta pedagógica que reconhece os diferentes modos de trabalhar-se com a Matemática, sendo que esta quando ensinada de forma contextualizada trará ao discente uma visão geral dos conteúdos. O professor deve interessar-se ao meio em que os alunos vivem para que escolham a melhor metodologia, interligando o conhecimento matemático com o saber cientifico para unificar a prática com a teoria, demonstrando a necessidade de novos métodos pedagógicos. Privilegiar um raciocínio qualitativo sobre a matemática, relacionando-a com a realidade, destacando seu caráter transdisciplinar, como a valorização e manutenção das tradições culturais.

**Palavras-chave**: Etnomatemática, Interessante, Prática, Teoria.

## INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem das disciplinas nas escolas estão a todo o momento em constante mudanças e reformulações, não somente em conteúdo, mas especialmente em metodologias e objetivos. Na área da matemática não é diferente.

A matemática sempre foi vista como uma disciplina complicada e desinteressante, o que gera pouco aproveitamento por parte dos alunos e também dos professores, sempre prevalecendo a ideia de ser uma ciência abstrata e por isso mais difícil de ser assimilada, ainda que sua compreensão exige do aluno habilidades especiais. O papel do professor nesse contexto de que a matemática não é uma disciplina concreta e palpável, é fundamental, pois os métodos de ensino que o mesmo usa em sala de aula é o principal para chamar a atenção dos alunos sendo algo atrativo para a aprendizagem.

[1] Acadêmica do III semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. renatamahl@gmail.com

[2] Acadêmica do V semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. vanessa_dalpiva@hotmail.com

[3] Acadêmica do III semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. marymazzonetto889@gmail.com

Um ensino de qualidade para esta ciência é relacionar os conteúdos com o mundo real, colocando em pratica as aplicações em situações do cotidiano do aluno, trazendo uma utilidade e desmistificando o abstrato da matemática, oferecendo um ensino de forma dinâmica, criativa e atrativa, fazendo com que os alunos tenham confiança para desenvolver um potencial mental e um raciocínio lógico para o habito de utilizar a matemática no dia a dia.

Uma proposta de ensino diferenciada para a escola é o programa Etnomatemática, que seria a matemática usada por um grupo cultural qualquer para a solução de problemas e atividades do dia a dia. Silva (2015, p.1) descreve: “Esta proposta educacional defende que a matemática deve ser explicada e entendida dentro de um contexto cultural próprio [...]”, ou seja, aplicar dentro do ambiente escolar, práticas matemáticas que tragam os conhecimentos culturais dos alunos para a sala de aula, fazendo com que os mesmo tenham um interesse maior pela disciplina já que se trata de algo que está inserido nas coisas que ele tem um conhecimento prévio.

A pesquisa em apreciação pode ser considerada viável pela importância do tema a ser pesquisado, bem como pelo fato de que a Universidade possui uma biblioteca onde constam obras que podem garantir um bom embasamento teórico para a execução da pesquisa.

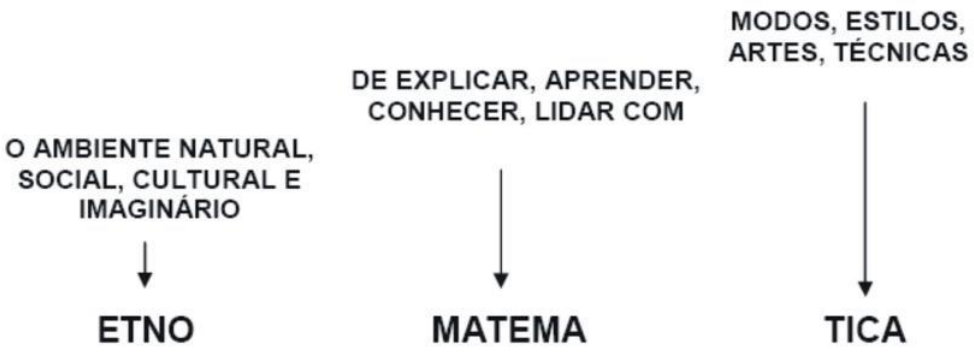
Com isso, pretende-se realizar pesquisa para verificar a importância do profissional docente utilizar o programa Etnomatemática no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil, nos últimos anos, conseguiu um grande avanço no que diz respeito a inserção de grandes números de crianças na escola, o que não quer dizer que o ensino esteve ou está melhor, pois pouco se fez e se faz para melhorar a qualidade do ensino. João Batista Oliveira, doutor em pesquisa em educação e presidente do Instituto Alfa e Beto, afirma que: “Lidamos com a questão da educação de forma quantitativa. Isso inibe o debate sobre qualidade”. Falta interesse do governo de tomar iniciativas que ampliem o sistema de educação brasileiro e também da sociedade em buscar uma reforma na qualidade do ensino, a qual está sendo necessária.

Sobre uma nova perspectiva de educação matemática, surgiu na década de 1970 a Etnomatemática, com fundação em críticas sociais alusivas ao ensino tradicional da

matemática, o termo "Etnomatemática", formado por Ubiratan D'Ambrósio, professor emérito de Matemática da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, foi aprovado pelo mundo somente a partir de 1984, quando o professor expôs uma conferência no V Congresso Internacional de Educação Matemática, tendo como significado:




(D'Ambrósio, 2002)

A Etnomatemática tem o papel de conector do conhecimento matemático desenvolvido localmente com o saber científico para unificar a prática e a teoria e o saber com o fazer. Nesta perspectiva, há diversos autores que conceituam a Etnomatemática, mas Gelsa Knijnik (1996) a denomina como:

> Uma proposta para o ensino da Matemática que procura resgatar a intencionalidade do sujeito manifesta em seu fazer matemático, ao se preocupar com que a motivação para o aprendizado seja gerada por uma situação-problema por ele selecionada, com a valorização e o encorajamento às manifestações das ideias e opiniões de todos e com o questionamento de uma visão um tanto maniqueísta do certo/errado da Matemática (escolar) (p. 80)

Mendonça Filho, Ministro da Educação, em uma entrevista para o site Época, enfatiza que:

> Investimos errado. Em pouco mais de 12 anos, triplicamos o orçamento da Educação, saindo de R$ 43 bilhões para R$ 135 bilhões. E isso não se traduziu em qualidade por causa de uma série de políticas ineficazes.

O governo investe grandes valores na educação, porém transpassar toda essa verba para projetos de políticas públicas que realmente façam com que a educação brasileira suba de

nível e que os alunos saiam da escola de fato sabendo a base para o nível superior de estudo é algo que parece estar cada vez mais distante.

Culpar o profissional docente pelo retrocesso da educação no pais, parece ser também o jeito certo de agir diante desta problemática que já virou costume da população. Isto posto, os professores ficam diante de uma situação em que não há muito o que se fazer, Eliane da Costa Bruini, colaboradora do site Brasil Escola e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL diz:

> Já sabemos que não basta, como se pensou nos anos 1950 e 1960, dotar professores de livros e novos materiais pedagógicos. O fato é que a qualidade da educação está fortemente aliada à qualidade da formação dos professores.

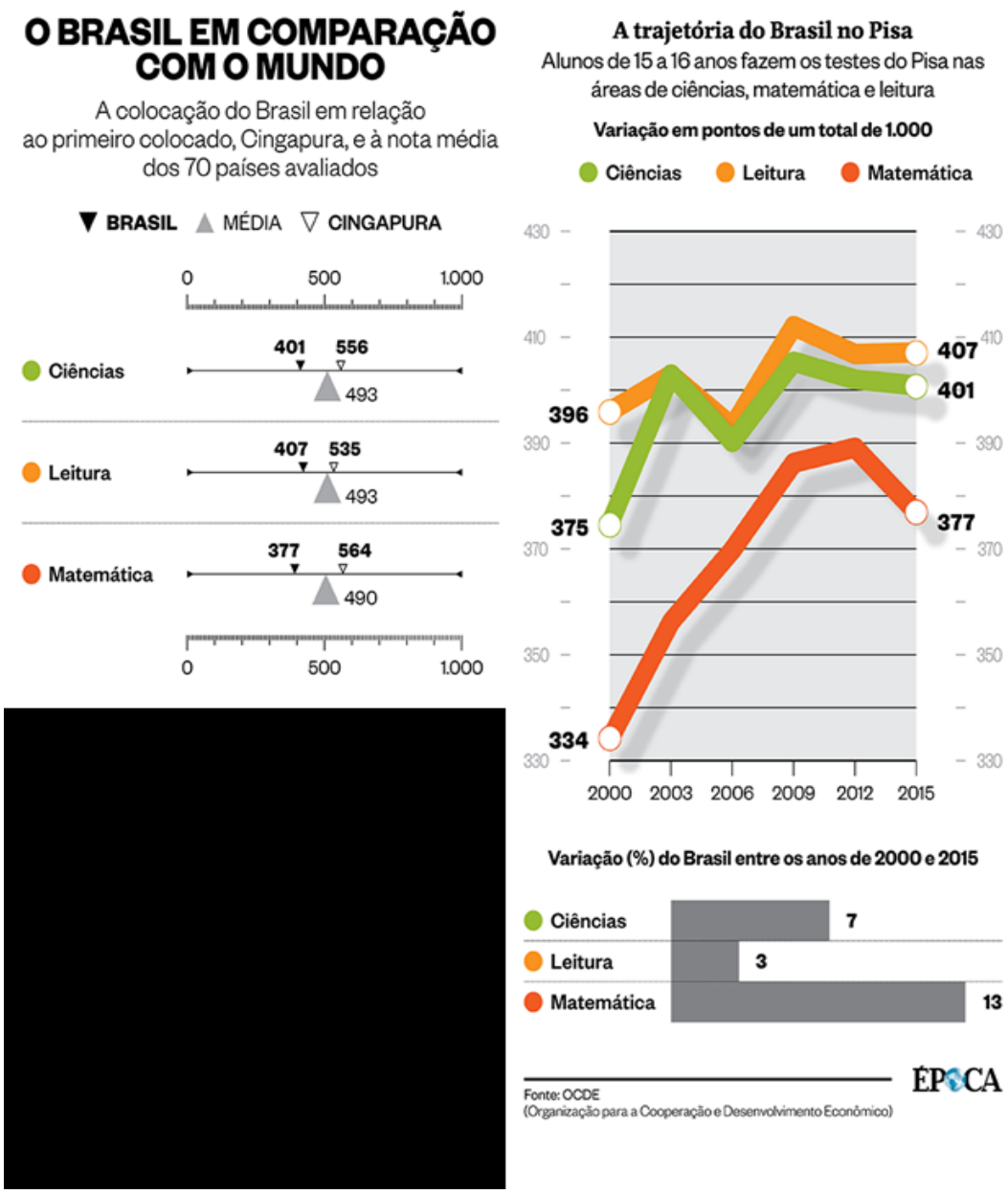
Os docentes devem perceber que é preciso prosseguir com a formação continuada e para isso, deve-se investir mais em cima dos professores, criar cursos de capacitação para o docente e trazer mais estruturas para que a escola possa oferecer o suporte que o mesmo precisa para garantir um processo de atualização e também de mais aprendizagem ao profissional.

Como um instrumento para avaliar a educação em vários países do mundo, surge o PISA, Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo que no Brasil a coordenação nacional é de responsabilidade do Inep, tem como objetivo principal realizar indicadores que ajudem na discussão da educação em cada pais participante, de forma que subsidie políticas que melhorem o ensino básico, verificando se as escolas estão capacitadas para formar os alunos. A avaliação acontece de três em três anos, abrangendo três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências.

A última avaliação do PISA, realizado em 2015 e com divulgação dos resultados no ano de 2016, mostrou um grande regresso na educação brasileira, principalmente na área da matemática, tendo uma das menores médias de aproveitamento dos últimos anos em que foram realizados a pesquisa.

O desempenho médio dos jovens que participaram do PISA, na área de matemática, no ano de 2015, foi de 377 pontos, uma das piores médias se comparadas aos anos anteriores em que a pesquisa foi aplicada, regredindo a um nível próximo ao ano de 2006, que a média nacional em matemática foi de 393pontos. O gráfico abaixo mostra uma comparação do

Brasil com o primeiro colocado do ranking do PISA e também a trajetória do pais na avaliação do programa.




Fonte: OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Na área de matemática, os estudantes mostram um melhor desempenho relacionados a assuntos do seu dia a dia, saindo-se bem em questões referentes a valores em dinheiro, cálculos aritméticos e razão e proporção. Já as questões que os estudantes vão mal, estão ligadas as abstrações matemáticas, em temas de lógica, principalmente figuras geométricas, perímetro e área ou as características de figuras espaciais.

O histórico que os alunos apresentam sobre a disciplina de matemática sempre foi negativo, causando pouco aproveitamento dos mesmos e consequentemente desmotivando os professores a trabalharem dentro de uma sala de aula em que não há progresso. Como a matemática é conceituada como algo muito abstrato, difícil e de muito raciocínio logico, tornando-se desinteressante para os alunos, fazendo com que eles não tenham animo para participar e aprender nas aulas, gerando sempre um baixo aproveitamento nos índices dessa área.

Assim, após todo este histórico e as várias definições mostradas anteriormente podemos então definir a Etnomatemática, como sendo a parte da ciência da educação que é a intersecção entre a matemática e a antropologia cultural, algo bem mais abrangente que a própria matemática.

A aplicação do programa do Etnomatemática no ensino médio é uma forma de ensinar para a vida, pois estar formando para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir, enfrentando problemas de diferentes naturezas, com capacidade de elaborar críticas e propostas.

O professor que é elo entre o conhecimento e o aluno, tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, precisa estar se atualizando sempre para trazer para a sala de aula materiais e novas tendências de ensino que se tornem mais atrativas para os alunos compreenderem e assimilarem os conteúdos de melhor forma. Dentro da área de matemática, com todas as dificuldades que a disciplina apresenta, e que principalmente os alunos tem sobre ela, é que o professor enfrenta maiores desafios para tornar as aulas chamativas aos olhos dos alunos e fazer com que a matemática deixe de ser a disciplina odiada por todos.

Desta forma, a Etnomátematica é definida por D'Ambrósio (2005, p.5) da seguinte maneira:

> É o reconhecimento que as ideias matemáticas, substanciadas nos processos de comparar, classificar, quantificar, medir, organizar e de inferir e de concluir, são próprias da natureza humana. Em todo ser humano, cérebro e mente se organizam para execução desses processos. Esses processos são deflagrados por motivações, que tem origem no ambiente natural, social e cultural em que se encontra o indivíduo.

Em vista disso, a matemática é algo próprio de cada ser humano, sendo espontânea e motivada pelo ambiente natural, social e cultural de cada indivíduo. Cada qual cria sua própria matemática, melhor dizendo sua própria Etnomatemática sem se dar conta disso, pois

ela comtempla várias raízes de uma determinada cultura de cada ser, podendo ser os idiomas, costumes, culinária, música, dança e as suas próprias maneiras de comparar, classificar, quantificar, organizar, inferir e de concluir. Tornando-se assim o fundamento da Etnomatemática que é reconhecer todas essas especificidades culturais.

D'Ambrósio ressalta (2001, p.63): "a abordagem a distintas formas de conhecer é a essência do Programa Etnomatemática. Não é apenas o estudo de matemática das diversas etnias". Sendo assim ela não aparece para esclarecer as etnias, mas sim como formas de conhecer os variados contextos socioeconômicos e naturais das culturas em que serão inseridos. Surgindo para consolidar as raízes culturais de cada indivíduo, podendo assim acontecer trocas de experiências entre eles e não apenas para ter propriedade do conhecimento.

É salientado que a Etnomatemática é uma linha de pesquisa atual, entretanto está cada vez mais se desenvolvendo ao longo dos anos, para Scandiuzzi (2009, p.5) "Ela valoriza a matemática dos diferentes grupos socioculturais e propõe uma maior valorização dos conceitos matemáticos informais construídos pelos alunos através de suas experiências, fora do contexto da escola." O ensino da matemática deixa de ser a única essência da aula, e vai se preocupar também com a aprendizagem do aluno, no intuito de que os conteúdos vão passar a ser mais consideráveis para os mesmos, já que eles não serão somente os conteúdos em si, mas sim aplicados a temas que os educandos poderão relacionar a suas vidas, o que gera uma grande motivação dos alunos para aprender a matemática em geral.

Um trabalho que serve de exemplo para o programa Etnomatemática é de autoria de Holly L. Wenger (1998), com o título em inglês de "Examples and Results of Teaching Middle School Mathematics from an Ethnomathematical Perspective" contendo considerações que são defendidas em perspectiva do ensino:

> Ensinar sob uma perspectiva Etnomatemática é um modo de promover reformas no ensino, engajando os estudantes na descoberta da matemática de seus cotidianos, de seus pais e amigos de muitas culturas. A perspectiva Etnomatemática traz interesse, excitação e relatividade para os estudantes, que serão mais motivados como estudantes de matemática em geral.

Assim a Etnomatemática é vista como uma proposta ou modelo pedagógico, um método de se ensinar a matemática, o que propõe além de um trabalho em diferenciado em sala de aula, um trabalho além da sala de aula, em que os alunos vivenciariam a matemática

na prática do cotidiano da vida de cada um, já que é neste meio que encontramos inúmeras práticas, ferramentas e saberes que abrangem as noções matemáticas.

Pode-se mencionar a Etnomatemática como um componente de visão crítica da realidade, utilizando atividades cotidianas como a comparação de preços, contas, orçamentos, as quais contribuem para uma aprendizagem mais significativa. Todos os conhecimentos envolvidos na matemática podem ser alcançados fora da escola, até mesmo nas profissões de seus pais e familiares ou trabalhando com um problema de alguma comunidade, curiosidade proposta pelo aluno, assim serão ambientes e formas de lidar e achar a matemática, podendo trazer novas experiências para serem trabalhadas em sala de aula, fazendo com que todos os educandos tenham a oportunidade de conhecer novas culturas e aprender com o cotidiano.

O conceito do programa pensa em uma escola mais dinâmica e que atue mais na vida do estudante, trazendo para o ambiente escolar uma educação baseada na diversidade, abrangendo as expectativas do tempo atual em que vivemos e desmistificando a ideia de que toda a matemática será somente adquirida dentro do ambiente escolar.

Os docentes não devem mais trabalhar visando o repasse de informações, visto que eles precisam perder esta atitude dominadora, que é característica de muitos professores, pois há muito já não são os detentores do saber, devem assumir uma postura de mediadores do conhecimento, de pesquisadores, assim como os alunos, e principalmente de ouvintes, ouvir o que os alunos têm a sugerir para tornar as aulas mais atrativas, possibilitando o diálogo em sala de aula. D'Ambrosio (2001, p. 80) afirma: "o novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos". Assim, tanto professor quanto aluno saem ganhando.

Sabendo que cada ser humano tem consigo a sua própria cultura e o programa Etnomatemática, como já visto, é exatamente a valorização das culturas dentro da sala de aula, para a aplicação do mesmo na escola. Cada aluno vem de um ambiente diferente, com outros tipos de educação e costumes, notar uma semelhança entre tantos alunos e suas culturas não é uma tarefa fácil, mas fazer um elo entre cada uma delas é onde o professor irá colocar em prática a Etnomatemática.

Esta situação de respeitar e reconhecer a matemática realizada pelos outros grupos culturais e que envolve a Etnomatemática faz com que a educação seja intercultural e que não haja preconceitos, D'Ambrosio (2001, p.42) se posiciona sobre essa situação da seguinte forma: "reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes".

Para que esse programa gere resultados positivos e para que as aulas sejam dinâmicas e faça com que todos prestem atenção nas mesmas, se interessando em conhecer e aprender os conteúdos propostos pelo professor e contribuam para diminuir os insucessos que são verificados na disciplina de matemática, a didática da Etnomátematica visa essencialmente a educação, para que o aluno possa firmar sua autoconfiança, para que tenha uma maior facilidade na aquisição dos elementos necessários para compreensão dos conteúdos e que seja estimulado seu desenvolvimento na criatividade, fazendo com que o aluno goste da disciplina e relacione a mesma com o seu dia a dia, gerando um raciocínio lógico mais aguçado para solucionar os problemas matemáticos que vão encontrar tanto na sala de aula quando fora dela.

Como em outras áreas do conhecimento e metodologias de ensino que existem e são aplicadas, elas tem alguns pontos negativos, mas há também muitos pontos positivos a favor da maioria delas. Na Etnomatemática isso também acontece, os benefícios desse programa incluem a interação entre o aluno e o ambiente, fazendo com que ele conheça lugares diferentes em que são colocados em prática a matemática e diferentes culturas, quebrando muitas vezes algum preconceito que possa existir dentro da escola por motivos de diferenças culturais de outros alunos ou até mesmo professores e funcionários da escola, também facilitando e motivando a aprendizagem que geralmente fica monótona, por estar sempre ligada com a ideia de que a disciplina só possa ser passada dentro de uma sala de aula e possibilita a interdisciplinaridade dentro da escola.

Os maléficos são poucos, sendo o maior deles a dificuldade de locomoção dos alunos até o ambiente que será trabalhado, pois existem diversos fatores externos que atrapalham o desempenho do programa, como transporte, alimentação e os utensílios que serão usados para a prática, além de que podem haver receios por parte dos alunos em conhecer novas culturas, onde o professor terá que mediar essa situação.

Neste sentido é fundamental trabalhar com o indivíduo no contexto dele, amparando-o e escutando-o, bem como permitindo a eles o aprendizado de uma linguagem que proporcione o desenvolvimento do raciocínio lógico ou matemático, a abstração e a criatividade, ou seja, a produção de uma saber matemático. A maneira de ensinar depende da concepção que o profissional docente tem do saber matemático, das finalidades que atribui ao ensino da matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, sociedade e de homem.

Há alguns programas de avaliação da educação brasileira, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil, ou também avaliações internacionais como o PISA, que buscam verificar em que níveis se encontram os estudos dos brasileiros e como na área da matemática se encontram muitas dificuldades e esses níveis geralmente estão a baixo do que se espera que seja visto como bom, considera-se que o programa Etnomatemática não se encaixa em nenhum tipo de ordem estabelecida, pois esses testes padronizados não visam saber os conhecimentos que cada indivíduo tem sobre o que está ao seu redor e sim, saber de formulas e regras básicas que devem ser passadas nas escolas.

D'Ambrosio (1993) ainda enfatiza que:

> "(...) o enfoque da etnomatemática para a matemática, é de implementar a sua utilização nas escolas, proporcionando aos alunos uma vivência que somente faça sentido se eles estiverem em seu ambiente natural e cultural; criar situações variadas que possam despertar e aguçar o interesse e a curiosidade que os alunos possuem naturalmente, para tornar a matemática agradável de ser aprendida, tendo como objetivo conectar a matemática ensinada nas escolas com a matemática presente em seus cotidianos." (p.27).

O conhecimento adquirido facilita na introdução do programa, tendo como base o saber matemático que vem de fora do ambiente escolar trazido para dentro desse ambiente, sendo mais aprofundados e desenvolvidos a partir de cada experiência do aluno, em que o professor deve ter o papel de mediar entre eles o respeito sobre a cultura do outro, entendendo e aceitando a "bagagem" que eles trazem de sua casa.

Conforme esclarece ainda o mesmo autor, o programa Etnomatemática não se:

> (...) esgota no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. (...) Naturalmente, no encontro de culturas há uma importante dinâmica de adaptação e reformulação acompanhando todo esse ciclo, inclusive a dinâmica cultural de grupos de indivíduos (2004, p. 45).

De acordo com essa asserção e olhando a sala de aula como uma espaço sócio cultural, torna-se importante entender o que acontece com as dinâmicas de adaptações e reformulações dos saberes matemáticos na realidade escolar, uma vez que, frente à diversidade de culturas em que se encontram existe uma complexidade maior nessa dinâmica que deve ser analisada.

Desta maneira, ao pensar a Etnomantemática no espaço escolar D'Ambrosio destaca que a:

> (...) preocupação maior, do ponto de vista da educação, e o passo essencial para a difusão da etnomatemática é levá-la para a sala de aula. Nosso objetivo maior de desenvolver e estimular a criatividade só será atingido quando o trabalho escolar for dirigido nesta direção. Isto pede uma nova maneira de encarar o currículo. [...] Um programa como a etnomatemática implica numa reconceituação de currículo. [...] Essa reconceituação de currículo é essencial para se conduzir adequadamente o componente pedagógico do programa etnomatemática, isto é, para se levar a etnomatemática à prática escolar (D'AMBROSIO, 1990, p. 87).

Portanto a Etnomatemática não pode ser vista como uma ferramenta que vá contribuir para o sucesso dos níveis de conhecimento testados pelo governo, mas sim para o auxílio dos alunos em interpretar e resolver questões mais voltadas para o cotidiano e para as atividades que serão envolvidas no dia a dia de cada indivíduo quando estes saírem da escola e forem para o mercado de trabalho por exemplo. E que ao mesmo tempo ela seja um fator determinante de recuperação da autoestima, que busca considerar os saberes e fazeres dos educandos, as suas concepções, os conhecimentos e a sua linguagem e, assim, proporcionar mais empoderamento e domínio sobre a própria aprendizagem.

## CONCLUSÃO

A etnomatemática tem como finalidade a educação da matemática com situações reais, a qual nos deixa ciente de que ao trabalharmos em uma determinada turma, é necessário conhecermos as raízes culturais dela, para que de forma dinâmica e desafiadora possamos não somente compreender os alunos, como buscar o melhor método pedagógico para que consigam aprender com facilidade.

Esta é uma proposta que se identifica com o pensamento contemporâneo e, por isso, não se limita somente ao registro de fatos ou práticas históricas. Esta proposta também faz parte de um sistema de pensamento matemático sofisticado que não visa somente o desenvolvimento das habilidades matemáticas, mas sim, o entendimento do "como fazer" matemática. Olhar, classificar, comparar, medir são princípios matemáticos, os quais podem levar a uma aplicação no dia a dia do aluno.

O aluno aprende significativamente matemática, quando consegue atribuir sentido e significado às ideias, mesmo aquelas mais puras, as quais são abstraídas de uma realidade concreta e, sobre elas, é capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. É com esse sentido que se perfila uma postura transdisciplinar no ensino da Matemática que pode contribuir para a evolução do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste contexto o professor é a principal ferramenta na defesa e idealização da Etnomatemática, pois conhecendo seus alunos ele pode tornar a matemática mais próxima do seu cotidiano, levando em consideração os fatos e conhecimentos que fazem parte do ambiente cultural em que o estudante vive e está inserido. Com isso, o objetivo é trabalhar um ensino de matemática inovador, atrativo e que realmente o educando consiga entender, de maneira a lhe possibilitar resolver, inferir e tomar atitudes diante de sua realidade, mostrando aos alunos que a matemática é viva e que ela está presente no dia a dia.

## REFERÊNCIAS

BRUINI, Eliane da Costa. **Educação no brasil.** Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 18 maio 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: um programa a educação matemática. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 5- 11, 1993.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

GUIMARÃES, Camila. **João Batista Oliveira:** A sociedade não está interessada no debate sobre educação. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/11/joao-batista-oliveira-sociedade-nao-esta-binteressadab-no-debate-sobre-educacao.html>. Acesso em: 18 maio 2017.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência:** educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

OSHIMA, Flávia Yuri. **Pisa:** sabemos menos de matemática do que em 2009. Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/12/pisa-sabemos-menos-de-matematica-do-que-em-2009.html>. Acesso em: 09 maio 2017.

OSHIMA, Flávia Yuri. **Mendonça Filho:** "Pisa mostra o fracasso retumbante da nossa educação". Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/12/mendonca-filho-pisa-mostra-o-fracasso-retumbante-da-nossa-educacao.html>. Acesso em: 09 maio 2017.

VIEIRA, Nuno. **Para uma abordagem multicultural:** o Programa Etnomatemática. Lisboa, 2008. Disponível em: <http://professorubiratandambrosio.blogspot.com.br/2014/02/para-uma-abordagem-multicultural-o.html>. Acesso em: 14 maio 2017.

SILVA, Débora. **A Etnomátematica.** Disponível em: <http://www.estudopratico.com.br/a-etnomatematica/>. Acesso em: 18 maio 2017.

SCANDIUZZI, P.P. **Água e Óleo**: Modelagem e Etnomatemática? Porto Alegre: Artmed, 2002.

WENGER, H. L. Examples and results of teaching middle school mathematics from an Ethnomathematical Perspective, in First International Congress of Ethnomathematics, Granada. Anais, s/p, 1998.

# AS PRAÇAS E AS PESSOAS: O ESPAÇO PÚBLICO COMO POSSIBILIDADE DE INTERAÇÕES SOCIAIS

**Renata Steffens** [1]
**Elisabete Andrade**[2]

**Resumo**: O projeto de pesquisa "Paisagem Urbana: educação, cidadania nas praças de Frederico Westphalen, RS" é um estudo desenvolvido de forma colaborativa entre pesquisadores da área da Educação e da Arquitetura. Tem como objetivo desenvolver pesquisa no espaço urbano municipal da cidade de Frederico Westphalen – RS, delimitando neste contexto, a localização das praças públicas, percebendo os modos pelos quais a comunidade vem usufruindo destes espaços que podem ser compreendidos como lugar de produção cultural, de convivência e de lazer. O projeto de pesquisa está em desenvolvimento, porém, as análises preliminares levam a entender a necessidade de cuidado e preservação destes espaços públicos, considerando as diversas possibilidades de interação que podem proporcionar a comunidade, por isso, trabalha-se com o conceito de cidadania.

**Palavras-chave**: Paisagem urbana. Cidadania. Educação.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de uma parceria do grupo de pesquisa AUTEC – Arquitetura Urbanismo e Conforto Ambiental, do curso de arquitetura e urbanismo da URI, com o Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da URI/ Frederico Westphalen - RS. Ao pensar arquitetura e urbanismo, é inevitável se pensar na cidadania e na educação como pano de fundo de todo projeto.

Ao se construir espaços necessita-se pensar na prioridade de adequação do local às necessidades humanas de conforto, acessibilidade e bem estar. Porém, ao se pensar em espaços públicos, as reflexões devem considerar mais que apenas os elementos básicos necessários para um ambiente saudável. Há a necessidade de se pensar nos interesses que este determinado público possa ter em comum, de maneira a atender o máximo possível das expectativas, e pensando em maneiras de despertar e desenvolver o senso de cidadania em

[1] Estudante do Curso de Arquitetura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. Bolsista FAPERGS. Membro do Grupo de Pesquisa AUTEC – Arquitetura, Urbanismo, Tecnologia e Conforto Ambiental. Órgão de Fomento: FAPERGS. BRASIL. reh_steffens@hotmail.com.

[2] Professora orientadora. Pedagoga, Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ/Ijuí – RS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Frederico Westphalen – RS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE URI/FW. Órgão de Fomento: FAPERGS. BRASIL. andrade@uri.edu.br

cada usuário, o que é inerente na vivência em sociedade. Ao se projetar um espaço para uso de uma comunidade deve-se priorizar por questões relacionadas à sustentabilidade, mobilidade e acessibilidade.

As áreas do conhecimento da arquitetura, planejamento urbano e educação, são unidas pelos anseios comuns por melhorias no que se refere ao espaço urbano. Muitos profissionais dessas áreas tem percebido uma necessidade de aumento na valorização dos ambientes públicos, no caso desta pesquisa: as praças.

Com o intuito de interligar os saberes, tem-se fomentado de forma contínua as reflexões dos espaços urbanos para a participação da comunidade, em busca de uma proposta que tenha garantia de cidadania, onde os espaços públicos passem a ser um lugar de contínua troca de vivência, de saber e de convivência social, pois a paisagem urbana é um patrimônio de todos e viver com dignidade é um direito de todo o cidadão.

A relevância do projeto se justifica pelo interesse em refletir sobre o espaço urbano articulando neste, a educação, a cidadania e a acessibilidade. Também, por possibilitar diálogos entre as pesquisas e a comunidade, consolidando um espaço em que se priorize as manifestações da cultura e da cidadania.

Questiona-se, neste caso proposto, as praças de Frederico Westphalen/RS, como estes espaços urbanos podem ser vistos e usufruídos como lugares que educam, possibilitando o exercício da cidadania e a produção de cultura e de lazer?

O principal objetivo deste estudo é desenvolver uma pesquisa sobre o espaço urbano da cidade de Frederico Westphalen – RS, localizando as praças públicas, percebendo o modo como a comunidade vem usufruindo destes lugares, e formas que os mesmos podem vir a contribuir na produção cultural, de convivência e lazer. Além disso, pesquisa busca diagnosticar as praças públicas do município em análise, mapeando sua localização e dimensões territoriais dentro do mapa da área urbana. Ao se identificar as praças se observam os principais usos que a população tem feito destes espaços e as possibilidades de utilização dos mesmos como espaço de produção cultural, de educação e lazer. Seguindo as análises de observação, deverão ser caracterizados os estados de conservação territorial, e quais as práticas de cuidados desenvolvidos pelos órgãos públicos responsáveis pelos ambientes, além do engajamento do público com relação à manutenção dos locais.

No que se refere a metodologia parte da com revisão bibliográfica e de análises *in loco* em que se busca entender como os espaços públicos municipais influenciam na vida da comunidade. Para isso se usa de observação, registros fotográficos, mapas, tabelas (TABELA

01). Para que se possa conhecer de maneira plena os locais estudados. E assim, saber como melhorá-los para que a população tire o máximo de proveito dos ambientes.

Tabela 01: Quadro de organização das atividades a serem executadas no projeto de pesquisa

| OBJETIVOS | TÉCNICA | INSTRUMENTOS |
|---|---|---|
| Diagnosticar as praças públicas que existem neste município, mapeando sua localização e dimensão territorial. | Trabalho de campo | Observação - construção de plantas/mapas |
| Perceber, através da observação nas praças públicas do município, o uso que a comunidade tem feito desses espaços. | Trabalho de campo | Observação sistemática em dias e horários previamente definidos. |
| Analisar a possibilidade de compreensão das praças como espaço de produção cultural, de lazer e de educação. | Leitura/Análise conceitual | Revisão bibliográfica |
| Caracterizar o estado de conservação destes espaços públicos e as práticas de cuidado desenvolvidas pelos órgãos públicos e pela comunidade em geral. | Trabalho de campo | Obervação/Análise contextual |

Fonte: Projeto Paisagem Urbana: educação, cidadania nas praças de Frederico Westphalen, RS

Atualmente o projeto se encontra na terceira etapa de produção, sendo apresentada neste texto a primeira etapa. Foram observadas as localizações dos ambientes no mapa municipal, e observadas suas características físicas, como elementos existentes, vegetação, mobiliário e população usuária. Analisou-se os principais públicos que utilizam cada ambiente, sua faixa etária, atividades principais e principais dias e horários de utilização.

O projeto deverá ter todas as suas etapas desenvolvidas até o final do segundo semestre do ano de 2018, quando completa-se dois anos de desenvolvimento. Ao final deste período deverá ter-se um plano de atividades e serviços a serem oferecidos dentro destas praças, para que o ambiente em si sirva de instrumento na disseminação de cidadania e educação para a população frederiquense e demais frequentadores destes locais.

**PAISAGEM URBANA**

Paisagem urbana segundo Santos (1988 p. 24) é um objeto de mudança. Um resultado de adições e subtrações sucessivas na paisagem, como se fosse uma marca na história. Ainda diz que:

> "A paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas. É uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas. Por isso, ela própria é parcialmente trabalho morto, já que é formada por elementos naturais e artificiais. A natureza natural não é trabalho. Já o seu oposto, a natureza artificial, resulta de trabalho vivo sobre trabalho morto. Quando a quantidade de técnica é grande sobre a natureza, o trabalho se dá sobre o trabalho. É o caso das cidades, sobretudo as grandes. As casas, a rua, os rios canalizados, o metrô etc., são resultados do trabalho corporificado em
> objetos culturais. Não faz mal repetir: suscetível a mudanças irregulares ao longo do tempo, a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço."

Analisar-se-á o fragmento "espaço público" com o foco voltado para a interação entre comunidade e espaço. Buscando entender a relação que ambos os segmentos possuem, sendo assim "uma outra possibilidade é a de trabalhar com um outro par de categorias: de um lado, a configuração territorial e, de outro, as relações sociais." (SANTOS, 2006). Santos ainda fala que a configuração territorial não pode ser chamada de espaço, pois sua realidade é material, e o espaço une o material com a vida que anima o local. Com base nesse autor é que se estudam as praças em Frederico Westphalen/RS, não apenas como realidade material, mas como espaço de vida e de relações sociais.

"O espaço é formado por um conjunto indissociável e solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá." (SANTOS, 2006). Um dos direitos humanos mais importantes é o direito a moradia, porém morar não se limita a ter uma casa exclusivamente. Morar tem uma dimensão mais ampla e integradora que compreende além da moradia, o meio a sua volta, em um conjunto interligado que incluem as dimensões históricas, culturais, sociais, econômicas, políticas, legais, ambientais, físicas e territoriais (ROMERO; MESÍAS, 2004).

Dessa maneira, pode-se entender que os espaços públicos são direitos muito importantes para uma comunidade sã. Um exemplo desses espaços são as praças, um ambiente de uso geral, que na grande maioria das vezes tem uma importância significativa na

vida das comunidades que as abriga. Todos tem, de alguma forma, uma lembrança, uma marca de alguma praça em sua memória. Todos já brincaram nas praças quando criança, ou passearam por ela quando adultos. Citando De Angelis, CARBONERAYOKOO (2009) traz a ideia de que, ao se organizar os espaços de uma cidade, pode-se notar que as praças são elos entre os diversos ambientes criados, além de representarem um marco na vida da maioria das pessoas. Porque "qualquer um de nós tem, remotas que sejam, lembranças de uma praça onde, na infância, o balanço, a gangorra ou o escorregador faziam parte do universo da criança. (DE ANGELIS, 2000, *apud* CARBONERAYOKOO, 2009)".

Segundo Freitas (2015), Romani (2012) traz a ideia de que a praça, vista como espaço público, sempre foi marcada pela convivência humana, sendo um importante equipamento histórico e cultural, já que muitas cidades tiveram seu início em torno delas. Dessa maneira é de se esperar que a população de uma cidade tire o máximo proveito possível desse tipo de espaço, o que nem sempre acontece, muitas vezes devido à falta de atrativos, iluminação inadequada e mobiliário escasso.

Por isso, esta pesquisa busca entender as praças municipais de Frederico Westphalen/RS, para que se possa pensar em maneiras eficazes e interessantes de atrair, cada vez mais, a comunidade para esses lugares , fomentar o debate acerca da preservação dos mesmos, e pensar em maneiras de utilizá-los como instrumento de educação cidadã.

## EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO ESPAÇO PÚBLICO

A ideia de que estes espaços comuns de convivência, como as praças, tenham uso destinados à educação não é algo inovador, porém é uma prática pouco divulgada em projetos desta espécie, e talvez precisasse de um apoio institucional para que a partir de pequenas ações estes lugares pudessem vir a se instituir como regra de convivência entre moradores, gerando espaços de educação e cidadania, com características de uma sociedade satisfeita e solidária.

Isso geraria a possibilidade de vínculo entre o ato de educar e as práticas comunitárias, permitindo que os saberes se integrem e se disseminem pelos mais diversos grupos, seriam os encontros destes usuários nos espaços públicos, uma grande alternativa de transformação social. Young acredita que (2011):

> Escreve-se muito, em políticas educacionais atuais, sobre a preparação de estudantes para uma sociedade do conhecimento e o papel importante a ser desempenhado pela educação. Essas políticas, entretanto, dizem muito pouco sobre o papel do conhecimento em si, na educação. [...] A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. O conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas.

Como responsável pelo desenvolvimento e adequação destes ambientes públicos, voltados para o uso e aprendizagem em comunidade, está o arquiteto e urbanista, pensando estes espaços para que ofereçam segurança, acessibilidade e conforto, além da educação e incentivos à cidadania. Harvey (2001) coloca o arquiteto como o profissional inserido nos processos de construção e elaboração de espaços, utópicos ou não. Esses espaços são moldados para conferir utilidade social, bem como significados humanos e estético-simbólicos ao longo de toda a história. De forma específica, a arquitetura ganha um significado de atividade criadora, responsável pela transformação da forma em função de seu uso e adaptação ao uso do homem, e isso num processo contínuo e continuado ao longo da história.

Sendo assim, a arquitetura e urbanismo pode ser definida como a ciência da criação destes espaços e funções: o ser humano, ou seja, a arquitetura é a arte de fazer o ser humano viver bem em seu espaço e entorno segundo conceitos de forma estética e uso dos espaços (MARTÍNEZ, 2000).

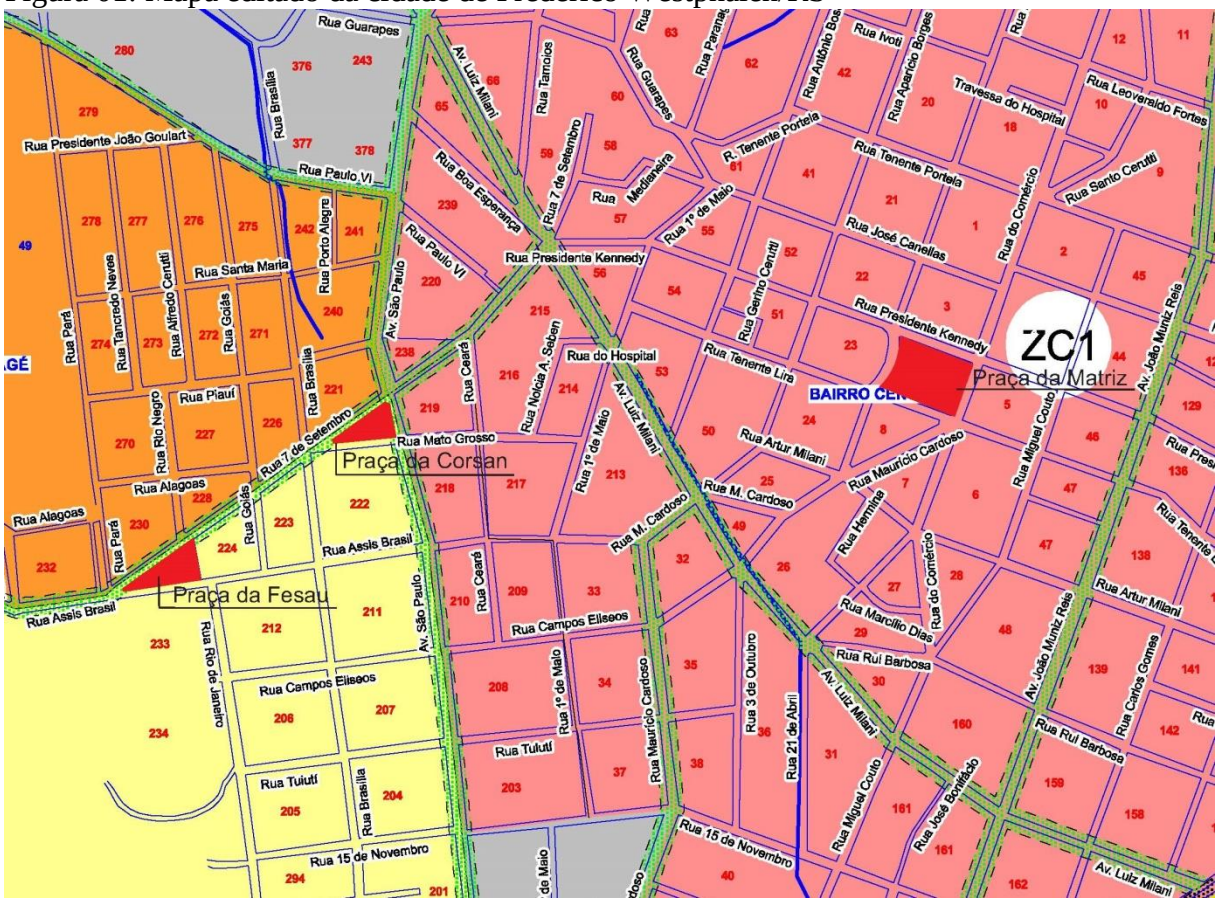
A participação conjunta do morador da cidade em espaços públicos não é um ato inovador. Quando os moradores de uma comunidade dividem um espaço público em seu uso, eles estão ao mesmo tempo permitindo-se o diálogo, e assim sendo, o ser humano já não mais é considerado um ser individual, passam a caracterizar uma coletividade e, portanto dotados de consciência política, ou seja, um ser cidadão. Por tal atitude ele passa a ser dotado de responsabilidades e prazeres permitidos somente aos que vivem em coletividade, em espaços urbanos idealizados e utilizados para o comunitário e para o desenvolvimento da sociedade.

Dessa maneira é que se unem as áreas de conhecimento, da arquitetura, do planejamento urbano, e da educação, entrelaçadas por anseios comuns de melhorias no que se refere aos usos dos espaços urbanos do município em questão. Tem-se percebido a necessidade de valorizar estes espaços públicos, neste caso em específico as praças. Os olhares da arquitetura e da educação se articulam para pensar nos modos pelos quais a comunidade tem usufruído deste espaço e como ele compõe a paisagem urbana.

**RESULTADOS INICIAIS**

Entendendo o que é espaço urbano e cidadania, pode-se começar a analisar as praças desta pesquisa. Foram demarcadas as localizações das praças do perímetro urbano da cidade de Frederico Westphalen/RS (Figura 01). Sabendo onde o ambiente está inserido, quais suas formas, mobiliários, topografia, etc. pode-se entender seu contexto e a influencia que o local tem nele.

Figura 01: Mapa editado da cidade de Frederico Westphalen/RS




Fonte: Prefeitura Municipal. Editado por Renata Steffens.

Após a localização destes espaços dentro do perímetro urbano, passou-se a analisar a estrutura física dos ambientes, buscando entender como funcionam seus mobiliários, iluminação, principais vegetações, curvas de nível, e todo e qualquer elemento que pudesse de alguma forma influenciar no uso que da comunidade.

As praças mais utilizadas pela população são a Praça 15 de novembro (Praça da Matriz), a Praça da CORSAN e a Praça da Fesau (Praça da URI), pois são as que ficam nas

áreas centrais (Praça da Matriz) ou próximo à universidade (Praça da CORSAN e Praça da URI).

Sendo a principal e mais importante praça municipal, a Praça da Matriz possui uma quantidade aceitável de mobiliário urbano. Porém, sua iluminação é bastante precária devido à falta de postes acompanhada de grande quantidade de vegetação (figura 02).

Figura 02: Mobiliário e iluminação na Praça da Matriz

Fonte: Arquivo pessoal

A Praça 15 de Novembro, conhecida como Praça da Matriz, possui rampas de acesso em todos os seus níveis, mas não há em nenhuma parte interna, obrigando, dessa maneira, o PMR (Pessoa com Mobilidade Reduzida) sair do interior da mesma para poder se deslocar entre estes planos. Outra questão importante com relação a essa praça é o fato de que seus espaços internos praticamente não são utilizados, já que a grande maioria do público se concentra no Largo Vitalino Ceruttti (figura 03). Esse público consiste basicamente da população que está no centro da cidade atrás de recursos, como farmácias, lojas, supermercados, correios, etc., e se direciona até o Largo como um ponto de encontro ou descanso. Durante o final da tarde também há famílias que buscam por um local para tomar

chimarrão, suas crianças brincarem, andarem de bicicleta e interagirem entre si, além de jovens que buscam por um lugar movimentado, mas tranquilo para, por exemplo, tomar sorvete e conversar. O Largo também é muito utilizado na realização de eventos, servindo como palco para acontecimentos municipais importantes, como a Semana Farroupilha, a Feira do Livro, pequenos shows gratuitos, mostras, sebos, eventos de natal, páscoa entre muitas outras atividades oferecidas pela prefeitura municipal.

Figura 03: Largo Vitalino Cerutti sendo utilizado como espaço de convivência e passagem

Fonte: Arquivo pessoal

A Praça da CORSAN (figura 04), localizada no Bairro Itapajé, é uma das mais frequentadas. Seu mobiliário, apesar de disperso, é abundante e sua iluminação adequada. Os usuários dos fins de tarde quentes de verão são famílias vizinhas ao lote e idosos.

Figura 04: Mobiliário e iluminação na Praça da Corsan.

Fonte: Arquivo pessoal.

Um dos principais problemas não tem a ver com a parte física do lugar, mas com seus usuários noturnos. O barulho a noite, principalmente de quinta-feira a domingo, é extremo. Muitos estudantes se concentram ali para beber e ouvir música alta em seus carros.

Outro exemplo de praça existente no município é a Praça da Fesau (figura 04), também conhecida como “Pracinha da URI”, pois se encontra em frente à universidade, é utilizada em quase sua plenitude pelos estudantes da mesma.

Figura 04: Mobiliário e iluminação na Praça da URI

Fonte: Arquivo pessoal

Esta praça, mesmo sendo uma das mais utilizadas da cidade, é a que mais apresenta problemas. Não possui mobiliário, forçando aos usuários a se sentarem nas arquibancadas que muitas vezes estão sujas, seus acessos são todos feitos através de escadas, o que torna completamente inviável o deslocamento de PMR pelo seu interior. Apesar disso, sua iluminação é uma das melhores, possuindo postes bem distribuídos e bem localizados, o que faz com que o ambiente seja seguro durante a noite, quando é muito mais utilizado, já que a maior parte dos cursos oferecidos pela universidade é noturna.

Por ser um local frequentado, em sua grande maioria, por jovens, os eventos oferecidos neste espaço possuem como público alvo essa faixa etária. Um bom exemplo foi a realização do 2º Encontro de Motociclistas, o qual reuniu um certo público e trouxe diversão e adrenalina para este espaço, muitas vezes, pouco utilizado (figura 05).

Figura 05: 2º Encontro de motociclistas organizado na Praça da URI

Fonte: Arquivo pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mapear as praças existentes no município de Frederico Westphalen/RS, foi possível observar que muitos bairros não possuem esse tipo de local, e em consequência muitos munícipes não tem acesso fácil a esses ambientes. Muitos tendo que se deslocar para outros bairros, ou até mesmo para o centro da cidade, para usufruir desses espaços. Também se pode observar que os ambientes analisados não são plenamente acessíveis para PMR, o que acaba excluindo essas pessoas de uma parte importante do convívio social.

Talvez por esse motivo muitos dos locais sejam pouco ou raramente frequentados, o que poderia ser mudado com a melhoria nas principais fragilidades físicas dos ambientes, e no oferecimento de atrativos, para que a população se sinta convidada a interagir com/nas praças.

Com a revitalização destes locais e ao se inserir formas de cultura nesses espaços, estará se trazendo a cidadania que tanto se espera para estes que são ambientes tão importantes em todas as comunidades.

Atualmente já se ocupa algumas dessas praças como local de realização de eventos. A Praça da Matriz, por exemplo, é utilizada como palco na realização de muitos eventos em datas comemorativas, como páscoa, natal e semanas farroupilhas (figura 05). A Pracinha da URI é utilizada para comportar eventos mais jovens, já a maior parte de seu público é de universitários (figura 06).

Figura 05: Largo Vitalino Cerutti sendo utilizado como espaço de realização de eventos de natal.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 06: Praça da URI sendo utilizada por jovens para encontros de música.

Fonte: Arquivo pessoal.

**REFERÊNCIAS**

CARBONERAYOOKO, Sandra. **O papel das praças públicas:** estudo de caso na Praça Raposo Tavares na cidade de Maringá. IV EPCT - Encontro de produção científica e tecnológica, 2009.

FREITAS, Welington Kiffer de. **Análise da arborização de quatro praças no Bairro da Tijuca, RJ, Brasil**. Floresta e ambiente. Rio de Janeiro, 2015.

HARVEY, D. **Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolucion urbana**. Tradução de Juanmari Madariaga. Madrid: AKAL, 2013.

MARTINEZ, A. F. **Ensaio sobre o projeto**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

ROMERO, G.; MESÍAS, R. (coord). **La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat**. In: Red XIV.F - "Tecnologías sociales y producción social del hábitat". Publicación del Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el desarrollo CYTED. Subprograma XIV "Tecnología para viviendas de interés social". HABYTED CYTED-HABYTED-Red XIV.F, México, 2004. p. 1-122.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

YOUNG, MICHEL F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Universidade de Londres, Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48, set.-dez. 2011. p. 609 - 810.

# O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA INFÂNCIA A PARTIR DO VIÉS LÚDICO-PEDAGÓGICO

**Rosane de Fátima Ferrari**[1]
**Helena Ozilda Albarello**[2]
**Luana Fussinger**[3]

**RESUMO**: Uma prática educativa que concilie os objetivos pedagógicos aos desejos e necessidades dos educandos, por meio da ludicidade, precisa contar com professor comprometido em mediar às possibilidades que viabilizem efetivamente as situações de jogo. Diante desses pressupostos realizou-se um trabalho bibliográfico, de caráter qualitativo, que tem por objetivo relatar a importância do lúdico no processo de desenvolvimento da criança, no que tange aos aspectos físico-motor, afetivo-emocional, cognitivo e social, bem como elencar os jogos indicados para cada faixa etária, a fim de evidenciar como esses materiais podem auxiliar no processo de aquisição do conhecimento e crescimento integral de cada sujeito.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Etapas da Infância. Prática Pedagógica. Jogos Lúdico-Pedagógicos.

## INTRODUÇÃO

Jogos e demais atividades lúdicas não são apenas um entretenimento, mas práticas que possibilitam aprender e, ao mesmo tempo, desenvolver diversas habilidades. Muitos estudos vêm relatando à importância desses recursos pedagógicos, no desenvolvimento físico-motor, afetivo-emocional, cognitivo e social do educando, sendo necessário para tanto, que cada vez mais o educador, de modo intencional, estabeleça um elo entre a ludicidade e as práticas pedagógicas, além de compreender as especificidades do desenvolvimento da criança nas situações de jogo.

Da mesma forma, recentemente algumas investigações neurocientíficas abordam como as atividades lúdicas fazem parte do mundo da criança e intervém no processamento cerebral, assim como são indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Tal aspecto

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil, rosane@uri.edu.br

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil, helena.albarello@hotmail.com

[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil, luana_fussinger@hotmail.com

tem recebido atenção especial, ao estabelecer-se como algo significativo, especialmente, para a criança, sendo uma tendência instintiva dela que permite maior envolvimento, participação e cooperação, por meio de atividades intencionalmente dirigidas de modo lúdico.

O estímulo cerebral por meio de jogos é recomendado para todas as idades, a fim de combater o sedentarismo mental e proporcionar qualidade de vida, por isso o cérebro humano tem de ser constantemente desafiado para que mantenha e melhore as suas funções cognitivas, como memória, atenção, percepção, raciocínio lógico, linguagem, atenção e aprendizado.

A ludicidade é capaz de desenvolver competências e prontidões para a aprendizagem, por isso o presente artigo objetiva abordar as etapas do desenvolvimento da infância, no que tange aos aspectos físico-motor, afetivo-emocional, cognitivo e social, bem como quais são os jogos, os brinquedos e as brincadeiras indicados para cada faixa etária, por meio de um levantamento bibliográfico de informações e teorias que estão ligadas a cultura lúdico-pedagógica.

Contudo, no que se refere à articulação entre a ludicidade, compreendida, principalmente, pelos jogos e ações educativas, é possível assegurar que o professor tem um papel essencial, enquanto facilitador e mediador de um trabalho pedagógico, que permita ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança, ou seja, que envolva a aprendizagem de modo lúdico e significativo. No entanto, para que essas práticas propiciem resultados positivos, o professor além de vivenciá-las precisa qualificar-se de forma teórica, a fim de conseguir desenvolver uma prática intencional, efetiva e que atenda as necessidades e expectativas do aluno.

## O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA A PARTIR DOS JOGOS EDUCATIVOS-PEDAGÓGICOS

O ato de realizar atividades pedagogicamente direcionadas por meio do prazer, ou então espontâneas, pode ser caracterizado como ludicidade. Este aspecto fundamental, que harmoniza as ações educativas ou voluntárias que permeiam, principalmente, a infância, envolvem os aspectos lúdicos oriundos da diversão, do entretenimento, do brinquedo, do jogo, do brincar, sem exigência e, por vezes, por livre e espontânea vontade. Sendo assim, Santos (2017, p. 2) discorre que:

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Diante disso, é possível corroborar a ideia de que a atividade lúdica é um componente indispensável no meio escolar, pois subsidia as práticas educativas através da dinamização dos conteúdos curriculares, favorecendo as atividades interdisciplinares, socializando os discentes, a partir das vivências reais e das perspectivas do ambiente educativo.

As ações que contemplam os aparatos lúdicos possibilitam a apreciação dos educandos pela escola, tornando-se promotoras de relações que aliem conteúdos com jogos e brincadeiras, descaracterizando assim a mera idealização de um educandário movido pela teoria que, por vezes, não promove efetivamente o processo de ensino e aprendizagem. Ainda no que se refere às possibilidades de contemplar a ludicidade com o meio educacional, é pertinente considerar que essas são inúmeras, mas é necessário que haja inicialmente, um planejamento com aportes de mediação antes, durante e após as atividades pedagogicamente direcionadas.

Ao promover atividades lúdicas, são indispensáveis alguns componentes, ou seja, o planejamento, objetivos específicos e orientação, além do envolvimento/posicionamento do docente perante o seu desenvolvimento, para que assim possa ser considerado efetivamente o vínculo entre jogos e brincadeiras com o conteúdo escolar. Neste viés, Nunes (apud TRISTÃO, 2010, p. 17) ressalta que: "A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico."

As conexões entre o saber e a ludicidade compõem-se pelo divertimento e prazer, contemplados pelos momentos subsidiados pelos jogos e brincadeiras, que se relacionam ao conteúdo escolar, ou seja, que promovem a aquisição de uma aprendizagem significativa, já que esta ocorre pelo interesse do discente perante o tema trabalhado e a interação do educador ao cativar o seu público com práticas recheadas de novas informações. Além disso, o lúdico caracteriza-se pela empolgação, o envolvimento e o bem estar de seus participantes, não havendo exigência, pressão física e psicológica, mas sim orientação sob a execução de determinada atividade.

A contribuição da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança caracteriza-se, de forma mais evidente, quando se observa a capacidade criativa e inventiva que a

> criança produz. Por isso é importante estimular essas capacidades, afinal, para ela tudo pode transformar-se em brinquedo: um tecido, uma madeira, uma pedra, entre outros. Dessa forma a criança pode soltar a imaginação, criar situações, imitar, representar, descarregar sentimentos, exprimir necessidades de afeto. (MARCELLINO, 2002 apud SOUZA, 2017, p. 5).

Compreende-se então, o jogo como potencializador do processo de ensino-aprendizagem, pois permite dinamizar todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, de modo que pode se adaptar, conforme as pretensões a serem trabalhadas, ou seja, modificar os objetos que compõem o jogo e até mesmo sua nomeação. É de suma importância, prezar na reelaboração, pelos elementos básicos que caracterizam o jogo, como a regra, a forma de manuseio e os seus usuários.

Contudo, salienta-se a fundamentação das atividades lúdicas perante o processo de ensino-aprendizagem que favorecem a criatividade, a motricidade, a agilidade, a memória, as funções cognitivas, além do raciocínio lógico e linguístico, permitindo ainda, a imitação do seu cotidiano com os aparatos lúdicos e auxiliando na socialização, compreensão e interação do sujeito com o meio. Nesta perspectiva, Corrêa e Bento (2017, p. 16) afirmam que "é preciso observar as crianças no ato de brincar e jogar, pois através deste momento lúdico é possível compreendê-las e avaliá-las diante dos diversos tipos de comportamentos que podem apresentar enquanto brincam e jogam.".

Neste viés, foi possível entender a essência lúdica perante as atividades curriculares, que norteiam o meio educacional, bem como sua elaboração e reelaboração que sustentam as práticas pedagógicas como um todo, envolvendo o desenvolvimento de competências e habilidades nos sujeitos envolvidos nas ações interdisciplinares, provenientes da aproximação do lúdico com o conteúdo escolar.

A utilização dos jogos prolonga-se por toda a vida do ser humano. Não é por nada que essa atividade o envolva tanto e mobilize a participação e a interação. Contudo, ao observar situações de jogos e seus resultados, percebe-se que esses vão além do entretenimento, tornando-se necessários para o desenvolvimento físico-motor, cognitivo, afetivo-emocional e social. Diante disso, surge o seguinte questionamento: como o jogo é capaz de influenciar o desenvolvimento integral das crianças?

Piaget e Vygotsky, teóricos da psicologia da aprendizagem, já especulavam sobre a importância do jogo, haja vista que as manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência e acabam vinculando-se aos estágios de vida do indivíduo. Vygotsky em sua concepção sobre o jogo, por exemplo, afirma que por meio dessa atividade a criança constrói

a consciência da realidade e ao mesmo tempo consegue visualizar a possibilidade de transformá-la. Sendo assim, o teórico considera que a situação imaginária é um dos elementos fundamentais que norteiam as brincadeiras e os jogos. Ainda, enfatiza a importância de se investigar as necessidades e tendências que as crianças manifestam diante dos jogos e que se compreendam seus avanços em relação à utilização dos mesmos, além de contemplar os diferentes estágios do desenvolvimento. (NEGRINE, 1995).

Contudo, muitas vezes, no cenário educacional o jogo tem sido considerado uma atividade que tumultua a aula, que desfavorece a "disciplina", sendo raramente incluídos nas práticas pedagógicas. Nesse cenário, esquece-se de que além de propiciar o desenvolvimento físico, o jogo auxilia na cognição, na linguagem, nas competências sociais, na regulação emocional, na criatividade e na otimização do desenvolvimento cerebral. Aos poucos estão surgindo investigações que se propõe a estudar a relação entre o jogo e o cérebro. As investigações relacionadas a animais, por exemplo, definem que o tamanho do cérebro relaciona-se e é proporcional a quantidade de componentes lúdicos observados em diversas espécies. É por isso que ao analisar o tamanho do cérebro humano, justifica-se porque o jogo nessa espécie se dá de forma mais frequente, duradoura, significativa e complexa. (BERGEN, 2006).

Do ponto de vista mais neurocientífico é preciso considerar que torna-se importante propiciar jogos com um enfoque educativo para as crianças, pois este está relacionado ao aumento de substâncias químicas relacionadas ao prazer, conforme o que discorre Bergen (2006), ou seja, as práticas lúdicas, neste caso sendo referidas mais, especificamente, ao jogo, estão diretamente relacionadas à motivação que, por conseguinte, está intimamente ligada à liberação de dopamina em regiões cerebrais. Sendo assim, no sistema cerebral de recompensa, esse neurotransmissor excitatório é liberado sempre que se alcança algo, possibilitando sentir prazer, mobilizando a atenção, propiciando satisfação de conhecer o novo, de aprender mais.

Acionar esse sistema torna-se hoje função do professor, por meio do despertar do interesse, da didática utilizada, do material empregado, do afeto, da empatia e do reconhecimento da importância do que está sendo estudado.

> Aprendemos ao máximo quando nos são dadas tarefas cognitivas que sejam otimamente desafiadoras – não tão difíceis que nos assoberbem, mas não tão fáceis que não precisemos estender nossas habilidades ou expandir nosso conhecimento, a fim de completar as tarefas. (STERNBERG apud TABACOW, 2006, p. 179).

Dessa forma, reforça-se a importância do jogo, e ainda no que diz respeito a esse aspecto, é possível assegurar que esse auxilia, conforme os estudos de Bergen (2006) no desenvolvimento do lobo frontal. Esta região é responsável por funções como o pensamento abstrato, o planejamento, o processo de tomada de decisões, a linguagem e está relacionada à personalidade do indivíduo. É nessa porção mais evoluída do cérebro que se manifestam também as funções executivas, conjunto de operações mentais que organizam e direcionam os diversos domínios cognitivos, para que funcionem de forma conjunta e sistêmica, integrados com os propósitos de curto, médio e longo prazo do indivíduo.

Acrescenta-se ainda, que os lobos frontais são fundamentais para a atenção, e, Bergen (2006) também reforça os efeitos sobre a capacidade das crianças prestarem atenção diante da existência de um período de jogo nas atividades escolares. A importância do uso dos jogos se dá, pois os lobos frontais se desenvolvem de forma relativamente lenta e só maturam completamente no início da vida adulta, por isso, a resolução de problemas, o raciocínio, a curiosidade e ambientes que demandam criatividade, respostas rápidas a problemas novos, planejamento e flexibilidade cognitiva auxiliam nesse processo.

Na perspectiva do desenvolvimento da infância, Piaget (apud NEGRINE, 1994) classifica os jogos em: de exercício, simbólico e de regras na terceira infância. Os jogos de exercício caracterizam-se como aqueles que envolvem aspectos sensório-motores, manifestando-se nos primeiros anos de vida e, são um processo fundamental e natural, pois é nesse período que a criança começa a explorar o mundo, os sentidos, as sensações e os movimentos. Os jogos simbólicos, por sua vez, aparecem no final dos 2 (dois) anos de idade, quando a criança entra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo e aparece à função simbólica, que consiste na simbolização da atividade real, no faz de conta e na imaginação, permitindo que a criança compreenda o mundo e a realidade. Por fim, a partir dos 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos de idade, os jogos de regras que envolvem competências sensório-motoras e intelectuais, caracterizam-se por envolver um conjunto de regras, o que lhes conferem um caráter eminentemente social.

A seguir serão apresentadas as etapas do desenvolvimento da infância, bem como os tipos de jogos indicados para cada período.

**O desenvolvimento lúdico na primeira infância**

Os primeiros 2 anos de vida são extremamente sensíveis à criação de vias cerebrais para o funcionamento de diversas funções, como a memória, linguagem, percepção, atenção etc. A criança nasce e permanece, durante os primeiros cinco ou seis anos de vida, com as janelas de aprendizado totalmente abertas.

De acordo com Malina (apud BEE, 1997) o desenvolvimento motor nos primeiros dois anos de vida pode ser dividido em três grupos: habilidades locomotoras (andar, correr, saltar e pular), habilidades não locomotoras (empurrar, puxar e inclinar) e habilidades manipulativas (agarrar, arremessar, pegar, chutar). De acordo com Jean Piaget, em relação ao desenvolvimento cognitivo, a criança encontra-se no estágio sensório-motor.

O desenvolvimento afetivo-emocional desta etapa de acordo com Freud (apud RAPPAPORT, 1981), a estrutura sensorial mais desenvolvida nesse período é a boca. É por ela que a criança irá lutar pela sobrevivência, tanto física (mamar) quanto afetiva (prazer no ato de sugar), pois irá provar e conhecer o mundo, sendo o seio materno o primeiro objeto de ligação infantil. Freud chamou esse período de fase oral, já que, pela boca, a criança explora o mundo.

Na área social, segundo Bee (1987 apud PAPALIA, 2006), a criança no período de 0 a 2 anos irá vivenciar diferentes etapas em relação ao desenvolvimento social. Desde o seu nascimento, ocorrerão mudanças significativas nesta área, que vão desde sorriso social espontâneo; primeiros sinais de apego; a criança para de chorar com aproximação de alguém; chora quando se afasta; medo de estranhos e ansiedade da separação; ampliação das brincadeiras de esconde-esconde, fingir dormir, dar adeus, bater palminhas; ingresso no ambiente social maior que o familiar.

No que se refere aos benefícios dos jogos na primeira infância é preciso considerar que esta é uma etapa em que se dá um rápido desenvolvimento e é marcada pela dependência total de um adulto. De uma ótica neurocientífica, segundo Bergen (2006), na primeira infância os neurônios apenas estão no inicio da sua criação de redes, em um processo denominado sinaptogênese (formação de sinapses) que prossegue rapidamente ao longo do primeiro ano de vida. Isso se dá, principalmente, na área sensório-motora e, é justamente sobre esse aspecto, que o jogo é mais intenso, haja vista que os bebês exploram texturas, sons, manipulam objetos e desempenham ações cada vez mais elaboradas em suas brincadeiras.

Entre os 6 e 8 meses, quando se inicia o desenvolvimento do lobo frontal, os jogos sociais como o "esconde/achou", começam a ser uma forma importante de brincadeira e, conforme a sinaptogênese vai aumentando, a criança mantém mais interações com o ambiente e o meio social. Ainda, durante esse período se desenvolvem as áreas linguísticas (broca/wernicke), nesse sentido atividades que envolvem sons e símbolos linguísticos passam a ser bastante frequentes. As áreas do cérebro responsáveis pelas emoções (amígdala/sistema límbico) também vão adquirindo mais conexões com o lobo frontal e as crianças começam a manifestar um sistema simbólico de prestação de cuidados, que pode ser representado pelas atividades que realiza. (BERGEN, 2006).

O período mencionado anteriormente caracteriza-se por compreender os primeiros brinquedos da criança, que são seu próprio corpo e as pessoas que a rodeiam, logo após também surgem outros como chocalho, entre outros materiais sensoriais. Nesta faixa etária a preferência se dá pelas coisas que chamam a atenção, sendo elas objetos coloridos, com som ou até mesmo texturas diferentes, além do estímulo que deve ocorrer por parte dos pais e docentes, por exemplo, no momento de contar uma história com tonalidades diferentes na voz.

Desde cedo, ato de brincar é um potencializador da aprendizagem, de modo que envolve a criança por meio dos sentidos nesta faixa etária, sendo assim algo atrativo que propícia à aquisição de novas habilidades de modo prazeroso.

**O desenvolvimento lúdico na segunda infância**

Na segunda infância, período entre os 2 e os 6 anos, apresenta-se como uma fase marcada pelo desenvolvimento físico, motor, afetivo, cognitivo e social, momento em que ocorre o rápido desenvolvimento das redes do lobo frontal, observando-se a maior capacidade de pensamento, quando este é voltado para as formas concretas.

A velocidade das mudanças físicas é mais lenta nesse período em relação àquela ocorrida nos dois primeiros anos de vida. Em relação ao desenvolvimento motor, as seguintes habilidades podem ser percebidas: subir escadas, andar com equilíbrio, correr, saltar, pular, andar de bicicleta, usar lápis, tesoura, realizar colagens com coordenação, subir e descer de móveis, chutar, pegar e arremessar bolas, pular corda, realizar movimento de pinça etc.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, a criança encontra-se no estágio pré-operatório, período de acordo com Jean Piaget (apud BEE, 1997), caracterizado pela construção da inteligência simbólica ou representativa.

O desenvolvimento afetivo-emocional (entre 2 e 3 anos) de acordo com Freud (apud RAPPAPORT, 1981), é denominado de fase anal, em que a libido passa da organização oral para a anal. Ainda, segundo o autor, a fantasia básica será ligada aos primeiros produtos, notadamente ao valor simbólico das fezes. Por volta dos três anos aos 6 anos, inicia-se a fase fálica, a libido inicia nova organização, desenvolvendo na criança o interesse pelos órgãos genitais, cuja manipulação se torna frequente e há uma preocupação com as diferenças sexuais entre meninos e meninas.

Em relação ao desenvolvimento social, a criança é heterônoma, ou seja, governada pelo outro, influenciada inicialmente pelos pais, por meio da internalização das regras e valores dos familiares e, mais tarde, pelos amigos e professores (escola), formando conceitos de bem e mal, justiça etc. Em relação às brincadeiras, é o jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta, que marca as atividades lúdicas nesse período. Os amigos imaginários podem ser utilizados pela criança até por volta de 4-5 anos, a partir dessa idade observam-se as escolhas de amigos reais e favoritos.

Nesta fase as crianças iniciam o jogo simbólico, que são aqueles em que surge o símbolo, que possibilita à criança "criar" sua realidade utilizando para isso a imaginação, assumindo papeis variados e usando fatos elaborados, demonstrando como se dá o seu processo de raciocínio simbólico. Aos poucos, começa também a trabalhar em conjunto com os outros e a autorregular seu comportamento. (BERGEN, 2006).

Os brinquedos e jogos que possibilitam relatar o que se passa, nesta faixa etária, envolvem: bonecas, fantasias, bola, livro/brinquedo, carrinhos, cozinhas, casinhas, boliche, corda, são materiais fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, pois permitem criar um enredo para a situação criada por meio da interação. É importante também, que as mesmas possam utilizar jogos e brinquedos que tenham peças de montar, para que a criança possa imaginar objetos e criar conforme seus conhecimentos e seus modos de perceber o mundo, realizando a reprodução do meio.

**O desenvolvimento lúdico na terceira infância**

O período do desenvolvimento do ciclo vital entre 6 e 12 anos é marcado pelo início formal da escolaridade e pelo início da puberdade. Em relação ao desenvolvimento físico e motor, não ocorrem mudanças notáveis na criança nesse período, de modo que nesta etapa ocorre um aprimoramento das habilidades construídas na fase anterior.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, de acordo com Jean Piaget (apud BEE, 1997), a criança encontra-se no estágio operatório concreto, em que a criança é capaz de pensar a partir de sua experiência concreta para um princípio geral ou lei, utilizando para isso categorias cognitivas (reversibilidade, inclusão de classes, conservação etc.). Com isso, aprendem mais facilmente conceitos e teorias científicas se manusearem o material de forma concreta.

De acordo com Freud (apud RAPPAPORT, 1981), o desenvolvimento afetivo-emocional nesse período é denominado de latência. A erotização corporal está sublimada e toda a libido está projetada para fora do corpo da criança, em seu desenvolvimento intelectual e social, caracterizando-se pela canalização das energias sexuais para o desenvolvimento social por meio das sublimações e consiste em um período intermediário entre a genitalidade infantil (fase fálica) e a adulta (fase genital).

Em relação ao desenvolvimento social, a criança em idade escolar continua precisando dos pais como fonte de segurança, sua presença e apoio exercem forte influência nas decisões. No entanto, encontra-se em processo de desenvolvimento de uma postura mais autônoma em relação às regras, o que lhe permite maior independência. Demonstra necessidade de amizades duradouras e da convivência com companheiros. As brincadeiras são coletivas e em grupos homogêneos. Há uma redução da agressão física e um desenvolvimento da agressão verbal nos momentos de discórdia. Surge a reciprocidade e cooperação como forma de relação e o exercício da interação social formal, observa-se que as brincadeiras e os jogos desenvolvem-na de modo pleno. Como salienta Silva e colaboradores (2015, p. 7), eles,

> [...] trazem benefícios para seus usuários, [...] que lhes permitam brincar livremente, transmitindo seus sentimentos, idéias e fantasias. Além disso, as brincadeiras desenvolvidas permitem a criança raciocinar, descobrir e persistir sobre suas ações, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social.

À medida que a maturação do cérebro progride da terceira infância para a adolescência, os jogos tornam-se cada vez mais sofisticados e simbólicos, pois a velocidade e

a eficiência do raciocínio aumentam, as competências de planejamento e resolução de problemas tornam-se mais expressivas. Nesta perspectiva, jogos de simulação, de tabuleiro e de computador, com elaborados sistemas de regras são os preferidos e tem maior adesão.

Nesta etapa de transição, podem ser contemplados jogos que possibilitem a relação com o grupo de modo lúdico, com materiais como: pebolim, trava-língua, pescaria, pula macaco, mercearia, cara a cara, quebra cabeça, cuca legal, bingo, mesa divertida, resposta mágica, vira letras, palavra secreta, entre outros jogos e brinquedos, que incentivam a criança a brincar individualmente e em grupo, desenvolvendo potencialidades fundamentais, independente do gênero de cada sujeito envolvido.

Assim, com a prática desses jogos permite-se estimular potencialidades como saber dividir, aprimorar a linguagem, respeitar, cooperar, ser afetivo, além de desenvolver autonomia, autoconfiança, concentração, raciocino-lógico, motricidade e outras funções cognitivas e físicas, que são aprimoradas através da experimentação da ludicidade.

Ainda nesta fase, é possível relacionar o meio escolar com as atividades lúdicas vivenciadas pelos sujeitos, de modo que torna-se:

> [...] importante que os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Em contrapartida, essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida, e, que consiga, de forma sutil, desenvolver um caminho correto ao aluno. (FIALHO, 2008, p. 3).

É possível conhecer o aluno através do momento lúdico, sendo que diante do mesmo vai expressar as suas emoções e dificuldades no tempo em que vivencia as brincadeiras pedagógicas, de maneira que estará brincando por prazer sem perceber que a aprendizagem que está ocorrendo por diversão. Neste sentido, pode-se ressaltar que o lúdico é um recurso importante, para que ocorra uma aprendizagem integral, significativa e de qualidade.

O jogo é uma atividade que se estende por toda a vida, com a maturidade ele pode continuar a desempenhar um papel importante em manter o cérebro ativo e prevenir a deterioração das redes neurais. Por isso, Bergen (2006, p. 289) salienta que: “Os jogos unem experiências sensório-motoras, cognitivas e socioemocionais fornecendo um cenário ideal para o funcionamento ideal do cérebro.”.

Sendo assim, o jogo pode otimizar o desenvolvimento cerebral, ajudando as crianças a serem física e mentalmente ativas, a terem controle nas escolhas e a resolverem problemas. A realização de uma proposta educacional focada no lúdico torna-se fundamental, através da

utilização de jogos e atividades lúdicas, considerando as peculiaridades de cada faixa etária, acarretam em benefícios para a formação integral, significativa e prazerosa das crianças.

As atividades lúdicas, através de jogos e brincadeiras no desenvolvimento Infantil trazem muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, mas cabe aos professores criarem propostas pedagógicas que aliem o aprendizado e a grande diversão que o jogo e brincadeira proporcionam.

## CONCLUSÃO

O que faz um jogo ser tão atrativo? As razões que fazem com que a atividade lúdica seja tão envolvente variam de pessoa para pessoa, de jogo para jogo, mas se compreenderem as características das fases do desenvolvimento para o grupo a que se direcionam, certamente, possibilitam com que essa prática seja significativa, de modo a divertir e, ao mesmo tempo, desenvolver o aprendizado.

Diferentes teorias e estudos que se dedicam a investigar os benefícios da ludicidade, estas destacam, sobretudo, que o lúdico possibilita o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança, raciocínio-lógico e outras funções cognitivas, físicas e sociais.

Contudo, torna-se pertinente considerar que ao falar em jogos educativos é preciso se ter em vista as situações em que são planejadas essas atividades e, além disso, em meio às pesquisas atuais, que seja reconhecido o quanto os mesmos podem influenciar o cérebro, possibilitar desenvolver funções mentais e outras prontidões importantes para a aprendizagem. Seja para auxiliar no desenvolvimento e na maturação de porções do cérebro, como o lobo frontal, estimular e envolver as emoções e o sistema límbico, acionar o sistema cerebral de recompensa e propiciar a liberação de neurotransmissores excitatórios que possibilitam sentir prazer, enfim, não é por nada que momentos lúdicos além de serem natos do ser humano, sejam promissores quando bem pensados, direcionados e contextualizados.

Através de situações envoltas pelo jogo é possível explorar o meio, as pessoas e os objetos. Aprende-se também, a coordenar as ações, a considerar aquilo que é necessário para alcançar o objetivo final, desenvolver a interação com o grupo, reconhecer e considerar regras, administrar sentimentos, e, sobretudo, errar, recomeçar e aprender. Cabe, no entanto, em vista aos aspectos mencionados e para que seja possível, por meio desse suporte educativo, desenvolver as capacidades motoras, intelectuais, cognitivas e sociais, que as

situações de jogo planejadas sejam diversas, direcionadas aos objetivos pedagógicos e, principalmente, as expectativas e necessidades dos envolvidos.

**REFERÊNCIAS**

BEE, Helen.**O ciclo vital.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.

BERGEN, Doris. Jogo. In: FEINSTEIN, Sheryl. **A Aprendizagem e o cérebro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2006. p. 287-291.

CORRÊA, Leidniz Soares. BENTO Raquel Matos de Lima. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. Disponível em: <http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf>. Acesso: 26 jun. 2017.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf>. Acesso: 26 jun. 2017.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil:** Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

_____. **Concepção o jogo em Vygotski:** uma perspectiva psicopedagógica. Rev. Movimento, n. 02, ano 02, 1995.

PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Claudia. **Psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: EPU, 1981.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso: 23 jun. 2017.

SILVA, Amanda Paula, et al. **A função social da brinquedoteca na aprendizagem da criança.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_661_92dc810bcd3821d9fb308ceefec148d6.pdf>. Acesso: 20 jun. 2017.

SOUZA, Patrícia do Carmo. **O lúdico e o desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.uneb.br/tarrafa/files/2012/10/O-l%C3%BAdico-E-o-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso: 26 jun. 2017.

TABACOW, Luiz S. **Contribuição da neurociência cognitiva para formação de professores e pedagogos.** Campinas: PUC – Campinas, 2006. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

TRISTÃO, Marly Bernardino. **O lúdico na prática docente**. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39549/000825104.pdf>. Acesso: 26 jun. 2017.

# REFERENCIAÇÃO E CADEIAS REFERENCIAS: PRÁTICAS INOVADORAS PARA A COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

**Samanta Da Rocha Morgenstein**[1]
**Ana Lucia Gubiani Aita**[2]

**Resumo:** Este estudo busca refletir acerca da referenciação e cadeias referencias: práticas inovadoras para a compreensão e produção textual, pois no universo textual, também constituído da cultura eletrônica, é necessário recriar a figura do leitor e escritor. Por isso, tem-se como objetivo, descobrir como são construídas as cadeias referenciais e quais estratégias de referenciação são utilizadas nos gêneros: (1) tira e (1) charge. Descobriu-se que é possível entender uma das habilidades que integram a metaconciência textual, por meio da qual o referente foi retomado ou deslocado por outro, através de estratégias referenciais: sinonímias, pronomes anafóricos e metadiscursivo, expressões nominais definidas, elipse, anáfora metafórica, retomada atributiva predicativa e recursos suprasegmentais.

**Palavras-Chave:** Referenciação. Cadeias Referenciais. Práticas inovadoras.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do trabalho de conclusão do curso e tem como tema as cadeias referenciais: referenciação e amarração de ideias em diversos gêneros para melhor compreender e produzir texto. Neste estudo, tem-se como objetivo descobrir como são construídas as cadeias referenciais e quais estratégias de referenciação são utilizadas nos gêneros textuais: charge e tira, para mostrar uma ferramenta útil para melhor compreender a arquitetura semântica do texto.

Neste universo textual, também constituído da cultura eletrônica e cheio de *hiberlinks*, as opções de leitura oferecidas pela mídia eletrônica fazem com que se repense novas práticas, pois se recebe textos *online*, num tempo sincrônico. Isto faz com que se recrie a figura do leitor e também os novos modos de processamento de leitura. Por isso, ao saber da importância da compreensão de textos, e também dos diversos tipos de leitores, sendo um deles, o leitor imersivo virtual, compreende-se a importância desse trabalho que descreve o funcionamento de algumas estratégias de referenciação em cadeias referenciais.

[1] URI-Campus de Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: samanta-darocha@hotmail.com.
[2] URI-Campus de Frederico Westphalen. Brasil. E-mail: aita@uri.edu.br

Diante disso, evidencia-se a importância do estudo da referenciação e das cadeias refererenciais, com o intuito de compreender que este estudo pode ajudar nas habilidades e capacidades reflexivas sobre os processos referenciais que circulam em vários gêneros textuais, em especial, os da cultura eletrônica em que pode ocorrer divergência de interpretação, porque o leitor não consegue chegar às inferências desejadas pelo escritor. Todas essas dificuldades costumam gerar falhas ou lacunas no acesso à interpretação. Então, o estudo das cadeias referenciais pode ser um recurso, pensado como uma prática inovadora para resolver esses e outros problemas que surgem no processo de leitura e compreensão de gêneros.

Para isso, é realizado um estudo qualitativo e analítico da referenciação e cadeias referenciais nos gêneros: tira e charge, à luz das teorias de: Koch (2014), Marcuschi (2008) e Roncaratti (2010), entre outros.

## CONCEPÇÃO DE TEXTO

Para se entender os fenômenos da compreensão textual e produção textual é importante saber o que é texto e o que o caracteriza. Por isso, elegem-se a seguir algumas das teorias que preceituam o texto como uma unidade linguística numa visão sociointeracionista da linguagem. Esta visão vê o texto como o lugar de interação entre os sujeitos empenhados em uma atividade sociocumunicativa. Pensando desta forma, passa-se a expor e discutir conceitos de texto e textualidade.

Para fazer este estudo, elegem-se as discussões teóricas, na área da Linguística Textual que vem há muito tempo, oferecendo subsídios para professores e alunos, conforme se pode observar nos estudos que se mostra a seguir.

Koch (1999) acredita que o texto é de ordem qualitativa:

> o texto é considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases e (palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (KOCH,1999, p.14)

Portanto, ao considerar o texto como manifestação da linguagem, a autora destaca que a compreensão e a construção de vários sentidos se realizam através desta interação

significativa entre autor-texto-leitor. Ao tratar desta concepção interacional da língua a teórica acredita que a compreensão passa a ser uma atividade interativa e complexa na produção de sentidos, através de sua organização comunicativa. Trata-se de um processamento textual, que se realiza através de conceitos, estratégias de vários tipos e ainda diversos conhecimentos armazenados na memória em que os leitores são capazes de reconstruir ou recuperar os sentidos, pois:

> A cada vivência do mesmo tipo de situação- ou a cada leitura/conversa sobre ela- nossos modelos são atualizados e/ou reformulados, o que vai implicar o crescimento de nosso conhecimento episódico. Mas, enquanto as representações são relativamente semelhantes para os vários leitores/ouvintes, os modelos construídos a partir do texto são diferentes, porque na sua construção interferem nossas convicções, crenças, atitudes diante da situação apresentada no texto, bem como todos os nossos conhecimentos prévios, quer de tipo declarativo, quer de tipo episódico, mobilizados durante o processamento textual. (KOCH, 2005, p.46).

Desta forma, quando são recebidas novas informações por meio da interação entre texto-sujeito, o conhecimento reconstrói-se unido ao que já era tido como conhecimento inicial. Assim, novas concepções e opiniões são (re)construídas através da produção de sentido e reflexão do texto e seus diversos gêneros. Visto que, a cada experiência linguística ou situação de leitura, reformula-se os conhecimentos, mudam-se conceitos, opiniões e a interpretação durante o processamento textual. Desta forma, o leitor pode exercitar com autonomia a prática da leitura e além de decifrar signos linguísticos, é capaz de promover novos pensamentos, concepções e visões de mundo.

## REFERENCIAÇÃO

Segundo Roncarati (2010) o fenômeno da referenciação é um tema sempre muito instigante e atual. Sucedido da tradição nos estudos filosóficos e semânticos continua a ser centro dos estudos ao tratar de linguagem, visto que, seu estudo é de grande importância para a construção de sentido de um texto e também para a compreensão das diversas formas de introdução de referentes textuais. A autora acredita que é através deste estudo, que pode ser ampliada a compreensão acerca do funcionamento do texto e seu encadeamento de ideias, sendo assim possível produzi-lo e compreendê-lo.

Segundo Junior (2011) a referenciação constitui-se como um importante aspecto para a leitura e toda a sua construção de sentido. Tendo em vista que: os referentes atuam na

introdução, manutenção, progressão e também na ativação de informações o que evidencia o processo pelo qual o sujeito constrói os referentes de acordo com propósitos e estratégias de dizer. Por isso, deve-se compreender que os recursos linguísticos não são "uma mera atividade de designação, rotulação ou etiquetamento do mundo externo ao texto, mas se constitui num processo que revela como nós, sujeitos, (re)elaboramos realidade e estabelecemos expectativas" (JUNIOR, 2011, p.231) no que diz respeito à introdução de entidades no texto.

Para o autor a leitura deve ser pensada como prática social e uma competência linguística de extrema importância para que os alunos compreendam os diferentes gêneros textuais, tendo em vista que ler "implica entender que o sentido depende da ação do leitor sobre a materialidade textual e da mobilização de diferentes tipos de conhecimento prévio; portanto, não é fixo nem é uma propriedade do texto" (JUNIOR, 2011, p.127). A leitura, portanto, constitui-se numa "atividade de ação e interação entre os sujeitos, mediada pelo texto, na qual o leitor opera seu conjunto de saberes, (re)ativando, desativando conhecimentos, (re)avaliando objetivos e redefinindo estratégias de leitura"(JUNIOR, 2011, p.229), através das diferentes dimensões de percepção de um contexto diante da função de um gênero.

Logo, tendo em vista que os gêneros se constituem historicamente e ainda, se caracterizam por diferentes conteúdos e estilos, é possível compreender que os gêneros textuais "permitem nossa ação no mundo; afinal, sempre nos comunicamos por algum gênero, que se realiza em texto. Entretanto, não podemos pensar essa realização apenas como peças linguísticas" (JUNIOR, 2011, p.229), pois existem vários modos de pensar, representar e comunicar uma mensagem, em que são utilizados os referentes através das diferentes linguagens e as diversas estratégias de referenciação.

Koch (2005) ao tratar da referenciação baseia-se no pressuposto de que ela se constitui como uma atividade discursiva:

> não se estende aqui a referência no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extramental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural.

Desta forma, a referência é o resultado da operação que se realiza para designar e criar entidades que são vistas como objeto do discurso.

Koch (2012) conceitua referenciação como sendo diversas formas de introdução de novas entidades ou referentes no texto, visto que a referenciação, assim como a progressão referencial consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso. Portanto, para a teórica os referentes "não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso" (KOCH, 2012, p.123) a partir da percepção de mundo. Surge então uma proposta de substituir a noção de referência pela noção de referenciação.

Cavalcante (2013) ao estudar a referenciação como um fenômeno textual-discursivo relevante para a produção e compreensão de sentidos de um texto, acredita que é possível estabelecer diversas formas de referir o mesmo objeto ou referente à medida que o texto se desenvolve. Tendo em vista que "o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais"(CAVALCANTE, 2013, p.98). Então, pode-se compreender que o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e do uso de expressões referenciais, desta forma torna-se importante destacar:

> a relevância do processo de referenciação para a produção e compreensão de textos. Os referentes "jogam" em diversas posições, dentre, as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo[...] (CAVALCANTE, 2013, p.102)

Assim, é importante destacar a relevância dos referentes textuais no processo da referenciação, produção e compreensão textual, tendo em vista que são eles que garantem a organização das informações e toda a progressão textual.

Roncarati (2010) acredita que há uma série de habilidades e opções de leitura em diferentes meios de produção para diversas finalidades, e uma delas é através da mídia eletrônica. Para isso, é possível optar por práticas que oportunizem a capacidade de integração às informações não lineares, tendo em vista que aos poucos se muda à figura do leitor e os modos de processamento de leitura diante dos diversos gêneros que fazem parte do cotidiano. Assim, é importante descobrir alguns processos do pensamento, o que inclui refletir como os referentes textuais são mantidos e compreendidos na memória.

Para a teórica, existem processos que configuram a arquitetura semântico-discursiva e pressupõem toda o processo de ativação, a reativação e a desativação dos referentes que envolvem as estratégias cognitivas e linguísticas no processamento da leitura. Para isso destaca o termo metaconsciêcia textual que se refere ao conhecimento que o indivíduo tem sobre os processos cognitivos. O termo é atribuído a dificuldades relacionadas ao processo de identificação e retomada dos referentes na progressão textual. É o caso de regências ou concordâncias inadequadas, "tudo isso sugere uma inter-relação entre as relações de natureza textual e as relações sintáticas, morfológicas e semânticas que se estabelecem entre os enunciados" (RONCARATI, 2010, p.21). O termo metaconsciência textual é definido como:

> [...] uma cocontrução: trata-se de um processo em que dialogam o sujeito falante/escrevente e o sujeito interpretante, uma vez que a atividade de produção de sentidos não consiste apenas na identificação de informação ou intenções: é ela, antes uma atividade colaborativa, uma forma de inserção no mundo dentro de uma cultura e de uma sociedade(RONCARATI, 2010, p.20).

Diante disso, é importante refletir a respeito das estratégias de referenciação para aumentar a capacidade de monitorar as relações cotextuais e de manter foco da consciência a respeito dos tópicos ou assuntos abordados, "para melhor compreender os conteúdos referenciais que circulam em variados gêneros e tipos textuais da cultura letrada e da cultura eletrônica" (RONCARATI, 2010, p.17).Tendo em vista que a sociedade é movida pela informação e conhecimento "somos constantemente solicitados a utilizar, com competência, uma série de habilidades de leitura em diferentes meios de produção para as mais diversas finalidades"(RONCARATI, 2010, p.18), já que a figura do leitor está em constante transformação em meio aos modos de processamento da leitura e a dinâmica do processo estratégico de referenciação.

## ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO

Koch (2005) explica alguns princípios de estratégias de referenciação na construção de um modelo textual: a primeira seria a ativação- um referente, que até determinado momento não havia sido mencionado no texto e, passa a se constituir como parte dele ao permanecer na memória do interlocutor. A segunda à reativação, processo em que um referente já introduzido é reativado e continua como foco representado no texto. O terceiro de- ativação se

caracteriza pela ativação de um novo referente, logo é desativado o referente que estava em foco anteriormente.

Então, todos os casos de progressão referencial, "são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não"(KOCH, 2005, p.84). Por isso, é importante estabelecer algumas distinções de categorias como: referir, remeter e retomar. A retomada subentende a continuidade referencial, sugere remissão e referenciação; a remissão sugere referenciação e não fundamentalmente retomada; e a referenciação não sugere remissão, nem retomada. Portanto, toda atividade de escrita e o uso da referenciação pressupõe que se faça referência a alguma coisa, mantendo foco aos referentes introduzidos por meio da ação de retomada. No entanto, também é possível por meio de estratégias do texto desfocalizar os referentes para que outros sejam introduzidos no discurso.

As novas informações, que são retomadas ou remissivas a um mesmo referente podem-se chamar de progressão referencial. Existem diferentes recursos que se pode utilizar num texto, entre eles:

**a) Substituição pronominal -** Koch (2005) acredita que a língua dispõe de diferentes recursos pelos quais se pode referir ou predicar o mesmo, sem usar ao pé da letra a mesma palavra. Por isso, a importância da substituição gramatical e substituição lexical. A substituição gramatical destaca-se por uma classe gramatical: os pronomes que podem funcionar como um elemento de substituição. Logo a substituição pronominal define dois modos de ocorrer: primeiro vem o nome e depois o pronome, o que podemos chamar de anáfora (substituição por anáfora) ou primeiro vem o pronome e depois o nome chamamos de catáfora (substituição por catáfora).

**b) Substituição por elipses -** que podem ser consideradas um "pronome nulo ou categoria vazia" (KOCH, 2005. p.86). Ela pode ocultar um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperável pelo contexto, ou seja, pode-se dizer que as elipses são uma substituição por zero.

**c) Uso de formas nominais definidas -** Denominam-se expressões ou formas definidas as "formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome" (KOCH, 2005, p.87). As descrições definidas, as nominalizações e expressões nominais que podem funcionar como anáforas indiretas. Para a teórica existem algumas configurações que podem assumir as expressões referenciais: determinante + nome; determinante + modificadores + nome + modificadores. Para isso, o

determinante pode pertencer às classes dos artigos definidos ou de pronomes demonstrativos. Já o modificador pode ser representado por um adjetivo, sintagma preposicionado ou uma oração relativa.

**d) Estratégia da expressão indefinida** - Segundo Koch (2005) tais estratégias consistem no uso de expressões nominais indefinidas, com função anafórica diferente da forma comum de introdução de novos referentes no texto.

**e) Anáfora direta e indireta** - Existem algumas formas de introdução de referente para o modelo textual, tais como: a anáfora direta e indireta. As anáforas diretas "retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente" (KOCH, 2014, p.136). Já a anáfora indireta pode ser constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes, ou seja, há uma estratégia de ativação de novos referentes diferente de uma reativação de referentes já introduzidos e conhecidos. Assim, constitui-se um processo de referenciação implícita.

Para isso é importante observar que há dois tipos de ativação, a ancorada e a não-ancorada. Quando o autor introduz no texto um objeto de discurso novo, trata-se de uma introdução não-ancorada. E quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, em que possui algum tipo de associação com outros elementos textuais presentes no contexto aludindo a algum tipo de informação contida no contexto antecedente, constitui-se então uma introdução ativação ancorada, estes casos constituem as anáforas indiretas.

Deste modo a teórica acredita que a referenciação se dá de várias maneiras, uma delas é a anáfora. E mais, quando se faz remissão a um mesmo referente ou a elementos ligados ao texto se formam as cadeias anafóricas referenciais. Pode-se dizer que todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais.

**f) Expressões referenciais atributivas predicativas** - são "como cabides para pendurar predicações" (Roncarati, 2010, p.66), uma vez que elas incorporam a predicação nominal. As funções predicativas operam seleções lexicais diversas, pois os atributos que vão sendo colocados geram evoluções referenciais, bem como informações novas que vão dando efeitos de sentido na construção de objetos do discurso.

**g) Expressões nominais metalinguísticas** - na progressão referencial "é possível sumarizar-se todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal que se denomina encapsulamento" (KOCH, 2010, p.152). Este pode ser feito através de um pronome demonstrativo neutro, ou por meio de uma expressão

nominal chamada de rotulação. Segundo a autora há dois tipos de rotulação: aqueles que encapsulam o conteúdo de um segmento textual: fatos, eventos e acontecimentos entre outros; e aquele em que o rótulo nomeia o tipo ou ação atribuída aos personagens presentes no segmento encapsulado, como por exemplo, expressões como: promessa, reflexão, diálogo, etc.

**h) Recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supressegmentais -** designa-se como recursos fonológicos " a existência, quer no interior do enunciado, quer em enunciados sucessivos, de uma invariante fonológica, como, por exemplo, igualdade de metro, ritmo, rima, assonâncias e aliterações etc."... (KOCH, 2012, p.156).

**i) Repetição -** Segundo Koch (2014) a repetição ou recorrência de termos pode ser considerada uma das formas de progressão textual utilizada na escrita, portanto, se estabelece como um recurso coesivo. A autora acredita que esse tipo de recorrência tem aparecido em diversos textos, de forma viciosa, por isso, tenha sido condenada. Contudo, acredita que há repetições retóricas e enfáticas e que nesses casos produzem-se efeitos estilísticos que configuram textos argumentativos que podem de maneira positiva persuadir os interlocutores durante a progressão textual.

**j) Metáfora -** A metáfora, vista como processo discursivo e sociocognitivo, pode colaborar nos processos de referenciação, possibilitando a construção de estratégias discursiva, uma vez que a seleção de uma metáfora é uma escolha que se faz ao construir um texto, conforme os propósitos interativos e argumentativos e por que não dizer para persuadir o leitor.

Desta forma, pode-se dizer que a metáfora está ligada à referenciação, uma vez que a construção dos objetos do discurso se realiza nos processos mentais, que "sua maioria são metafóricos por natureza" (PALUMBO, 2014, p.26), quando se realiza no discurso e na mente.

O uso da metáfora vai depender da criatividade e dos propósitos de quem as seleciona. Nesta perspectiva, Marcuschi (2007) afirma que a metáfora está presente nos modelos de mundo dos indivíduos e fundamenta-se em sua capacidade cognitiva e criativa. Como forma de remissão as expressões metafóricas podem colaborar no processo de (re)construção do referente textual, pois ganha força argumentativa no contexto (linguístico, situacional, cognitivo), já que leva à presença do interlocutor certas associações, ancoragens, instaurando um elo entre os objetos de discurso introduzidos ou retomados, os conhecimentos linguísticos e de mundo compartilhados e a situação interativa.

Para Koch (2005) na recategorização, muitas vezes feita por meio de termos metafóricos, a seleção do núcleo de forma nominal, bem como a de seus modificadores, desempenha papel crucial. É o caso da metáfora que recategoriza o referente quando realiza uma avaliação que permite estabelecer a orientação argumentativa do texto.

## AS CADEIAS REFERENCIAIS

As cadeias referenciais, segundo Roncarati (2010), estão relacionadas a processos de referenciação. Estes processos atuam na organização textual-interativa, o que garante a progressão textual que resulta de complexas estratégias de manipulação de memória e da criação de sentidos. Portanto, a constituição de cadeias referenciais é um mecanismo constituinte de uma informação introduzida no discurso. A partir desta informação, torna-se possível conectar outras informações em uma rede dinâmica de inter-relacões semânticas que se associa ao desenvolvimento da metaconsciência textual, assim, as cadeias referenciais podem ser consideradas como:

> Uma das habilidades que integram a metaconsciência textual, através da qual podemos descobrir, passo a passo, por que meios um mesmo referente vai sendo retomado ou deslocado por outro referente, a depender dos assuntos ou tópicos sobre os quais estamos tratando. (RONCARATI, 2010, p.20)

Portanto, compreende-se que é através do uso destas diversas estratégias e habilidades que integram a metaconsciência textual que se pressupõem a ativação, a reativação e a desativação dos referentes. Por meio delas, é possível verificar a dinâmica dos processos de referenciação, ou seja, o processo de construção e também de compreensão destas cadeias referenciais. Assim, torna-se possível aumentar a capacidade de monitorar as relações cotextuais, visto que, as cadeias referenciais constituem parte do fenômeno da referenciação, que é um dos estudos das manifestações linguísticas, central para a construção de sentido.

Assim, diversos assuntos são tratados em meio ao cotidiano e faz-se o uso destas habilidades de retomada e deslocação em todas as atividades de fala e escrita, visto que são produzidas cadeias referenciais involuntariamente, sem que se possa perceber a complexidade de seu funcionamento. Muitas das dificuldades que se apresentam na produção textual são devido à dificuldade de progressão, já que, muitas vezes acaba-se por esquecer-se de introduzir novos referentes. Este é um dos fatores que prejudicam a construção de sentidos,

pois o leitor não consegue chegar às inferências desejadas pelo escritor, o que então, pode ocasionar falhas ao acesso à interpretação.

A construção das cadeias referenciais, segundo a teórica, se processa em uma rede "multidimensional de inter-relações semântico-discursivas, que envolvem complexas relações entre linguagem, mundo e pensamento que entram em jogo na determinação das expressões referenciais"(RONCARATI, 2010, p.23). Por isso, é importante compreender que as expressões referenciais podem manifestar-se de variadas formas:

> Um referente pode ter uma única menção e não ser mais retomado no fluxo textual; um referente pode ser retomado por alguns mecanismos como pronominalização, repetição, sinonímia ou elipse, configurando uma cadeia linear; um referente pode gerar outros referentes tematicamente associados a ele, conformando uma cadeia multilinear ou cadeia multirreferencial; um referente pode se juntar ou se amalgamar com outros referentes, gerando uma interseção referencial, um tipo particular de inclusão, uma cadeia híbrida. (RONCARATI, 2010, p.23)

Percebe-se que as cadeias referenciais estão associadas a processos de referenciação e dependem de complexas estratégias necessárias pela memória responsáveis pela construção de sentido. Ainda que as cadeias referenciais sejam consideradas apenas um dos processos que auxiliam na compreensão do texto, os sentidos muitas vezes esgotam-se e se assujeitam a constantes reajustes e também a novas interpretações.

## METODOLOGIA

O que se apresenta neste estudo é um recorte de um trabalho de conclusão do curso de letras. Para este artigo mostra-se, a análise de dois textos, sendo uma charge e uma tira em que serão apresentadas algumas das estratégias de referenciação utilizadas na construção das cadeias referenciais.

### Análises dos dados

A análise das cadeias referenciais e as estratégias de referenciação estão marcadas por colchetes no texto. Os números em colchetes correspondem aos referentes introduzidos (1ª menção ou não) e retomados no decorrer do texto. A estratégia de referenciação elipse está marcada em algumas partes, no texto, com o símbolo "Ø". A seguir os textos para a análise.

**Análise da construção dos referentes no gênero tira**

Figura 1

Fonte: Blog Gazeta do povo[3]

[1]Turma...→ [2] vamos copiar → [3] o texto! → [4] Mastiga...Mastiga...Mastiga→ [5] Mais um texto! → [6] Conversa, conversa, conversa! → [7] Tá acabando→ [8] pessoal! → [9] Vamos lá... → [10] terminem→ [11] de copiar→ [12] Conversa...conversa...conversa! → [13] É pra copiar? → [14] Clap! Click! → [15] Tá copiado!

**CR 1:** primeira menção do referente: turma expressão nominal: → [1] Turma (infere-se alunos)
Retomada por sinonímia: [1] turma → [8] pessoal;
Retomada por repetição: [4] Mastiga...Mastiga...Mastiga; [6] Conversa, conversa, conversa
Retomada por anáfora metafórica: [4] Mastiga...Mastiga...Mastiga;
Retomada implícita: [9] vamos lá ( turma); [10] terminem de copiar (turma); [10]Ø→ elipse dos alunos; [13] É pra copiar? Ø
Recurso de ordem fonológica chamados de fatos suprassegmentais: [14] Clap Click

**CR 2:** professor→ Referente não verbal
Retomada elíptica: (professor e aluno) →[2] Vamos copiarØ ; [7] Tá acabandoØ ; [9] vamos láØ ; [10]TerminemØ

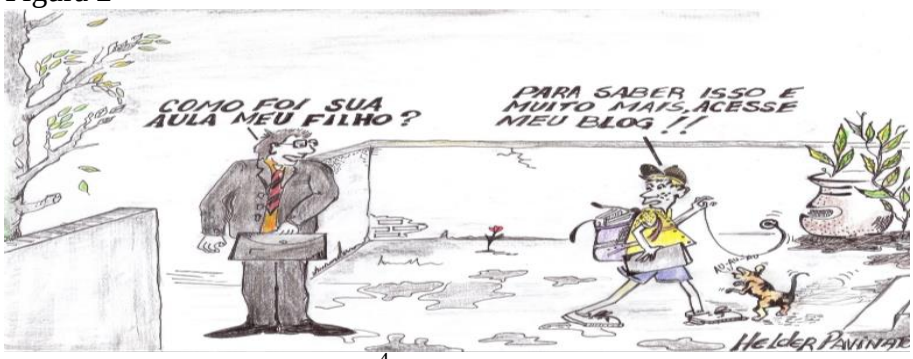
**CR 3:** 1ª menção do referente: o texto→ Expressão nominal definida
Retomada por expressão nominal indefinida: [5] um texto
Retomada elíptica (texto): [7] Tá acabandoØ; [10][11]Terminem de copiarØ
Expressões retomadas por um conjunto de letras que não tem sentido. No quadro elas podem ser interpretadas como uma metáfora irônica de como é exaustivo copiar texto de quadro.
Retomada atributiva predicativa: [15] Tá copiado

**CR 4:** aluno→ Referente implícito inferido pelo conhecimento de mundo (sala de aula/ alunos)
Retomada por repetição: Conversa...conversa...conversa[7]

[3] Disponível em:< http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/wp-content/uploads/sites/19/import/tirinha_tecnologia_sala_de_aula.jpg>. Acesso em 15 de maio de 2017.

**Análise da construção dos referentes no gênero charge**

Figura 2




Fonte: Blog Inclusão Digital [4]

Como [1] foi→ [2] sua→ [3] aula→ [4] meu→ [5] filho? Para saber→ [6] isso→ [7] e muito mais, →[8] acesse → [9] meu blog!!

**CR 1**: 1ª menção do referente: [4] meu filho→ Introdução de referente em 1° menção, através de pronome.
Retomada por pronominalização catáforica: [2] sua
Retomada por pronominalização anafórica encapsuladora metadiscursiva: [6] Isso
Retomada atributiva predicativa: [7] e muito mais
Retomada elíptica: [8]Acesse Ø
Referente mencionado uma única vez: [9] meu blog → elíptico da aula

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou refletir acerca da referenciação e cadeias referencias: práticas inovadoras para a compreensão e produção textual, com o objetivo de descobrir como são construídas as cadeias referenciais e quais estratégias de referenciação são utilizadas em gêneros. Para isso, fez-se a análise de uma tira e uma charge e nelas descobriu-se que é possível entender uma das habilidades que integram a metaconciência textual, por meio da qual o referente foi retomado ou deslocado por outro referente, através de várias estratégias referenciais, formando novas cadeias. E percebeu-se também, que os sentidos muitas vezes se assujeitam a reajustes e novas interpretações.

Ao analisar os textos constata-se e se concorda com os autores estudados que, o estudo das cadeias referenciais, auxilia no processo de compreensão da arquitetura semântica-discursiva que pressupõe a ativação, a reativação e a desativação dos referentes. Isto pode ser

[4] Disponível em: < http://inclusaodigital82013.blogspot.com.br/2013/05/charges.html>. Acesso em 09 de maio de 2017.

justificado, uma vez que na análise, conseguiu-se descobrir, passo a passo, por que meios um mesmo referente vai sendo retomado ou deslocado por outro referente, a depender dos assuntos ou tópicos sobre os quais se trata.

Evidenciam-se nos textos as diversas estratégias de referenciação utilizadas. Tal como a grande quantidade de retomadas por repetição, no texto 1: " [4] Mastiga...Mastiga...Mastiga, [6] Conversa, conversa, conversa." E ainda, destaca-se uma retomada por anáfora metafórica na tira: " [4] Mastiga...Mastiga...Mastiga" que enfatiza a massante tarefa do aluno ao copiar o texto do quadro, passado pelo professor, que é um referente não verbal, mas que por meio da leitura percebe-se que ele é um dos referentes textuais. Para isso, destacam-se também as expressões retomadas por um conjunto de letras que não tem sentido, tendo em vista que no quadro elas podem ser interpretadas como uma metáfora irônica de como é exaustivo copiar o texto de quadro.

Nos textos aparecem outras cadeias que foram transformando os referentes, ou recategorizando-os, estes viabilizaram a progressão temática do texto. Para isso, foi necessário o atento estudo metadiscursivo, como se pode perceber na figura 2 com uma retomada por pronominalização anafórica encapsuladora metadiscursiva: "[6] Isso"; também permitiu em meio à progressão textual, recuperar e interpretar a intenção utilizada pelo autor, através dos referentes textuais, em ambos os gêneros. Apareceram as elipses que ocultaram um item lexical, como por exemplo, nas figuras 1 e 2: [8]Acesse Ø; [7] Tá acabandoØ; [10][11]Terminem de copiarØ. Outra estratégia que foi encontrada é a retomada atributiva predicativa, que operam seleções lexicais diversas, que incoporam a predicação nominal: [15] Tá copiado; [7] e muito mais. Destaca-se também a recorrência de recurso de ordem fonológica chamados de fatos suprassegmentais: [14] Clap Click.

Após este trabalho, pode-se dizer, então, que este estudo constitui-se um guia para a densa teia de reflexões e orientações teóricas implicadas nos temas referenciação e cadeias referenciais nos diversos gêneros, para melhor compreender e produzir textos. Espera-se, que proporcione também, uma melhor qualidade de leitura e produção textual, tendo em vista que se faz necessário proporcionar uma postura e visão diferenciada aos professores e alunos que possuem um papel ativo, ao refletir a respeito da tarefa complexa da referenciação na compreensão e produção dos diversos gêneros.

**REFERÊNCIAS**

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____; LIMA, Silvana Maria Calixto. **Referenciação**: Teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARTERIS-BLACK, J. (2006). Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign. **Discourse & Society**, Londres, v.17, n. 05, p.563-581.

JUNIOR, Rivaldo Capistrano. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

_____; **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; ELIAS, V. M**. Ler e escrever:** Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; ELIAS, V. M. **Ler** e **compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagens e práticas interacionais**. Rio de Jaineiro: Lucerna, 2007.

PALUMBO, Renata. **Referenciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial**. São Paulo: FFLCH/USP, 2014.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

# FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

**Silvana Aparecida Pin**[1]
**Camila de Fátima Soares dos Santos**[2]

**RESUMO**: O presente texto constitui-se parte da pesquisa realizada em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, URI - Câmpus de Frederico Westphalen, com o objetivo de pesquisar quais os fundamentos epistemológicos da pedagogia freireana com caráter dialógico-libertador. O excerto aqui apresentado é parte da pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo. A tendência a uma educação mercadológica, transformada em produto lucrativo, faz surgir a necessidade de reflexão investigativa em busca de respostas aos problemas encontrados na educação pública. A pedagogia freireana como educação dialógico-libertadora, a partir das categorias: inédito viável, ser mais, estar sendo, consciência de inacabamento, vir a ser e curiosidade epistemológica, é uma resposta aos desafios educacionais contemporâneos.

**PALAVRAS-CHAVE**: Educação Dialógica; Educação Libertadora; Paulo Freire; Fundamentos Epistemológicos.

**ABSTRACT:** This text is part of the research carried out at Master's level in the Postgraduation in Education Program at URI - Campus of Frederico Westphalen, with the objective of investigating the epistemological foundations of the Freire´s pedagogy with dialogical-liberating character. The excerpt presented here is part of the bibliographical research, with a qualitative approach. The tendency to market education, transformed into a profitable product, raises the need for investigative reflection in search of answers to the problems found in public education. The Freire´s pedagogy as dialogical-liberating education, from the categories: unpublished viable, being more, be being, consciousness of incompleteness, going to be and epistemological curiosity, is a response to the contemporary educational challenges.

**KEY WORDS:** Dialogical education; Liberating Education; Paulo Freire. Epistemological Foundations

## INICIANDO O DIÁLOGO

O presente texto constitui-se parte da pesquisa[3] realizada no Mestrado em Educação - URI, Câmpus de Frederico Westphalen. O contexto da pesquisa delineia-se pelo desejo de

[1] Mestra em Educação. Especialista em Docência no Ensino Superior. Graduação em Filosofia e Teologia. Professora da Rede estadual e municipal de ensino. silvana.aparecidapin@gmail.com.

[2] Especialista em Docência no Ensino Superior. Graduação em Pedagogia. Professora da Rede estadual de ensino. camilas@uri.edu.br

[3] A pesquisa foi bibliográfica e de campo, mas o texto apresentado neste artigo é parte da pesquisa bibliográfica.

conhecer os pressupostos da pedagogia freireana e sua aplicabilidade na educação pública, cujas dificuldades remetem a novas reflexões sobre a práxis educacional. As diversidades encontradas no ambiente escolar colocam educadores e educadoras diante de complexos desafios, como agregar as culturas dos diversos sujeitos, adaptar modalidades de ensino, adequar metodologias e considerar paradigmas trazidos por cada um/a.

Assumir compromissos condizentes com uma prática dialógico-libertadora e uma postura reflexiva e ativa exige posicionamento político em um contexto repleto de contradições. Toda ação praticada fundamenta-se em uma visão de mundo, de crenças, de opiniões formadas durante o processo de construção da profissionalização docente. As intensas transformações sociais experimentadas na contemporaneidade desafiam a uma tomada de posição. Com as novas relações sociais buscam-se novos sentidos para a educação e ela passa a ocupar papel central nas discussões. O objetivo deste estudo foi pesquisar quais os fundamentos epistemológicos da pedagogia freireana como educação dialógico-libertadora.

Pensar a educação demanda uma compreensão do ser humano enquanto humano e em constante transformação. Para esse diálogo considerou-se fundamental o estudo de Paulo Freire (1921-1997), que aponta os grandes problemas da sociedade, gerados a partir da perda do significado do humano e da educação, quer seja nos ambientes educativos, nas práticas pedagógicas, ou nas políticas educacionais. As instituições educacionais têm o papel de trazer presente a preocupação pela formação integral do(a) estudante, uma vez que delas se espera, não apenas profissionais para o mercado de trabalho, mas pessoas capazes de trabalhar em equipe, responder questões imprevistas e dar conta de exigências do contexto social em que se inserem.

## FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA4 DE PAULO FREIRE

Educação dialógica e educação libertadora são termos usados por Paulo Freire para designar a forma de educar que se preocupa com a compreensão e a transformação da realidade dos sujeitos e do mundo, de forma que possam ser protagonistas da sua libertação.

[4] O termo "dialógico-libertadora" não foi cunhado por Freire, nós o criamos para designar que, em nosso entendimento, a partir do pensamento do autor, a expressão resume o que ele quis expressar quando propôs esse modelo de educação. Em nosso pensar, uma educação dialógica (entendendo o diálogo como Freire o caracteriza) sempre será libertadora e uma educação libertadora, necessariamente será dialógica. Os dois termos, unidos pelo hífen, expressam o conjunto das características da educação, como a entende Paulo Freire.

Ao trazer para a discussão a educação libertadora, o autor entende que em todos os momentos do ensino-aprendizagem precisa acontecer a prática do diálogo. Dialogar não é simplesmente falar com o outro, mas participar da vida do outro e deixar que o outro participe da própria vida. Mais que compartilhar ideias, sentimentos, formas de ver o mundo, dialogar é conviver, estabelecer relações. Educar torna-se, assim, uma troca de vida que vai acontecendo na práxis, enquanto ação-reflexão-ação.

O diálogo com o outro, para além das palavras, constrói-se na relação com o diferente, passa pela sensibilidade em querer conhecer o outro, compreender a sua forma de ver o mundo. Dialogar é interagir, respeitar, acolher necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto, a partir do que cada um traz consigo. "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História". (FREIRE, 2004, p. 136). Estabelecer o diálogo é colocar-se a caminho do enriquecimento mútuo, da colaboração com o vir a ser de cada um.

Como prática pedagógica para a formação do sujeito, o diálogo é constante na ação de Freire, que o defende como produção de conhecimento e não um bate-papo sem responsabilidade. "O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira, quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos". (FREIRE, 1992, p.118). A educação dialógica não significa algo "sem conteúdo", mas um momento no qual se oportuniza a participação, desafia-se o educando a produzir conhecimento através da problematização dos conceitos. "Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento". (FREIRE, 1992, p. 120). Uma cultura individualista termina por isolar as pessoas e privá-las de poder viver a dialogicidade própria do humano. A libertação é práxis que se dá no cotidiano, na conscientização de que opressores e oprimidos necessitam libertar-se de um processo histórico que os opôs uns aos outros. Para uma educação libertadora é preciso dar o passo importante de um pensar autêntico, que reconhece as malvadezas de um sistema injusto e excludente.

Os fundamentos epistemológicos da educação dialógico-libertadora, aqui apresentados, foram traçados a partir das reflexões acerca da compreensão do ser humano na perspectiva do pensamento freireano que traz como essência da humanização o inédito viável e a capacidade de ser mais; o estar sendo e a consciência do inacabamento e, o vir a ser e a curiosidade epistemológica. Essas categorias compõem o ser humano humanizado, segundo o

pensamento de Freire, e são essenciais nas ações pedagógicas docentes em todas as etapas da educação, como também, na sua formação inicial e continuada.

**Humanização do humano**

A desumanização histórica é produto da sociedade capitalista que tem como preocupação fundamental a geração de lucros, sem se importar com as angústias existenciais do ser humano. A exclusão da maioria da população na participação dos ganhos originados do trabalho e da definição das ações que regem o andamento da história humana gera a desumanização como consequência histórica, resultado do capitalismo que exclui e condena a uma vida sacrificada e desumanizada, não levando em conta direitos humanos, como vida digna, educação, livre expressão e autonomia. Aqueles que se dão conta da desumanização colocam-se em busca da humanização, como possibilidade do ser humano, enquanto ser inconcluso.

Salienta-se que não é objetivo deste estudo aprofundar o tema do humanismo. Apresentam-se, apenas, conceitos relacionados à compreensão de Freire, no intuito de ressaltar a educação dialógico-libertadora como possibilidade de humanização do humano. O humanismo a que se refere esta pesquisa é aquele que se faz na construção da própria existência no mundo. No pensar de Freire: "[...] o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo". (FREIRE, 2011, p. 26). A educação é um processo de humanização, pois coloca o ser humano em relação com o coletivo. A permanente busca pela humanização torna o ser humano sujeito de si mesmo, da sua educação, do rumo de sua própria história.

> Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2011, p. 40).

A humanização dos seres humanos é a sua vocação, enquanto a desumanização é uma negação histórica do sentido da vida, da escravização do semelhante, da opressão de seus anseios por liberdade e autonomia. Resgatar o significado do ser humano na história, segundo

Freire, só é possível porque a desumanização, apesar de ser fato concreto na história, não é destino dado, é resultado da ordem injusta. A luta pela humanização só tem sentido quando liberta opressores e oprimidos. Em seus anseios de mudanças na educação, Freire construiu um método[5] próprio de educar. Estabeleceu duras críticas a uma educação chamada por ele de bancária[6]. Através de estudos e do contato com o povo mais pobre, a quem se referia como "aos esfarrapados do mundo", chegou à conclusão de que a educação dialógico-libertadora é o tipo de educação necessária à transformação do mundo.

A proposta do autor advém de uma concepção política de intervenção para a transformação da realidade dos sujeitos. Os três momentos do processo de conscientização compreendem: a investigação temática, a tematização ou codificação da realidade e a problematização.[7] O desdobramento desses constrói o saber juntamente com o educando, levando-o a tornar-se autônomo e consciente de sua capacidade de conhecer e interpretar o mundo, a fim de transformá-lo.

Enquanto a "educação bancária" preocupa-se em "depositar" conteúdos, a educação dialógica quer construir o saber a partir da realidade do educando e com sua participação ativa. Além disso, o educando capacita-se para intervir na história e na realidade comunitária. As aulas, no modelo de educação bancária, bloqueiam o pensar verdadeiro, pois não dão espaço ao educando para criar seu saber. No modelo dialógico de educação, o saber é construído em conjunto e, por isso, educandos e educadores apropriam-se do conhecimento, em um processo dinâmico que envolve os saberes trazidos e já construídos por cada um.

> O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 2011, p. 166).

[5] Brandão (2008, p. 263) explica que Freire não criou um método de alfabetização, mas criou um projeto integrado de educação que começava com um método de alfabetização e concluía com uma proposta de universidade popular.

[6] Termo usado por Freire para se referir a uma educação que é narradora, dissertadora. Essa concepção de educação preocupa-se apenas em "depositar" conteúdos na mente das pessoas, sem transformar informações e conceitos em conhecimento. Conferir a obra "Pedagogia do Oprimido" – capítulo 2.

[7] Na obra "Educação como Prática da Liberdade" (1965), Freire apresenta o seu método em 5 fases. Na obra "Pedagogia do Oprimido" (1968), Freire apresenta três fases, como também é apresentado por Moacir Gadotti, em comentário ao método Paulo Freire, por exemplo, no vídeo: Grandes Educadores. Belo Horizonte: CEDIC, s.d. 1 vídeo-disco: son; color. Entendemos que as três primeiras fases dão conta da essência do processo dialógico da educação, as outras duas fases são complementares como preparação de material pedagógico para sua aplicação prática. Em meu livro: "Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire" (PIN, 2014), no capítulo 2, trato das etapas propostas pelo autor para a educação dialógica.

A educação dialógico-libertadora proporciona ao sujeito a leitura e a interpretação do mundo e é construída a partir de uma nova visão de mundo e de ser humano, fundamentada na práxis que "é reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas". (FREIRE, 2011, p. 168). Como base dessa proposta de educação, a reflexão e a ação conduzem ao desenvolvimento das diferentes etapas do método dialógico-libertador e da construção do conhecimento partindo da realidade social dos/as educandos/as e educadores/as. Na educação dialógica "o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos". (FREIRE, 2011, p. 95-96). A partir desta proposta educacional, educadores e educandos humanizam-se, enquanto constroem o conhecimento partindo do senso comum à consciência científica.

A educação dialógico-libertadora precisa de uma escola em que se possa pensar, falar, amar, para o melhoramento de todas as relações humanas, e não uma escola que emudece e fragmenta. "Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela." (FREIRE, 1992, p. 59). A escola não é a solução para todos os problemas da sociedade, mas constitui-se em agente com força transformadora. Entendida em uma perspectiva de integralidade, a educação preocupa-se com todas as dimensões do ser humano, acontecendo na dialogicidade entre quem ensina e quem aprende e com as condições indispensáveis para isso. Freire anuncia, contudo, que medidas paliativas não são mais suficientes. O ser humano deve se tornar sujeito de sua libertação, porque:

> [...] o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (FREIRE, 1999, p. 65).

O antidiálogo assistencialista entorpece o pensar verdadeiro, emudece os anseios de libertação e forma massa de manobra a serviço da classe dominante. Suscitar o diálogo, a percepção de cada um como ser digno de direitos universais e de respeito às individualidades culturais e locais é lutar por um mundo justo e igualitário. Oferecer condições para a dignidade humana, mais que dar coisas, é dar condições para uma vida com decência. Educar para a valorização do ser humano em si mesmo porque reconhecido como digno de viver com humanidade e responsabilidade por si mesmo e pelo mundo, eis o grande desafio dos mestres, da educação que pretende ser dialógica e transformadora de realidades sociais opressoras.

Paulo Freire traz inspiração para a educação atual, ressaltando o significado de humanização e quais desafios precisam ser vencidos quando o docente se dispõe a colaborar na formação de cidadãos humanizados, conscientes de sua incompletude, éticos, políticos e inseridos na sociedade. Mészáros (2008) afirma que a educação formal, no sistema capitalista, tem uma tendência marcadamente elitista, até mesmo quando se pretende democrática. A educação capitalista

> exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: "meritocrática", "tecnocrática", "empresarial", ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

O horizonte reflexivo, apontado pelo autor, chama atenção à tendência mercadológica e mecanicista assumida pela educação, entendida apenas como formação para o emprego, que unilateraliza seus objetivos, servindo ao interesse do mercado. Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação têm uma importante função a desempenhar. Há que se atentar para os interesses que estão implícitos, ou explícitos, nas propostas apresentadas e nas ideias difundidas através de cursos de formação, por exemplo. Para Freire, a educação pode ser usada para formar ou para treinar.

> Há uma diferença radical entre *treinar* e *formar*. Não é somente uma questão semântica. *Formar* é algo mais profundo que simplesmente *treinar*. *Formar* é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos. Onde há vida, há curiosidade. (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 73).

Algumas propostas de formação de professores, ou de organização das atividades escolares, são mais um treinamento. Treina-se para ler bem, para escrever corretamente, para passar no vestibular, no Enem, para aprender uma técnica etc, mas talvez não se esteja, de fato, formando para a vida e seus desconcertantes desafios. É preciso centrar-se no objetivo de contribuir para a importante tarefa de formar pessoas e humanizar relações. A ideia de inconclusão do ser, enquanto construtor da história, revela que o ser humano pode ser mais.

**O inédito viável e a capacidade humana de ser mais**

Segundo Ana Maria Aráujo Freire (FREIRE, 2009a), Paulo Freire foi formulador de uma teoria ético-crítico-libertadora, resultado de seu caráter sensível e inteligente, envolvido e

engajado em seu ambiente de convivência e do que fervilhava pelo mundo, dando especial atenção às formas opressoras utilizadas para manipular o povo. Sua vasta experiência e seu conhecimento das realidades de outros países também contribuíram para que suas teorias e práticas educacionais surtissem efeitos concretos. Dessa forma, Paulo Freire foi formando, a partir de suas experiências educativas, uma compreensão crítica da educação e a preocupação de dar ao ser humano a condição de sujeito e de ser em construção.

Na perspectiva freireana de educação há que se considerar a importante característica do inédito viável, que inclui a necessidade humana de ser sujeito e a capacidade de ser mais. "[...] essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram [...]". (FREIRE, 1992, p. 205). Muitas vezes, falta aos lugares específicos de ensino, em sua estrutura curricular e física, e aos/as docentes, em seu planejamento, o espaço reservado ao desenrolar da vida das pessoas inseridas no processo educativo. Esse espaço é essencial para a construção efetiva do conhecimento. Assim, pode-se compreender o alcance do que Freire chama de inédito viável, definido como:

> [...] uma palavra que carrega no seu bojo crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. (FREIRE, 2008, p. 231).

O docente, de qualquer nível da educação, depara-se com perguntas sem respostas em seu cotidiano laboral, pois sempre encontrará sonhos, utopias e o inédito viável. É indispensável encontrar um lugar no planejamento para deixar aflorar a humanidade das pessoas, onde elas possam se desenvolver como sonhadoras, onde haja lugar para a intersubjetividade, para o inédito viável. Muitas vezes, não há lugar, nas salas de aula, nas universidades, para a boniteza de ser homem e de ser mulher, pois hoje impera o tecnicismo e a impessoalidade que não contemplam a essência humana, prevalecendo em determinadas Instituições e Políticas Públicas da Educação, a lógica do mercado capitalista e neoliberal.

Educadores que se preocupam com a humanização dos sujeitos da educação devem priorizar, em suas práticas diárias, saberes que levem em conta o inédito viável e a capacidade humana de ser mais. Freire, "preocupou-se, desde as primeiras obras, em elaborar uma visão de ser humano e/ou natureza humana a partir da qual fosse possível explicar a realidade do nosso mundo socioculturalmente estruturado de forma opressora e alienante". (ZITKOSKI,

2000, p. 180). O conjunto de suas reflexões aponta para a denúncia do sistema desumanizador que se instala em todos os âmbitos da vivência humana.

O processo de alienação é um desvirtuamento da vocação humana de ser mais, de ser sujeito. A cada etapa da vida humana corresponde a necessidade de ser outro. É da natureza do educador e da educação ser sempre mais, construir-se na história e na sociedade. Entende-se a vocação ontológica do ser humano para a humanização como algo que se edifica ao longo da vida. Formar-se é um processo que demanda, por um lado, força de vontade do próprio sujeito, contudo os processos sociais e coletivos oferecem ao ser humano as condições que ele necessita para seu desenvolvimento. E essas ocorrem através de políticas públicas de formação de professores, da valorização da profissão docente, das condições das escolas e do ambiente escolar, bem como do acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

A historicidade dos fatos cristaliza-os ao ponto de parecerem imutáveis, contudo, sabe-se que os paradigmas mudam, mesmo após um longo tempo de estabilidade. Nesse contexto, destaca-se a importância da esperança e da utopia como movimentos permanentes na história, operando mudanças. Para a arte de educar e educar-se não é possível estabelecer métodos e técnicas estáticas, porque educar envolve a vida, supõe o tornar-se humano, e a "[...] aventura humana tampouco tem uma rota marcada, nem se encontra sob a orientação de uma lei universal do progresso". (MORIN, MOTTA, CIURANA, 2003, p. 99). A aventura da existência abrange o inédito, porque as pessoas estão em constante formação e transformação.

A construção do sujeito acontece na história e esta não pode ser totalmente prevista, pois supõe o ser mais, o fazer-se e refazer-se de cada um. Dessa forma, aponta-se para outra dimensão humana, a do estar sendo sempre e a consciência do inacabamento. Os homens e as mulheres fazem-se continuamente, na historicidade da situação em que vivem (ou sobrevivem), mas nada pode calar em seu ser a vontade de sonhar e de viver.

**O estar sendo e a consciência do inacabamento**

Enquanto o ser humano vive na concretude da história, ao mesmo tempo se dá conta de que não está completo, está sendo sempre, em processo contínuo de transformação. A consciência do inacabamento "impulsiona constantemente para o futuro, em busca de novos sentidos para a existência e/ou da autenticidade de seu próprio sentido vital". (ZITKOSKI, 2000, p.184). A tensão dialética entre o estar sendo e o vir a ser, enquanto consciência de

inacabamento constrói a humanidade e dá sentido a uma educação que se posiciona a serviço do ser humano. O espaço escolar é lugar de vivência que marca a vida daqueles que ali buscam conhecimento científico, mas, além disso, buscam o estar junto, o encontrar-se, o fazer-se pessoa humana em relação com o/a outro/a.

Compreende-se que "o professor não trabalha só com rotinas, há momentos em que precisa mobilizar saberes, resolver crises, criar, inventar e definir estratégias e isto vai muito além da formação técnica, constitui-se como dimensão da totalidade". (NOGARO, NOGARO, 2012, p. 113). Nem tudo é previsível, sempre ocorrerá algo surpreendente, que vem para renovar a aventura do aprender, a esperança do ensinar, o novo que a cada dia faz educadores, educadoras e educandos mais apaixonados pela arte de educar. No pensamento de Freire (1992, p. 19), é preciso um educador:

> [...] inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.

A educação precisa dar conta e despertar o educando para a consciência de inacabamento, pois é isso que o move para a necessidade de formação, enquanto processo permanente de estar sendo. "Partimos do princípio de que as instituições de ensino superior [...] são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes". (MASETTO, 1998, p. 13). O docente precisa despertar nos sujeitos da aprendizagem a necessidade de conhecer a si mesmo e tudo o que é diferente de si mesmo.

Aprender e ensinar são movimentos da arte de descobrir, de estar sempre em busca do desconhecido. Conforme Freire (2011, p. 155), o objetivo da educação problematizadora é "[...] ultrapassar o nível da 'consciência real', atingindo o da 'consciência possível'". Tudo é possível de ser transformado, quando se refere às situações e práticas criadas pelos humanos. Dessa forma, a primazia da vida sobre interesses efêmeros e a utopia por um mundo melhor, associados a uma práxis social condizente é o que necessita a educação para ser libertadora. Entra em cena, neste contexto, a utopia, o sonho de outro mundo possível, onde existe um lugar para cada um. Para além do conhecimento e de uma boa metodologia, necessários a um bom professor, é preciso que os educadores e as educadoras possuam sabedoria de vida, pois:

> [...] o exercício da docência exige mais do que possuir conhecimento e saber aplicar técnicas pedagógicas. A condução de um grupo de alunos e desenvolvimento do trabalho pedagógico exige do professor capacidade de conhecer, aplicar, ressignificar conhecimento como também organizar e mobilizar os discentes para que aprendam. (NOGARO, NOGARO, 2012, p. 114).

A mobilização para aprender é uma característica da educação libertadora, que é uma resposta ao processo relacional e intersubjetivo do ser humano, sendo sempre e sendo mais. Nessa perspectiva, encontra respaldo a necessidade de incentivar a curiosidade como princípio do conhecimento. Muitas vezes, no fazer docente, sobram respostas e faltam perguntas, mas as perguntas são imprescindíveis para o vir a ser. A pergunta move à ação, à busca, enquanto a resposta pronta promove a inércia e o desânimo daquele que não se sente partícipe da construção do conhecimento. Assim, a curiosidade torna-se princípio do conhecimento e mobiliza para a busca incessante de saber/conhecer sempre mais.

**O vir a ser e a curiosidade epistemológica**

Problematizar situações diversas e instigar a curiosidade leva a conhecer a realidade, apreender o que ela traz em si e não apenas a "decorar" o que ela significa. Aprender a ler os livros e o mundo faz dos sujeitos, pesquisadores que querem conhecer o mundo e analisá-lo de forma crítica e consciente. "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo". (FREIRE, 2002, p. 14). O verdadeiro conhecimento conduz à intervenção, à mudança.

A educação libertadora, que parte do princípio da curiosidade epistemológica, nada tem a ver com a passividade de determinados métodos que engessam alunos e professores em quatro paredes de uma sala de aula. Despertar a curiosidade, como principal motor da educação, que leva à descoberta fenomenológica do mundo, é abrir os olhos do educando a um universo de possibilidades encantadoras que farão dele uma pessoa inteiramente diferente. Esse fato reporta a um comparativo com a visão nova das coisas que teve aquele ser humano do Mito da Caverna, descrito por Platão, em sua obra República (PLATÃO, 2015, p. 296), após contemplar as coisas como elas são e não apenas as suas sombras projetadas como ilusões nas paredes da caverna.

A metáfora retrata a dor sentida pelo excesso de luz a quem estava acostumado a ver sombras. A coragem para o ato de aprender reproduz, igualmente, a possibilidade de rejeição

daquele que, conhecendo as coisas mesmas, coloca-se a dialogar sobre elas com os outros que ainda não a conhecem enquanto reais. Mas, a experiência da dor, da rejeição, é pequena se comparada ao encanto da descoberta e ao prazer de ver sem a sombra ilusória de falsas verdades que ofuscam a capacidade humana de ser mais.

A insistência na atenção ao contexto, ao entorno, à realidade social, à questão cultural, às condições de existência, que se percebe nos escritos e falas de Freire, leva a compreender a necessidade de um método pedagógico que tenha como ponto de partida a curiosidade. Em complemento ao despertar da curiosidade no educando, surge a criatividade que leva o mesmo a buscar por si só, sem dúvida, com a assistência e o acompanhamento do educador, o desvelamento do objeto a ser conhecido e explorado em sua essência. É o prazer da busca e da descoberta que produz mais curiosidade e a torna o princípio do conhecimento.

A tarefa do educador dialógico, portanto, é despertar no educando todas as forças propulsoras de sua personalidade e ajudá-lo a conduzi-las, a fim de que possa desenvolver-se em sua totalidade orgânica. "A educação tem a responsabilidade de criar consciências críticas, e esta responsabilidade se manifesta quando o educador estimula ao mesmo tempo a curiosidade do estudante e a sua criatividade." (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 74). Para que o educador possa percorrer este caminho, é necessário que, antes de tudo, descubra como essencial na educação: a amorosidade e se proponha a fazer-junto-com, a ser-com, a construir-com o outro.

O profissional docente deverá atentar para as mudanças da sociedade e ter capacidade de interação com as diversas formas disponíveis para a aquisição do conhecimento. As competências exigidas ao docente englobam a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da sua ação. É preciso ter uma postura axiológica no exercício docente.

> São palavras-chave na reinvenção da organização do trabalho docente a abertura para a compreensão dos objetivos educacionais em suas atividades, a descoberta e aplicação de metodologias ativas, habilidade no planejamento de situações de aprendizagem em diferentes ambientes, incluindo-se os ambientes virtuais e profissionais, a cooperação com seus pares visando a de um novo trabalho docente. (MASETTO, GAETA, 2013, p. 302).

Para desenvolver a curiosidade, faz-se necessário que o docente crie as possibilidades para a construção do conhecimento. O ato de ensinar refere-se tanto ao educador quanto ao educando. A construção acontece em ambos os sujeitos do conhecimento. Esse saber forma o educador democrático que "não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a

capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão". (FREIRE, 2002, p. 13). Nas tarefas educacionais do dia a dia corre-se o risco de formatar o educando e fechar-lhe portas que podem ser essenciais para a felicidade de poder conhecer e compreender algo desconhecido. A insubmissão dos alunos, muitas vezes, está associada a essa força própria de busca e de curiosidade em relação ao ignorado.

A educação dialógica é construída a partir de uma nova visão de mundo e de ser humano, fundamentada na práxis. A práxis "é reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas". (FREIRE, 2011, p. 168). Refletir e agir sobre a realidade é o processo mais legítimo para se chegar ao conhecimento. Na arte de conhecer e conhecer-se se constrói o humano, que está sendo sempre, nunca acabado. O existir coloca em busca do próprio ser e, enquanto se é, sempre haverá algo que ainda não se é. A busca por aquilo que ainda não se é inventa a dinâmica da existência, de forma que a vida é permanente dialética entre o ser e o não-ser.

> Nós temos que recriar, constantemente, nossa práxis como educadores, desafiando os estudantes a estarem alerta e não adormecidos, ou seja, a ter voz e não apenas ouvir a voz dos professores. A desenvolverem sua autonomia, a serem eles mesmos e não o reflexo de seus professores ou de suas professoras. (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 76).

Estimular a curiosidade e a busca significa dar aos estudantes espaço para que possam desenvolver-se autônoma e criticamente, na originalidade do seu ser. Entende-se que "o homem aprende sempre, porque está sempre, até morrer, num caminho de formação de seu próprio ser". (MENDONÇA, 1996, p. 119). O conhecimento deve estar a serviço do ser humano superando a fragmentação. "A concepção freireana de conhecimento engloba a totalidade da experiência humana por razões intrínsecas à concepção da própria natureza do ato de conhecer, que, segundo Freire, requer a essencial abertura do ser humano ao mundo". (ZITKOSKI, 2000, p.195). Abrir-se ao mundo novo que se constrói a cada descoberta e aprendizagem é colocar-se, conscientemente, em ação e reflexão para a transformação do mundo. Dessa forma, o ato de conhecer torna-se, permanentemente, um vir a ser, no processo de estar sendo, a cada dia, alguém novo, nunca acabado. O movimento dinâmico do ser sustenta-se na utopia que alimenta o encantamento de uma existência que se faz nova a cada momento.

**O diálogo**

O diálogo é uma categoria fundamental da educação na perspectiva freireana. No capítulo 3 de sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire descreve essa categoria como processo essencial da educação libertadora. (FREIRE, 2011, p. 107-119). Na educação libertadora apresenta-se como metodologia e compromisso político que coloca no centro do processo educativo a transformação do/a aluno/a e do professor/a em protagonistas de sua formação e da mudança da sociedade. "Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo, acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um traz consigo". (PIN, 2014, p. 79). Educar é uma forma de agir no mundo e transformá-lo e não apenas um processo passivo de adquirir conhecimentos, como acontece na "educação bancária".

Nesse processo, é fundamental a "pedagogia da pergunta", através da problematização dos conceitos. Pela pergunta suscita-se nos educandos a curiosidade epistemológica, a necessidade de buscar sempre mais, de apropriar-se do conhecimento e dividi-lo com os outros. "Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver". (ZITKOSKI, 2008, p. 130). A formação para o pensar problematizador é uma necessidade urgente, pois ainda se experimenta na educação a falta de formação para a consciência crítica. De forma geral, formam-se técnicos em alguma profissão, mas não se formam cidadãos.

Freire distingue na compreensão do diálogo "como fenômeno humano" duas dimensões:

> [...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2011, p. 107).

A capacidade de "dizer o mundo" subentende que se compreende o mundo, como objeto do conhecimento e que o fato de pronunciá-lo torne o sujeito capaz de transformá-lo. Percebe-se a perspectiva freireana de unidade entre ação e reflexão proporcionada pelo exercício do diálogo. Neste processo, é essencial perguntar, criar dúvidas, necessidade de buscar respostas. Assim, vai se desenvolvendo a prática de não aceitar as coisas da maneira como estão dadas, mas de criar senso crítico que questiona, duvida para saber mais,

construindo-se na consciência de que existem condicionamentos históricos de opressão que podem e devem ser mudados. Indivíduos manipulados e ludibriados não são capazes de colaborar na transformação do mundo em sociedade justa. Nessa perspectiva, faz-se necessário fomentar o diálogo, fundamentado na realidade e não em suposições e meras falácias de quem burla a verdade para alcançar os próprios interesses.

Além da categoria da ação e da reflexão, que adjetivam o diálogo, o autor apresenta outras características. Segundo Freire (2011, p. 109), "a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens". Por isso, o diálogo é, também, "encontro dos homens", que ao se reunirem, além de estabelecerem uma relação entre si, também "pronunciam o mundo". O diálogo, por isso,

> [...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109).

O diálogo jamais pode ter a característica de domínio, ele é uma prática libertadora. Assim, apresenta-se, ainda, como "um ato de criação", "um profundo amor ao mundo e aos homens". (FREIRE, 2011, p. 110). Como ato criador, o diálogo comporta a humildade e a confiança como virtudes indispensáveis em sua prática. "Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo". (FREIRE, 2011, p. 111). "A fé nos homens", afirma Freire, "é um dado *a priori* do diálogo". E, então, acrescenta que para haver verdadeiro diálogo é preciso a esperança, que se manifesta no sentir-se incompleto, imperfeito, e na certeza de que se é capaz de construir juntos alguma alternativa melhor, um futuro que já se sinta no agora. Assim, a esperança constitui-se em movimento de busca e de ação e não de espera passiva. Por fim, o autor apresenta como característica do diálogo "o pensar verdadeiro, o pensar crítico".

> Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2011, p. 115).

No processo dialógico da educação, a pedagogia freireana apresenta a práxis social. Vista pelo viés da humanização do humano ela é a consequência da educação libertadora,

comprometida com a transformação da escola e da sociedade. O papel mais importante do educador será ajudar os educandos a compreender a realidade em que estão inseridos e, a partir dessa compreensão, buscar juntos as respostas concretas para problemas de inserção social e de valorização profissional. Precisa-se dar um basta a todos quantos querem fazer o povo acreditar que a culpa por sua situação social injusta é da preguiça, da acomodação e outros mitos criados para justificar a injustiça social.

## PARA CONTINUAR DIALOGANDO

Após a pesquisa dos fundamentos epistemológicos da educação dialógico-libertadora de Paulo Freire, compreende-se que os mesmos são a essência de uma nova forma de educar. Essa proposta de educação que traz o diálogo entendido como um ato de criação, uma inspiração criadora que nasce da relação entre educador e educando, juntos na construção do conhecimento, pode apresentar-se como uma solução viável quando se fala em crise na educação. Dialogar com o outro é uma exigência existencial.

O diálogo é um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, iniciando, assim, um processo de real transformação, de dentro para fora, como movimento autônomo e não como imposição. Um mundo mais humano e justo precisa ser construído pelos próprios sujeitos. Não são partidos políticos, "salvadores da pátria" que possam aparecer aqui e ali, mas sujeitos conscientes, ativos, verdadeiramente humanos, que como sujeitos encontrem juntos respostas e soluções concretas, quando, talvez, a maioria não veja mais razões para existir e lutar.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 76-78; 263-264.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: "Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global" ou "A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação". In: **Revista Electrónica Teoría de La Educación.** Educacion y cultura em la Sociedade de La Información. Vol. 10, Nº 3. Noviembre 2009a. Disponível em: http://www.usal.es/teoriaeducacion. Acesso em: 18 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e mudança.** 31 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade.** Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MASETTO, Marcos T. GAETA, Cecília. Docência com profissionalidade no ensino superior. **Brazilian Geographical Journal:** Geosciences and Humanities Research Medium, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia.** 11 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar.; MOTTA, Raúl Domingo; CIURANA, Emilio-Roger. **Educar para a era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância:** espaço e tempo de educar na aurora da vida. Erechim: EdiFapes, 2012.

PIN, Silvana Aparecida. **Educar o humano**: construção do sujeito em Paulo Freire. Série Sapientia Vitae. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

PLATÃO. **A República**. Disponível em: http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. Acesso em: 14 jul/2015.

_____. **Horizontes da refundamentação em educação popular:** um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: URI - Frederico Westphalen, 2000.

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO X POLÍTICAS DE ESTADO E POLÍTICAS DE GOVERNO

**Simone de Lima**[1]
**Leandro José Piovesan**[2]
**Ana Paula Barbieri de Mello**[3]
**Gabriela Andrighe Colombo**[4]
**Silvia Regina Canan**[5]

**Resumo:** O trabalho tem como objetivo principal elucidar algumas indagações no que se refere às Políticas Públicas de Educação, assim como esclarecer a distinção entre às Políticas de Estado e Políticas de Governo, o que comumente para a grande parte das pessoas ainda é confuso, onde por vezes unificam os termos, por outras tratam de uma como sendo a outra e demonstrar as influências das Políticas Públicas de Educação, como interfere diretamente no dia a dia da população principalmente daqueles menos favorecidos, que são sempre os mais impactados por estas. O estudo foi embasado por uma metodologia de pesquisa bibliográfica, a qual adotou alguns autores clássicos como suporte às necessidades do trabalho.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas de Educação. Políticas de Estado e Políticas de Governo.

## INTRODUÇÃO

Dissertar sobre Políticas Públicas principalmente as Educacionais num período em que a Educação vem sendo tratada somente como uma mercadoria barata, onde Deputados proclamam que lugar de pobre não é nos bancos universitários e o Governo dilacera a Educação Pública com medidas como a PEC55, requer uma certa coragem, talvez inclusive um pouco de esperança. Mas, não podemos apenas esperançar pelo *Welfare State*, ou sonhar

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – NEPPES. Brasil. Email: monydelima@hotmail.com

[2] Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI/FW. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – NEPPES. Brasil E-mail:lepiove@yahoo.com.br

[3] Fonoaudióloga. Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. Brasil. E-mail: anabarbieri79@hotmail.com

[4] Bióloga. Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – NEPPES. Brasil. E-mail: gabrielacolombo@gmail.com

[5] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Brasil. Email: silvia@uri.edu.br

com as Políticas de Governo ideais, precisamos defender nossos direitos e não consentir com as decisões impostas, como sendo a solução mágica.

O estudo foi embasado por uma metodologia de pesquisa bibliográfica, a qual adotou alguns autores clássicos como suporte às necessidades do trabalho.

Para o melhor entendimento, primeiramente realizar-se-á um revisitar histórico o qual trará suporte para alguns fundamentos mencionados no decorrer do trabalho. Com isso, remete-se a Grécia Antiga, onde tudo teve seu início, o homem necessita ter relações com o meio no qual vive, pois sozinho, isoladamente não encontra formas de se desenvolver em sua totalidade.

Contribuindo nessa linha de pensamento Dias considera (2012, p.8) "O filósofo grego Aristóteles, em sua obra *Política*, afirma que a finalidade do Estado é a felicidade na vida".

Assim, foi na *pólis Grega* que era para os gregos sua cidade, que o homem deu início no desempenho de seus direitos a cidadania exercendo desta forma seus direitos e adquirindo seus deveres, dá mesma forma como a democracia que seria um governo de todos e para todos.

A própria palavra democracia originou-se na Grécia Antiga onde *demo* que significa *povo* e *kracia* cujo significado é *governo*, dessa forma o significado da palavra democracia seria governo do povo, desenvolvido em uma das principais cidades da Grécia Antiga, a cidade de Atenas.

Mesmo sendo o berço da democracia, na própria Grécia ocorreu uma espécie de antidemocracia, pois não era possível a participação de todos, havia uma parcela que era excluída desse processo, as mulheres, os estrangeiros, os escravos e as crianças não participavam, desta forma pode-se afirmar que o princípio da democracia 'em seu berço' foi estritamente limitado.

Na sequência, apresenta-se brevemente quanto à questão histórica da democracia no Brasil, iniciando pela Ditadura Militar, momento crucial que antecedeu a democracia em nossa nação.

A democracia Brasileira ainda é manceba, e tão jovem é falar em Política Pública Educacional. Antes da década de 80 vivenciou-se o Regime Militar, autoritarismo à ponto de negar os direitos sociais restringindo principalmente as Políticas Públicas voltadas à Educação, pois não havia o interesse que as classes menos favorecidas emergissem, surgindo à tona.

Foi apenas com o fim da Ditadura Militar que o Brasil experimenta ao longo da década de 80 um momento caracterizado pela elevação da democracia Política no país; democracia jovem, que atualmente vem sofrendo desgates.

A Constituição Federal de 1988 (CF 88), foi um salto nos avanços conquistados pelos brasileiros, considera-se a Constituição como sendo a mais liberal e democrática que a nação já possuiu, considerada a principal ferramenta na consolidação dos direitos para os cidadãos. Nesse contexto, surge o movimento campesino de maneira forte e acaba contribuindo na elaboração desta Constituição.

A seguir este trabalho fará um estudo mais aprofundado sobre a questão principal das Políticas Públicas, culminando com o enfoque de Políticas de Governo e Políticas de Estado.

## POLÍTICAS PÚBLICAS

Inicialmente é interessante destacar que este estudo trabalha com foco principal em Políticas Públicas de Educação, de maneira que, o autor partiu do princípio e de maneira bem clara, apresentar-se-á o conceito aberto de Política Pública, que nada mais é do que tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer, resultando em impactos com suas ações ou omissão dessas ações. Contribuindo, neste sentido, Souza pontua um conceito sobre políticas públicas:

> Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p.13).

Com isso, pode-se afirmar que todas as medidas tomadas pela administração pública sejam em nível federal, estadual ou municipal com a intenção de obter resultados coletivos são Políticas Públicas. Assim sendo, as Políticas Públicas são o meio de ligar o Estado com as Leis. Nessa perspectiva, conforme apresenta Oliveira:

> Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por

> instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistente, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (2011, p.329).

Dessa forma, todo indivíduo teria direito desde o seu nascimento a um conjunto de direitos que deveriam ser fornecidos e inclusive garantidos através do Estado ou indiretamente por meio dele. Alguns desses direitos incluíam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio ao desempregado, a garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos, dentre outros.

Mas neste contexto ainda temos o elemento poder, que está diretamente vinculado as tomadas de decisão. Para Dias (2012, p.3) "O poder pode ser considerado um meio que o grupo ou indivíduo tem de fazer com que as coisas sejam realizadas por outros indivíduos ou grupos. Nesse sentido, o poder é um elemento básico na implementação das políticas".

Lamentavelmente no Brasil o "Estado de Bem Estar Social" (*Welfare State*), não saiu do papel embora a CF88 teve por intenção primordial constituir a República Federativa do Brasil em Estado Democrático e Social, o qual, para além do sentido apenas político do termo, nos remete a uma verdadeira estrutura jurídica embasado em princípios garantidos de direitos que amparam um "Estado de Bem Estar Social".

O caminho para a confirmação desses direitos fundamentais, atualmente, torna-se possível com a instituição, pela Lei Fundamental Brasileira de 1988, um Estado Democrático de Direito, cuja principal característica revela a força normativa da Constituição, o que resgata as promessas do Estado de Bem Estar.

O "Estado de Bem Estar Social", "Estado-Providência" ou ainda "Estado Social" é um modelo de organização política e econômica onde o Estado é colocado como responsável da promoção social e coordenador da economia. Portanto, no "Estado de Bem Estar Social" cabe ao Estado assegurar serviços públicos e proteção à população.

A própria Constituição Federal traz os direitos sociais encontrados no seu art. 6°: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

Porém com a influência das Políticas próprias ao Governo do período, como não questionar-se sobre o retrocesso aos direitos Constitucionais. "... as reformas ocorridas no período FHC foram na contramão de muitos direitos e garantias conquistados na mesma Constituição Federal de 1988". (OLIVEIRA, 2011, p.326).

A própria CF88 assegura por meios jurídicos a participação e o controle como formas de democratização dos direitos civis e políticos. E este talvez seja quase o ponto onde se deve chegar. A expressão controle social está profundamente ligada à democracia, a qual assegura meios de participação da população na elaboração, determinação e fiscalização das políticas públicas.

Há duas formas de se versar sobre o controle social, aquele que é exercido pelo Estado ao cidadão e o inverso, exercido pelo cidadão ao Estado; Enquanto no primeiro caso, o Estado desempenha sua função austera de dominação, num contexto autoritário observa-se a redução da participação e o aumento do controle, já se fosse num regime democrático o processo seria o contrário. No segundo ocorre a participação social em sua elaboração e fiscalização das políticas públicas nos contextos democráticos.

Neste último o cidadão exerce o direito de participação política, pois decide junto, compartilha, torna-se parte do processo democrático de realização dentro das políticas públicas, como exemplo cita-se: o orçamento participativo, conselhos gestores de políticas públicas, organizações não governamentais.

Portanto, a participação é entendida como um processo no qual homens e mulheres atuam como legítimos sujeitos políticos exercendo seus direitos políticos; esta prática é diretamente associada à consciência dos cidadãos e cidadãs no exercício da cidadania, quanto há possibilidades da construção através de processos de mudanças e avanços.

Nessa perspectiva enfatiza Silva, (2010, p.37) “A participação na concepção liberal de democracia só tem razão de ser na medida em que promove a autonomia da pessoa. A participação é vista como *meio para* promover a autonomia”.

A Participação Popular caracterizou-se como sendo uma estratégia da oposição e anunciou a reação da população ao regime ditatorial naquele momento, deu alicerce para a Participação Social.

Contudo é através do controle social que pode-se exercer a participação; e tanto o controle quanto a participação popular da administração pública são exigências legais previstas na CF 88, geralmente não postas em prática, isto é um ponto fundamental, pois normalmente o que ocorre são implementações de políticas de Governo que nada tem de proximidade com a realidade local ou pior implanta-se uma políticas fracassada em outro país, na esperança que aqui ela dará certo.

A Constituição Federal de 1988 consagrou, como um de seus princípios fundamentais a Participação Popular na gestão pública como sendo um direito, no seu art. 1°, parágrafo

único: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição". (CF, 88).

Quando uma política de Estado começa a surtir bons resultados, resultados efetivos, emerge à troca de poder e com isso esta política efetiva é simplesmente substituída, pois o novo Governo tem suas próprias políticas para seguir e com isso volta-se ao inicio do círculo vicioso. Conforme elucida Silva, (201, p.38) "As políticas públicas só teriam razão de ser se contribuíssem para ampliar a autonomia dos indivíduos no mercado".

Dificilmente em uma troca de mandatos, os sucessores dão continuidade as políticas públicas do governante anterior e por que isso ocorre? Tem-se essa ideia confusa de política de Governo ser uma política de Estado? Ou simplesmente estamos à mercê das decisões de uma minoria, que pensa exclusivamente em seus anseios e esquecem-se do coletivo, do todo, de quem realmente necessita.

Para Habermas (2000), uma sociedade democrática seria então uma que apresenta disposição para criação de consensos parciais, com base na argumentação. A vida democrática depende da vitalidade de uma esfera pública para ademais do Estado, que torna tema a agenda política em relação à qual o Estado deve reagir. Onde sua tradução para códigos mais disciplinados seria feito através do Direito. Pois todos os homens tem capacidade de palavra, todos têm interesses e todos imaginam o futuro: a razão democrática deve cultivar e promover o diálogo entre esses sujeitos a fim de gerar entendimentos universais para nortear as relações sociais e o poder. (Habermas, 2000).

Passamos agora à um foco mais particular, quanto as Políticas Públicas especificamente Educacionais, ponto central deste estudo.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No que tange exclusivamente às Políticas Públicas Educacionais, à Educação é um direito de todos e um dever do Estado, efetuado como garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, objetivando o desenvolvimento das pessoas, prepará-las para o exercício da cidadania e a qualificação destas para o trabalho.

Encontra-se o direito à educação nos artigos 205 à 214 da Constituição Federal, veja os art. 205 e 206.

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (CF, 88).

Quanto ao que se refere aos estudos voltados à Gestão Democrática, estes se destacaram na área educacional, procurando dar conta das reflexões e das iniciativas que objetivavam o apresentado nos princípios constitucionais referentes à educação e, por conseguinte à Lei de Diretrizes e Bases (LDB 96). Neste sentido, conforme nos apresenta Oliveira:

> Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. (2011, p.327).

Mas, ainda no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003) a revolução na esfera Educacional foi iniciada através de uma Política Pública Educacional que mudou e mesmo sendo reduzida continua mudando a vida de muitos jovens e adultos que não tinham a possibilidade de chegar ao ensino superior, me refiro ao PROUNI (2004) institucionalizado em 2005 pela Lei n° 11.096, SISU (2009) e FIES (2010).

> "Os pobres vão entrar na universidade. E a porta é o Enem". Com esta determinação, o presidente Lula transformou o Exame Nacional do Ensino Médio – até então instrumento de avaliação da qualidade do ensino – no passaporte de entrada dos jovens no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Alternativa ao vestibular, o exame democratizou o acesso ao ensino superior: 95% das universidades federais utilizam suas notas como mecanismo de seleção. O exame é critério também para ingresso no ProUni (programa de distribuição de bolsas de estudo em faculdades privadas), acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e ao Ciência sem Fronteiras (programa de bolsas para intercâmbio em universidades estrangeiras de ponta). (Brasil da mudança).

Claros exemplos de Políticas Públicas Educacionais que contribuíram na elevação dos níveis de escolaridade da nação, que devem ser mantidos e melhorados e não sufocados com cortes e uma PEC congelando os repasses.

Para Cunha (1991), "analisando a descontinuidade das políticas educacionais, mostramos que esse fenômeno é anterior à década de 1990, ainda que tinha sido intensificado a partir daí, o que denominou de as políticas que têm um efeito 'zigue-zague'".

Atualmente, vivenciamos um momento de total retrocesso Educacional seja quanto às Políticas Públicas de Educação (mencionadas anteriormente) que são abafadas, sejas pelas Reformas impostas ao 'Novo' ensino Médio, que de 'Novo' não tem nada, apenas voltamos ao período onde necessitamos de trabalhadores, mão de obra barata e pouco especializada.

Conforme apresenta Saviani, (2007, p. 3) "o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes". Ou seja, a influência crescente das ações mercadológicas voltam fortemente atuantes nas escolas.

## CONCLUSÕES

Diante de tudo isso, pode-se notar que diversas Políticas Públicas sejam elas de Saúde, Sociais ou Educacionais, Políticas Públicas de Estado são massacradas pelas trocas de poder, no qual mesmo sendo uma Política Pública que venha surtindo efeitos, ocorre uma descontinuidade das Políticas Públicas, isto é uma marca forte do modelo Político Brasileiro.

Atualmente, a cultura pelas Políticas de Governo vem ganhando forças e deixando por terra as Políticas de Estado. Segundo Sousa Santos (2000), a luta por Políticas Públicas nada mais é que uma luta contra-hegemônica, ou anti-hegemônica, reforçando que se o povo fizesse ideia da força que tem, seria imbatível, caso se unisse.

Nas leituras que temos realizado parece possível que as Políticas Públicas as quais emergiram de lutas através dos movimentos sociais vão ao encontro do pensamento de redistribuição de riquezas, o que ainda é um grave problema nacional.

Nessa mesma perspectiva afirma Silva, (2016, p.56) "Por isso, as políticas públicas devem ser interpretadas como um processo que não têm um fim em si mesmo". O que contempla o grau de amadurecimento da democracia, preparando o povo para a cultura de

participação e controle do poder público, contra os golpes do poder e restrições impostas a alguns para beneficiar outros.

Infelizmente não há como deixar passar despercebido o episódio onde um Deputado 'represente do povo' declara que pobre não pode ter o direito de estudar, lugar de pobre não é na Universidade! Manifestando oposição, ao expresso por Luiz Inácio Lula da Silva, quando transformou o ENEN, diante disso, por vezes indagamos, será que nossa nação ainda tem solução?

No pensamento de Silva (2010, p.32) "Estado e povo precisam se educar mutuamente, sem isso não se pode falar de política ou gestão democrática da educação". Por isso, Educação jamais deve deixar de ser uma prioridade, principalmente na esfera pública onde alcança os menos favorecidos; medidas como PEC 241 ou 55 resultarão em sérias consequências futuras para nossa Educação, num longíssimo prazo de pelo menos 20 anos que impactará no mínimo em mais 20 posteriores em virtude desse congelamento dos repasses pra as instituições.

Quanto à imposição ao 'Novo' Ensino Médio Técnico, a relação é exclusivamente para que haja mais trabalhadores no mercado e mais cedo, porém muitos desses jovens nem ao menos possuem a noção de qual carreira gostariam de seguir e esta antecipação em suas escolhas poderá gerar um alto número de novos trabalhadores frustrados com suas escolhas imaturas e incoerentes.

Com todo o exposto fica evidente que carecemos de Políticas Públicas de Estado, tanto Educacionais como também as demais, mas no caso da Educação, ela será responsável pelas próximas gerações. Nesta perspectiva, segundo Oliveira:

> As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e consequentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda Políticas de Estado. (2011, p. 335).

Ou seja, necessitamos de Políticas de Estado e com certa urgência, diga-se de passagem, estamos andando na contra mão de nossas prioridades fundamentais e enquanto isso persistir, são os que mais necessitam que estão sendo mais afetados e consequente prejudicados.

Para que nossa nação volte a trilhar um caminho prudente e confiável rumo ao verdadeiro progresso que desejamos a adoção das Políticas de Públicas de Estado devem ser o ponto inicial, diria crucial, inclusive e não somente na área Educacional, mas com certa prioridade pra esta.

Através dessas ações, com o enfraquecimento na hegemonia em classes até então controladoras do poder por meio de algumas brechas geradas através dos movimentos sociais e com a efetiva participação popular voltaremos ao rumo tão desejado.

É fundamental que os cidadãos estejam mais vinculados nas decisões que podem exercer através da Participação Social, pois como menciona Silva, (2016, p.56).

> Quando estes percebem a força do Estado que tem de fato caráter público, mobilizam-se para participar, qualificam suas participações e passam a lutar mais e compartilhar o poder do que tomá-lo.Trata-se, portanto de um modo de concretizar a democracia republicana para os atores das classes populares.

Finalmente, quando todo conjunto for realizado, chegar-se-á ao tão esperado amadurecimento da democracia Brasileira e ao tão sonhado Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*), porém essa caminhada ainda está longe de ter suas metas alcançadas e diante do atual arranjo político muitas conquistas voltadas a área educacional estão sendo retrocedidas, alcançando não somente a esfera pública, como no caso da PEC 55, mas também na esfera privada que perde alunos sem o FIES e também pela diminuição de bolsas do PROUNI. Afinal, uma nação melhor não deveria ser construída com investimentos em educação?

**REFERENCIAS**

BRASIL. **Constituição Federal.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em fevereiro de 2017.

_____. **Brasil da Mudança.** Disponível em: http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/sisu. Acesso em fevereiro de 2017.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: Flasco do Brasil, 1991.

DIAS, Reinaldo. **Políticas Públicas Princípios, Propósitos e Processos.** São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Campinas: 2011.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

SAVIANE, Dermeval. **O ensino de resultados (Entrevista).** Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno Mais, 2007.

SILVA, Enio Waldir da. **Políticas Públicas e Cultura Democrática das Classes Populares.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

_____. Sidney Reinaldo da. **Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.26, n.1, p.31-54, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Democratizar a democracia.** Os caminhos da democracia participativa. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa.** In: Caderno CRH. Salvador: n.39, jul./dez. 2003.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Tailine Balbinot**[1]
**Chakira Londero**[2]
**Jéssica Bronzatti**[3]
**Leidinéia Ferri**[4]
**Claudia Felin Cerutti Kuhnen**[5]

**RESUMO**: A disciplina de Estágio Curricular II permitiu desenvolver um planejamento e aplicá-lo em uma escola de educação inclusiva, promovendo a presença do estagiário nesse ambiente escolar, abrindo espaço para conhecer a realidade, a vida e a importância que o trabalho docente possui sob a sociedade. A aplicação de aulas em Escolas Especiais, tão logo a inserção do futuro docente nesses espaços une a teoria já vista em sala de aula com a prática. A ministração desse estágio ocorreu na APAE de Frederico Westphalen e o tema abordado foi a importância da alimentação e hábitos alimentares saudáveis. Assunto de fundamental importância que precisa ser trabalhado entre crianças e jovens, que estão em processo de construção de suas próprias opiniões.

**Palavras-chave**: educação inclusiva, estágio curricular, alimentação, ciências, APAE

## INTRODUÇÃO

O curso de Ciências Biológicas conta com vários estágios curriculares ao longo da sua grade curricular e um deles prevê aos licenciados a experiência de planejar e executar atividades em escolas de educação inclusiva, proporcionando um contato íntimo e direto com o que até então estava apenas em teoria, vistos nas disciplinas de Educação Inclusiva e Libras. Sabe-se que os referenciais teóricos representam um importante instrumento e permitem um suporte básico necessário para o momento em que os acadêmicos vão para a prática. A ministração desse estágio ocorreu na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas, CAPES, tailinebalbinot@hotmail.com

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas; chakiralondero@hotmail.com

[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas, CAPES; leidy_ferri@yahoo.com.br

[4] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Ciências Biológicas; jessica_bronzatti@outlook.com

[5] Mestre em Ecologia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, claudia@uri.edu.br.

do município de Frederico Westphalen, nas turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de escolarização. O tema elegido para ser desenvolvido foi sobre alimentação, em especial as frutas, envolvendo também os hábitos de higiene e a importância da alimentação saudável.

Segundo Soares et al. (2013), o estágio é uma etapa de suma importância no processo de formação profissional, devendo proporcionar ao aluno discussões e esclarecimentos sobre a prática em sala de aula, identificando desafios e possibilidades da vida docente. Assim, o estágio é um momento ideal para desenvolver novas competências e habilidades. Além disso, o estágio prepara o licenciando para o futuro trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA; LIMA, 2006).

A proposta apresentada à escola sobre abordar a temática alimentação busca tratar da importância que a alimentação saudável possui na vida de cada ser humano, abordando também o processo de higiene pessoal. Hoje, um dos maiores problemas está na má alimentação da população, seja ela por desnutrição ou por obesidade, por isso esse tema é relevante em escolas, pois crianças e jovens estão em um processo de construção do conhecimento e essa consciência sobre os benefícios de uma boa alimentação deve ser construída além do espaço familiar, mas também no escolar.

Segundo Zancul e Oliveira (2007), é na escola que as crianças e jovens passam boa parte do seu dia, além disso, eles fazem suas refeições, onde revelam suas preferências e hábitos alimentares. A educação alimentar e nutricional pode ser considerada fundamental, pois a aprendizagem resultante dessa educação é que influenciará as escolhas alimentares das pessoas ao longo de suas vidas.

Na escola, o ambiente da cozinha ou do refeitório, é um lugar excelente para trabalhar a educação alimentar, ensinando aos alunos a escolher os alimentos, a manipulá-los e cozinhá-los. Esse é um método que pode ser utilizado no processo de ensino aprendizagem sobre alimentação, o qual os alunos aderem com entusiasmo. Nem sempre se encontram condições favoráveis para fazê-lo, porém é imprescindível que se aprenda fazendo. (LOUREIRO, 2004). Além desse método, o professor deve incentivar a alimentação saudável através de mensagens consistentes, coerentes e claras, fazendo uso de diversos recursos, a fim de atingir o objetivo com mais facilidade. (SANTOS, 2005).

Outro aspecto que pode ser trabalhado na escola é a construção de uma horta no ambiente escolar onde os alunos possam aprender desde a germinação até a colheita de frutas, verduras e legumes. Esse projeto tem sido desenvolvido na escola, e é de fundamental importância já que se pode aliar com a educação alimentar, a educação ambiental e também processos envolvendo a parte botânica e ecológica, sempre buscando do conhecimento prévio que eles possuem para depois construir o científico. Na educação ambiental pode-se dar ênfase nos perigos do uso de agrotóxicos para a saúde humana e as vantagens que uma horta orgânica trás para a sociedade. No que diz respeito à educação alimentar pode-se destacar a importância de se consumir alimentos *in natura*, vitaminas e minerais presentes em frutas, verduras e legumes e os benefícios para a saúde humana. Nos processos botânicos e ecológicos, pode-se trabalhar sobre processo de germinação, crescimento e frutificação de uma planta, a interferência da luz, do solo e de outros microorganismos juntamente com plantas, apontando a importância dos fatores bióticos e dos fatores abióticos. O uso de plantas medicinais é sempre uma temática interessante de ser discutida já que todos possuem algum conhecimento prévio do assunto.

As turmas nas quais foi desenvolvido o estágio foram duas: de escolarização e AEE. A primeira, composta por cinco alunos, freqüentam a APAE todos os dias e são alfabetizados lá. Todos apresentam deficiência intelectual. O nível de aprendizado deles, se restringe a leitura de pequenos textos e junção de sílabas para formação de palavras. A outra turma é de AEE, também composta por cinco alunos, esses vêm duas vezes por semana, na terça-feira e quinta-feira para receber um acompanhamento além do recebido no ensino regular. Todos possuem deficiência intelectual, e um menino ainda tem hemiparesia no braço direito. Os professores titulares sugeriram em juntar as duas turmas para ficar um número expressivo de alunos para aplicação das atividades.

Levando em consideração que todos os discentes possuem deficiência intelectual, segundo SHOGREN et al. (2010) a deficiência intelectual é caracterizada por uma incapacidade, são limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma série de habilidades sociais e práticas do cotidiano. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade. Essas foram as características encontradas nos alunos, na qual foi ministrado o estágio, alguns apresentando um grau mais elevado de dificuldade, outros menos.

A deficiência intelectual consiste em um quadro clínico distinto, em que cada pessoa possui necessidades únicas e precisa de tratamento subjetivo. O docente que atuará junto ao

aluno com deficiência intelectual poderá aprimorar suas habilidades técnicas, adaptando o processo de ensino aprendizagem conforme suas particularidades. As limitações e possibilidades educacionais ligadas ao aluno com deficiência intelectual não exigem mediações complexas em relação às práticas pedagógicas comuns, apenas exigem do docente uma atuação mais próxima do seu alunato, que necessita ser freqüente e particular em relação a cada meta escolar e as habilidades envolvidas para que esses objetivos sejam alcançados. Portanto, estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de apoio são algumas ferramentas importantes que auxiliam o professor junto ao aluno com deficiência intelectual, e não diferem dos princípios e estratégias usados com alunos sem deficiência. (SANTOS, 2012).

Nesse sentido, o objetivo desse estágio foi explicar para os alunos a importância da alimentação, abordando especialmente as frutas e verduras, associando a higienização adequada, de maneira lúdica, a fim de fazer com que os alunos entendam o valor que a alimentação possui, conscientizando para hábitos saudáveis.

## DESENVOLVIMENTO

Inicialmente para entender o processo de educação inclusiva, precisa-se ter bem claro o que é uma pessoa com deficiência, compreender as necessidades, os direitos e a diversidade de cada uma delas. De acordo com Brasil (2017), caracteriza-se pessoa com deficiência, a pessoa que apresenta, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, gerando incapacidade para certas atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Já Brasil (2011) define a pessoa com deficiência, aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza, física, intelectual ou sensorial, em interação com diversas barreiras e pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, oferece os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem em turmas comuns do ensino regular. (MEC/ SEESP, 2007). Nesse sentido, a inclusão escolar, enquanto paradigma educacional, objetiva a construção de uma escola acolhedora, que não possua exigências ou critérios de nenhuma natureza, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e permanência dos alunos. Este paradigma requer uma nova reestruturação

enquanto concepções e práticas, onde educadores passam a compreender a diferença humana em sua complexidade. (ROTH, 2006).

O atendimento educacional especializado consiste em identificar, elaborar e organizar as ferramentas pedagógicas e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena integração dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades elaboradas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento especializado complementa a formação dos alunos, tendo em vista o preparo à autonomia e independência do aluno na escola e fora dela. Quanto à acessibilidade, os próprios sistemas de ensino são responsáveis em organizar as condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e a comunicação que promovam a aprendizagem e a valorização da diversidade, de maneira à atender as necessidades educacionais de cada educando. A acessibilidade deve ser assegurada através da eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação e nos transportes escolares, bem como os obstáculos nas comunicações e informações. (MEC/ SEESP, 2007).

No que tange a terminologia da educação inclusiva, entende-se a mesma como o estudo da rotulação e designação dos conceitos utilizados na área. Ela possui como embasamento, pesquisar e analisar os termos que estão sendo utilizados no contexto, detendo-se em fazer a documentação dos mesmos e promovendo o uso correto. O uso ou não dos termos técnicos corretos não é apenas uma questão de interpretação do significado das palavras, sem importância. Para falar e escrever de forma construtiva, numa perspectiva inclusiva, é de fundamental importância o uso da terminologia correta, especialmente quando nos referimos a assuntos tradicionalmente cheios de preconceitos, estereótipos e estigmas. (SASSAKI, 2003).

O maior problema decorrente do uso de termos incorretos está no fato de os conceitos velhos, ideias equivocadas, informações inexatas e insensatas serem reforçadas e perpetuadas por pessoas que não conhecem a terminologia correta. Portanto, é fundamental a disseminação da terminologia adequada na perspectiva da educação inclusiva para que as pessoas saibam comunicar-se e escrever da forma certa, sem fazer uso do preconceito na linguagem diária. Os termos são ajustados ou mudados conforme os valores e conceitos vigentes em cada época e sociedade, assim eles passam a ser incorretos quando são substituídos por outros. (SASSAKI, 2003).

Se a educação inclusiva ainda é um desafio para a sociedade, não é diferente o que acontece nas escolas com as disciplinas de Ciências e Biologia. Segundo Pereira et al. (2015)

quando refletimos sobre o contexto da educação inclusiva, muitas questões voltadas à formação de professores de Ciências e Biologia tornam-se presentes. Associado a isso, se tem o desafio de transformar o ensino mais articulado com os interesses e necessidades práticas de cada aluno presente nas escolas, possuindo eles, necessidades educacionais ou não.

Levando em conta o exposto acima, uma série de atividades foi planejada pensando em atender as necessidades individuais de cada aluno, onde houvesse um compartilhamento de conhecimento entre o coletivo. Atividades como contação de história realizadas com palitoches, possibilitando aos alunos desenvolverem sua imaginação e suas habilidades foram desenvolvidas, visando sempre buscar o conhecimento empírico que possuíam. Além disso, exercícios para pintar, colorir, interpretar, recortar e colar foram desenvolvidos. Estes foram disponibilizados em material impresso aos alunos para serem coladas em seus cadernos. As estagiárias sempre prestavam auxílio durante o desenvolvimento dos exercícios e, ao final, de cada tarefa concluída, as mesmas faziam a correção dos mesmos.

Atividades envolvendo o lúdico como jogo do bingo e jogo da memória envolveram a participação e a competitividade entre todos. Os jogos e as brincadeiras representam o desenvolvimento de competências na área das relações interpessoais, comunicação, liderança e o trabalho em equipe, utilizando o vínculo ente competição e cooperação. O jogo oferece incentivo e um ambiente favorável ao desenvolvimento criativo e espontâneo dos alunos. Além de comunicação e expressão, ele também proporciona uma maneira, prazerosa, lúdica e participativa de relacionar o conteúdo escolar. (ALMEIDA, 1990; BRASIL, 2006)

Assim, o incentivo de um ambiente descontraído, afetivo e agradável favorece a autoestima dos alunos, participação, dinamismo e interação auxiliando no aprendizado. Os jogos não constituem instrumentos de avaliação, mas são métodos para o professor e os alunos analisar suas atitudes, eficiência do próprio trabalho e rendimento da aprendizagem. (ALMEIDA, 1990). Segundo Fortuna (2008) uma aula lúdica é semelhante ao brincar, é preciso aprender brincando e brincando é que se aprende, e consequentemente desenvolve-se a imaginação, criatividade, raciocínio e afeto.

Outra atividade que merece destaque foi de análise sensorial do olfato e do paladar, os alunos foram vendados para degustação de frutas e verduras. Com os olhos vendados, os alunos deveriam acertar as frutas que eram levadas as suas bocas. Frutas como banana, maçã, ameixa, kiwi, pêssego e goiaba foram trazidas para experimentação. Acreditamos que as frutas que não foram adivinhadas corretamente, foi devido a algumas delas nunca terem provado. Essa atividade envolveu a participação ativa e efetiva de todos, foi bastante

produtiva, permitiu ainda aos alunos sentir o aroma, sabor e textura, identificando os alimentos trazidos para a sala de aula, buscando sempre identificar os conhecimentos prévios que possuíam sobre determinada fruta.

Outra atividade desenvolvida pelas estagiárias foi a confecção da salada de fruta que ocorreu no refeitório da escola, algumas frutas como bananas, laranjas, kiwis, melão, mamão e morangos foram utilizados para tal atividade. Os alunos foram direcionados ao banheiro para os hábitos de higiene, sob a orientação das estagiárias, explicando a importância de lavar bem as mãos antes de preparar e comer os alimentos. Após, eles foram para o refeitório, auxiliaram a descascar, picar e misturas às frutas. Essa atividade foi relacionada com a história do contação, realizada no primeiro dia de aula, questionando as frutas que o Camilão, personagem principal ganhou dos amigos, quem eram os personagens, além disso, foi pedido que frutas eles mais gostavam, quais não haviam comido ainda e se já tinham comido salada de fruta. Os alunos mostraram-se bem ansiosos para apreciação da salada de fruta. Em seguida, ocorreu a apreciação da salada de fruta, sendo que tudo o que foi preparado foi consumido. Na finalização do estágio, de forma simbólica foi entregue uma pequena lembrança, um lápis de escrever com um morango na ponta, simbolizando que as estagiárias do curso de Ciências Biológicas haviam passado pela escola

Levando em consideração o exposto, pode-se perceber que o ensino de ciências, ainda pode apresentar alguns obstáculos, sendo a dificuldade de transposição da linguagem científica para a linguagem escolar, relacionada à realidade dos alunos, um deles, e o outro obstáculo está ligado à falta de docentes licenciados de ciências em suas áreas. Apesar de nos últimos anos, ter havido uma expansão no número de vagas dos cursos de licenciatura em ciências, ainda há pouco interesse das pessoas o cursarem, já que a desvalorização da carreira docente não torna esses cursos atrativos ao público. Novamente, esbarramos nos clássicos problemas educacionais, os quais acabam prejudicando a efetiva implantação da educação inclusiva. (PEREIRA et al., 2015).

Dias e Campos (2013) desenvolveram uma pesquisa para compreender como ocorre o ensino de ciências biológicas com pessoas com deficiência. Entre as questões analisadas na pesquisa foi observado que os professores não apresentavam preconceito perante a inclusão, no entanto 89% dos professores responderam possuir dificuldades para ensinar os conteúdos aos alunos com deficiência, e ainda elegeram como dificuldades: despreparo profissional, falta de contato com professores especializados e falta de acessibilidade e recursos, demonstrando por fim que as dificuldades se apresentavam relacionadas à estrutura pessoal

dos professores e física da escola e na sua minoria foi indicado como dificuldade o próprio aluno.

Dessa forma, acredita-se que o ensino de ciências tem potencial para contribuir com a formação de um cidadão capaz de elaborar opiniões autônomas e críticas, decidindo por si mesmo, frente aos diferentes acontecimentos da vida. Aprender ciências, logo, independe do fato de este educando apresentar necessidades educacionais especiais ou não. Todavia, para que o ensino de ciências possa formar cidadãos indistintamente, é preciso repensar a formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva. (PEREIRA, 2015).

## CONCLUSÃO

O Estágio Curricular II aproximou a teoria já vista em sala de aula na própria disciplina de Educação Inclusiva e Libras com a prática em sala de aula, possibilitando a experimentação e o desenvolvimento de potencialidades. Esse contato com a escola de educação inclusiva oportunizou momentos para compreensão do processo escolar, organização e a prática, além de conhecer um pouco dos alunos que frequentam a APAE e conhecer mais sobre as pessoas com deficiências, especialmente àquelas com deficiência intelectual, caso encontrado em todos os alunos onde foi aplicado o estágio. A interação direta com pessoas que possuem necessidades educacionais especiais abre espaço para o estagiário interagir e verificar, na prática, os recursos pedagógicos que podem ser usados nas aulas. Todas as atividades realizadas foram pensadas especialmente para cada aluno, assim o desenvolvimento da turma seria harmonioso.

Todas as atividades propostas foram realizadas pelos alunos, sendo que os discentes adoraram a apreciação das frutas, relatando que ainda não haviam experimentado muitas daquelas frutas trazidas para a sala de aula. Eles ficaram bastante empolgados e participaram ativamente da análise sensorial e na produção da salada de fruta. Percebeu-se também, que eles gostam bastante de jogos, sendo que os jogos da memória e o bingo foram jogados várias vezes, criando um clima de competição saudável dentro da sala. Quanto ao comportamento dos alunos com a junção das turmas de AEE e escolarização foi bem tranquilo, a ideia da professora titular agregou bastante, pois os discentes puderam compartilhar experiências e conhecimentos o que somou no resultado do desempenho e na aprendizagem dos estudantes, sendo que tudo o que foi planejado foi possível realizar.

Sabe-se que para atuar diretamente nas Escolas Especiais, os profissionais precisam de um curso preparatório e específico de atendimento especializado. Esse aprofundamento não é obrigatório, portanto não se faz necessário quando a ideia é que futuros docentes, atuem como educadores do Ensino Regular na área de Ciência e/ou Biologia. Contudo, o embasamento é um importante passo para conhecer a demanda dos alunos e para se ter condições de atendê-los adequadamente quando forem alunos de Ciências e Biologia no contra turno da APAE.

Para finalizar, destaca-se a importância das APAEs, que se caracterizam como escola inclusiva que almejam a constituição de cidadãos autônomos, para isso reconhece-se a importância do incentivo a autonomia e independência, que lhe permitam a liberdade de fazer suas próprias escolhas, ou seja, busca-se a construção contínua de uma sociedade que possa acolher a todos sem distinção e sem exclusão. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2012). Assim, escolas como a APAE possuem a missão de promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAEs, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. Portanto, a APAE representa o movimento de pais e amigos e pessoas com deficiências na defesa dos direitos humanos e prestação de serviços. (BRASIL, 2017).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. **Federação Nacional das Apaes.** Disponível em: <http://novosite.apaebrasil.org.br/page/20960>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.617, de 17 de novembro de 2011.** Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto no 6.214, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7617.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica, 2006.

DIAS, A. B.; CAMPOS, L. M. L. A educação inclusiva e o ensino de ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**,São Paulo, 2013.

FORTUNA, T. R. **A ludicidade como ciência.** 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação :** Instituto Benjamin Constant. Disponível em: < http://www.ibc.gov.br/?catid=83&blogid=1&itemid=396>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LOUREIRO, I. A importância da Educação Alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, Portugal, vol. 22, n. 2, 2004.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria Ministerial nº 555, 2007.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Pesquisa**, 2012.

PEREIRA, L. L. S., et al. Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Revista Ciências Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Vol. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr.**, Campinas, 18(5): 681-692, 2005.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual:** realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPES; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo : SE, 2012.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**. Ano I, n. 1, p. 8-11, 2003.

SHOGREN, K. A. et al. **Intellectual disability:** definition, classification and systems of support. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SOARES, et. al. A importância do Estágio Curricular na formação profissional do assistente social. **Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais.** Aracaju, vol.1, n.3, p. 51-60, jun. 2013.

ZANCUL, M. S.; OLIVEIRA, J. E. D. Considerações sobre ações atuais de educação alimentar e nutricional para adolescentes. **Revista Alimentação Nutricional.** Araraquara, v.18, n.2, p. 223-227, jan./mar. 2007.

# COMUNICAÇÃO EM MATEMÁTICA: IMPORTÂNCIA E RECURSOS

**Tailon Thiele**[1]
**Eliane Maria Cocco**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Carmo Henrique Kamphorst**[4]
**Ana Paula Do Prado Donadel**[5]

**RESUMO**: Muitos professores de Matemática encontram dificuldades para incluir a comunicação em suas aulas. Diante disso, tivemos como objetivo entender qual a importância da comunicação nas aulas de Matemática e os recursos comunicativos que podem ser usados. Comunicar-se nas as aulas de Matemática é importante para criar um ambiente interativo, construir novas possibilidades, desenvolver capacidades e promover uma aprendizagem significativa. Os recursos de comunicação mencionados neste trabalho são a oralidade, as representações pictóricas, a escrita, o uso das tecnologias e o uso de jogos nas aulas de Matemática. Cada recurso possui diferentes contribuições para a comunicação. Concluiu-se que o uso desses recursos promove a interação, aprendizagem significativa e formulação de novos conceitos.

**Palavras-chave**: Aprendizagem, Comunicação, Matemática.

## INTRODUÇÃO

Segundo Smole & Diniz (2009), a comunicação esteve por muito tempo ausente das aulas em que havia conteúdos de matemática. Atualmente, isso ainda persiste, entretanto, muitos educadores já estimulam a interação. A resolução de cálculos mecânicos, linguagem inapropriada e foco em procedimentos, tornam esses momentos pouco dinâmicos e deficientes de comunicação (SMOLE & DINIZ, 2009). Ponte & Serrazina (2004) dizem que os professores de Matemática não estão obtendo êxito no seu papel de expor o conteúdo de

[1] URI/FW - Brasil. Licenciando em Matemática, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. E-mail: thiele.tailon@gmail.com

[2] URI/FW - Brasil. Professora de Matemática, licenciada em Matemática, Mestre em Educação pela URI/FW. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. E-mail: elianecocco31@gmail.com

[3] Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Coordenadora da Área do Conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. E-mail: anne@uri.edu.br

[4] Coordenador do Curso de Matemática URI/FW, docente das Ciências Exatas e da Terra, colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: carmo@fw.uri.br

[5] Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW, colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: donadel@uri.edu.br

maneira clara e atraente e, consequentemente, o que se observa nas escolas é que os alunos prestam cada vez menos atenção nas aulas.

Menezes (2000) defende que a Matemática possui uma linguagem própria e cita o insucesso escolar como uma consequência da ausência da comunicação nas aulas de matemática. Segundo ele, isso gera inclusive alguns comentários negativos sobre a própria matemática e, consequentemente, um desinteresse maior pela área.

A comunicação matemática está relacionada com a aprendizagem significativa (compreendida como a conexão entre o conteúdo internalizado e outras situações aplicáveis). De acordo com Cândido (2001), comunicar-se em matemática é importante no sentido de fazer conexões entre o conteúdo e situações diversas, além de relacionar diferentes ideias que surgem dentro da sala de aula. Nesse sentido, o professor encontra-se na posição de mediador e, é designada a ele a função de destinar espaços e encorajar os alunos a criarem espaços de discussões. Isso possibilita que os alunos possam organizar, explorar e esclarecer seus pensamentos. Brasil (1998) também traz o papel do professor como mediador e atenta à importância de que as relações dentro da sala de aula devem ser possibilitadas através da comunicação.

O professor deve possibilitar que diferentes habilidades sejam usadas no processo de comunicação em sala de aula. Smole & Diniz (2009), defendem que a raiz da aprendizagem é a comunicação e que diferentes recursos comunicativos são importantes para a veiculação das aprendizagens. Menezes (2000), fala sobre a teoria da comunicação e alerta que a linguagem utilizada entre emissor e receptor, deve ser de comum entendimento. Ou seja, no processo de comunicação em sala de aula, apesar de serem utilizadas diferentes maneiras de comunicar-se, devem possibilitar que todos possam entender.

Nesse sentido, faremos um estudo bibliográfico com o objetivo de entender a importância da comunicação nas aulas de Matemática e alguns recursos que podem ser usados pelo professor buscando desenvolver um ambiente mais interativo, proporcionando o desenvolvimento das capacidades e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

## COMUNICAÇÃO EM MATEMÁTICA

Ponte e Serrazina (2004) explicam que os professores possuem práticas escolares, sejam elas no ensino ou institucionais, mas defendem que as práticas letivas[6] têm maior impacto direto com a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a comunicação na sala de aula faz parte das práticas letivas do professor.

Martinho & Ponte (2005) dizem que a comunicação nas aulas de matemática transforma a sala de aula num ambiente interativo. Essa interação traz novas possibilidades, uma vez que os alunos se sentem mais livres para expor suas ideias e relacionarem com os demais colegas. Assim, os próprios alunos influenciam-se, cada um com sua contribuição na aprendizagem da linguagem matemática. Ainda de acordo os autores, a interação contribui para um conhecimento mais sólido, já que novas descobertas acontecem nesse ambiente de discussão.

Ponte, *et al* (1998) defende que a interação entre o professor e os alunos e os alunos entre si é importante para a aprendizagem, uma vez que estimula a criatividade dos alunos e auxilia em novas concepções acerca das ideias matemáticas. Cândido (2001) cita os recursos comunicativos como os meios pelos quais as pessoas compartilham informações, conceitos e representações. Nesse sentido, a comunicação em matemática constitui-se de um auxilio para a construção de um vínculo por parte dos alunos, entre noções informais e intuitivas e a linguagem matemática. Ainda de acordo com a autora:

> Em nossa concepção de trabalho, para que a aprendizagem ocorra ela deve ser significativa e relevante, sendo vista como compreensão de significados, possibilitando relações com experiências anteriores, vivências pessoais e outros conhecimentos; dando espaço para a formulação de problemas de algum modo desafiantes, que incentivem o aluno a aprender mais; modificando comportamentos e permitindo a utilização do que é aprendido em diferentes situações escolares ou não (CÂNDIDO, 2001, p. 16).

Menezes (2000 apud BAROODY, 1993) aponta alguns pontos importantes que são consequências da comunicação em sala de aula, tais como: "desenvolve o conhecimento matemático; desenvolve a capacidade de resolver problemas; melhora a capacidade de raciocínio e encoraja a confiança" (MENEZES, 2000, p. 16). Ou seja, está diretamente ligada com a aprendizagem durante as aulas da disciplina de Matemática.

[6] Práticas letivas referem-se às tarefas compostas, os materiais utilizados, a comunicação em sala de aula, as práticas de gestão curricular e as práticas de avaliação, segundo estudos de Ponte e Serrazina (2004).

Assis *et al* (2013), salientam que a comunicação em sala de aula pode possibilitar que capacidades intelectuais dos alunos possam manifestar-se e até mesmo aprimorar-se. Além disso, cita a criação de uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) pelo professor. A ZDP, segundo Oliveira (2014), é uma contribuição de Vygostky e significa a capacidade de resolver um problema ou tarefa com o auxilio de outra pessoa, sem a qual não conseguiria resolver.

Ao descrever sobre a importância da comunicação matemática, Smole (2000) relata que ao aplicar esse processo,

> a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar (SMOLE, 2000).

Nesse cenário entende-se que a comunicação em Matemática se faz de extrema necessidade. Uma comunicação que fortaleça os laços entre professor e aluno e entre os alunos entre si com o objetivo de uma aprendizagem mais significativa, onde haja trocas de ideias, de formulação de conceitos, de diferentes estratégias de resolução fazendo da aula um espaço de interação e de conquistas de novos conhecimentos.

Promover a comunicação é dar ao aluno a possibilidade de organização, exploração e esclarecimento dos seus pensamentos. Entender os conceitos e ideias dependem de uma comunicação eficiente. “A compreensão é acentuada pela comunicação, do mesmo modo que a comunicação é realçada pela compreensão” (CÂNDIDO, 2001, p.16). Nesse sentido é preciso oferecer oportunidades para as os estudantes escreverem, falarem, representarem os assuntos trabalhados, pois dessa forma elas irão assimilar os conteúdos com mais facilidade.

Na sequência dá-se ênfase a alguns recursos de comunicação os quais podem servir de suporte didático para que os docentes utilizem em suas práticas de sala de aula adquirindo diferentes percepções de realidade, de mundo, buscando uma formação mais participativa e autônoma.

**RECURSOS DE COMUNICAÇÃO EM MATEMÁTICA**

Através da comunicação são definidas situações que vão além de simples trocas de ideias e fatos, oferecem novas formas de ver conceitos, de convivência com as diferenças, dando significado as informações recebidas. Nas aulas onde a comunicação é utilizada, os alunos participam com os conhecimentos, preocupações e desejos de seu interesse envolvendo todos num processo de enriquecimento, interação e conquista (SMOLE, 2000).

A comunicação em sala de aula pode acontecer de diversas maneiras. Cândido (2001) fala sobre três recursos de comunicação nas aulas de Matemática. São eles: oralidade, representações pictóricas e a escrita.

*a) A oralidade:* de acordo com a autora, a oralidade está diretamente ligada à língua materna (no nosso caso, a língua portuguesa). Ela é usada nos enunciados matemáticos e possibilita que se entenda o que está sendo representado. Nesse sentido, o papel do professor de matemática além de ensinar sua disciplina específica, também passa a dar atenção à escrita e representação do aluno, uma vez que a linguagem matemática é representada por símbolos e formas que precisam estar corretos.

> Na escola, a oralidade é o recurso de comunicação mais acessível, que todos os alunos podem utilizar, seja em matemática ou em qualquer outra área do conhecimento. Ela é um recurso de comunicação simples, ágil e direto que permite revisões praticamente instantâneas, podendo ser truncada e reiniciada assim que se percebe uma falha ou inadequação. Independentemente da idade e da série escolar, a oralidade é o único recurso quando a escrita e as representações gráficas ainda não são dominadas ou não permitem demonstrar toda a complexidade do que foi pensado (CÂNDIDO, 2001, p. 17).

Como podemos perceber, a oralidade é um recurso que pode ser usado desde os anos iniciais, quando os alunos ainda não possuem total domínio sobre os outros recursos, entretanto, isso não impede que ela possa ser usada em qualquer nível de ensino. A autora destaca que no momento em que é proposto ao aluno que explique oralmente a atividade que ele fez, aquilo que aprendeu ou até mesmo os passos que usou para a resolução de um problema matemático, a ele está sendo oportunizado refletir sobre o conteúdo, apropriar-se e ampliar o mesmo e, inclusive, manifestar as dúvidas que ainda existem. Além disso, manifestar-se oralmente no ambiente de aprendizagem é uma maneira de aperfeiçoar o hábito de ouvir o outro e também perder o medo de falar em público.

Menezes (2000) também fala sobre a oralidade e cita as perguntas feitas pelo professor como um elemento importante de comunicação para buscar a atenção do aluno e fazer com

que ele se envolva com a aula. Martinho & Ponte (2005) citam três tipos de perguntas que podem ser feitas pelo professor. A primeira é a pergunta de focalização, com o objetivo de manter a atenção em um aspecto específico. A segunda é de confirmação, para descobrir se o aluno sabe e, por último a pergunta de inquirição, na qual o professor busca informações do aluno. Todos os autores chamam atenção para que sejam evitadas as perguntas que tenham como resposta "sim" ou "não", para que o aluno possa pensar e construir uma resposta a partir do seu conhecimento. Na aula, as perguntas não precisam estar necessariamente nesta ordem. Ponte & Serrazina (2004) também defendem que a oralidade é importante na aprendizagem de matemática.

b) *Representações pictóricas*: conforme Cândido (2001), o uso de desenhos e figuras nas aulas de matemática é pouco mais restrito. Isso pode estar relacionado com a complexidade desse recurso de comunicação, mesmo que qualquer conhecimento seja adaptável a uma imagem visual. As crianças gostam de se expressarem por meio dos desenhos, uma vez que elas sentem prazer e diversão ao desenhar. Dessa maneira, crianças que ainda não dominam a língua materna ou a própria linguagem matemática, ou que possuem dificuldades com a oralidade, podem encontrar no pictórico uma maneira de refletir e expressarem aquilo que entenderam e as dúvidas que ainda possam existir.

> [...] Sempre que se pede a uma criança ou a um grupo para registrarem através do desenho o que foi realizado permite-se uma maior reflexão dos alunos sobre a atividade. Assim, o desenho surge como uma possibilidade de a criança iniciar a construção de uma significação para as novas ideias e conceitos com os quais terá contato ao longo da escolaridade (CÂNDIDO, 2001, p. 19).

Embora talvez seja um pouco mais complexo, podemos observar que este recurso é muito importante no sentido de o aluno dar significado ao conteúdo estudado. Ao desenhar, a criança está internalizando o novo conceito e aplicando-o em alguma situação de sua vida. Esse processo de significação é interessante, já que auxiliará o aluno posteriormente, quando os assuntos matemáticos passarem a ser mais complexos.

Cândido (2001) ainda chama a atenção para que o professor busque abrir espaços para que atividades pictóricas sejam feitas em sala de aula. Segundo ela, o professor pode usar os desenhos para observar como o aluno percebeu o conteúdo e como expressou suas reflexões pessoais. A partir disso, podem ser levantadas ideias de como intervir nas próximas atividades buscando um entendimento ainda melhor, por parte do aluno, acerca dos conceitos matemáticos. Com práticas contínuas, o aluno pode se aperfeiçoar e construir outras

representações, como gráficos, tabelas, esquemas e figuras geométricas. Andreatta & Liblik (2011) também chamam a atenção para esse recurso.

> [...] O desenho é considerado um sistema de representação, pois permite a interpretação e construção de ideias a respeito de um determinado conceito estudado. O aluno constrói o conhecimento matemático e percebe sua aplicabilidade a partir da imagem mental elaborada e da representação gráfica, que expressará a sua interpretação e as relações que se tornaram possíveis de estabelecer (ANDREATTA & LIBLIK, 2011, p. 5).

Como se pode perceber, as representações pictóricas nas aulas de matemática, no sentido da construção do conhecimento e sua aplicação em outros contextos são muito importantes. Além disso, esse recurso possibilita expressar esse conhecimento através dos desenhos, permitindo uma maior reflexão e aprendizagem.

c) *Escrita nas aulas de Matemática:* Cândido (2001) fala que a escrita é um recurso que se junta com a oralidade e ao pictórico para representar as ideias do aluno. Segundo a autora, escrever exige um planejamento e coesão. Além disso, é um pouco mais lento em relação a oralidade. A escrita possui duas características distintas em relação aos demais recursos. A primeira é o registro da atividade, uma vez que as discussões orais podem ser esquecidas com o passar do tempo. Assim, o aluno pode rever aquilo que escreveu sempre que achar necessário. A segunda característica refere-se à possibilidade da comunicação à distância. Com este recurso, o aluno pode interagir e trocar informações com pessoas que não estão presentes no momento da escrita.

A linguagem matemática é outro ponto que se deve dar atenção, devido ao fato de que esta é composta por letras, símbolos, fórmulas e outros caracteres. Assim, a linguagem matemática é representada de maneira mais sofisticada e precisa, facilitando sua interpretação.

Cândido (2001) enfatiza que precisamos dar possibilidade para que as crianças estabeleçam uma rede de significados para os conceitos matemáticos.

> Como a escrita permite um contexto natural para envolver os alunos no estabelecimento de conexões entre diferentes noções, entre suas concepções espontâneas e novas aprendizagens, a produção de textos pode ser um poderoso auxiliar para eles na elaboração de sua rede de significados para uma mesma noção (CÂNDIDO, 2001, p. 24).

Como podemos perceber, a escrita possui importante papel na compreensão de conceitos matemáticos. Isso ocorre a partir do momento em que o aluno reflete e consegue conectar seus conhecimentos entre si e suas experiências. Nesse sentido, a escrita pode ser

feita após o uso dos outros recursos de comunicação para que se registrem as aprendizagens. Cândido (2001) propõe que sejam feitos textos para representar a atividade realizada, como por exemplo, descrever os procedimentos para a resolução de um problema, os resultados encontrados e as dificuldades que apareceram. Com isso o aluno consegue uma melhor compreensão matemática e aprimora o entendimento da língua materna.

Ponte & Serrazina (2004) falando sobre o atual contexto da sala de aula de matemática, relata que muitos professores possuem dificuldades em conseguir a atenção e o interesse do aluno pela aula. A fim de buscar uma solução para esta problemática, eles corroboram com a ideia de que a escrita auxilia o aluno na comunicação e aprendizagem de matemática.

Diferentes autores também citam outros recursos importantes que podem ser usados pelos professores na sala de aula de matemática. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que citam as tecnologias da comunicação e os jogos como recursos para promover a comunicação em sala de aula.

a) *Tecnologias da comunicação:* Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da disciplina de Matemática citam o uso de recursos tecnológicos como a calculadora e o computador como importantes no processo de aprendizagem.

> A utilização de recursos como o computador e a calculadora pode contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem de Matemática se torne uma atividade experimental mais rica, sem riscos de impedir o desenvolvimento do pensamento, desde que os alunos sejam encorajados a desenvolver seus processos metacognitivos e sua capacidade crítica e o professor veja reconhecido e valorizado o papel fundamental que só ele pode desempenhar na criação, condução e aperfeiçoamento das situações de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 45).

Como vimos, o uso da calculadora é interessante no sentido de facilitar cálculos com números que são difíceis de calcular mentalmente ou mesmo com o papel e o lápis, além de agilizar algumas atividades. Já o computador pode ser uma fonte de informações ou de *softwares* matemáticos que auxiliem na aprendizagem, além de promover a interação.

b) *Jogos:* Os Parâmetros Curriculares Nacionais chamam a atenção também para a utilização dos jogos nas aulas de matemática. Este recurso é muito importante no que se refere à comunicação, uma vez que regras e outros critérios podem ser discutidos em grupos. Além disso, atividades com jogos atraem o interesse dos alunos e instigam a criatividade. Referindo-se à importância desse recurso, os Parâmetros destacam que,

> [...] Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (BRASIL, 1998, p. 46).

Podemos observar que o uso dos jogos na sala de aula, pelo professor, estabelece um ambiente de discussão e aprendizagem, de maneira atrativa aos alunos, os quais conseguem buscar soluções para os problemas de acordo com o contexto do jogo, além de aprenderem com seus erros.

## CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Este trabalho teve por objetivo chamar a atenção para a importância da comunicação nas aulas de matemática e mostrar que ela é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem. Gostaríamos de destacar aqui, que um ambiente de interação e discussão, envolvendo o aluno, o faz refletir sobre aquilo que está aprendendo, construindo assim uma aprendizagem significativa. Além disso, esse ambiente promove o compartilhamento de conceitos e informações, negociação de significados e debates acerca dos conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que proporciona mais proximidade entre alunos e seus professores.

No que se refere aos recursos de comunicação mencionados durante este trabalho, é importante considerar que cada um possui contribuições diferentes no processo de comunicação e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, oralidade, representações pictóricas, escrita, uso de tecnologias e de jogos, constituem um leque de opções que os professores podem fazer uso na sala de aula, em busca de dar mais autonomia aos alunos e, assim contribuírem com a aprendizagem. Ainda é importante salientar, que o uso de diferentes recursos em uma mesma sala de aula é interessante no sentido de diversificar as habilidades exigidas aos alunos e promover a comunicação de várias maneiras.

Como perspectivas a partir da realização deste trabalho, esperamos que possa contribuir para que professores dos diferentes níveis de ensino incluam recursos de comunicação em suas práticas letivas, uma vez que tenham consciência da importância dessa prática para a aprendizagem significativa. Além disso, almejamos a continuação dos estudos para que novos recursos de comunicação sejam incorporados aos mencionados durante este trabalho.

**REFERÊNCIAS**

ANDRETTA, P.; LIBLIK, A. M. P. **Desenho:** da imagem mental à representação gráfica: uma proposta para o ensino da Matemática. In: EBRAPEM, 2011, Campina Grande. ANAIS EBRAPEM 2011 - ISSN 2237-8448, 2011. p. 1-9.

ASSIS, A.; FRADE, C.; GODINO, J. D. **Influência dos Padrões de Interação Didática no Desenvolvimento da Aprendizagem Matemática:** análise de uma atividade exploratório-investigativa sobre sequências. Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 733-758, dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CÂNDIDO, Patrícia T. Comunicação em matemática. In: SMOLE, Katia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Helena ((Org.)). **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 203p

MARTINHO, M.H.; PONTE, J. P. **A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor**. GUIMARÃES, Henrique Manuel; SERRAZINA, Lurdes ((Org.)). – "Actas de VCIBEM: Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática." Porto: Associação de professores de Matemática, 2005. ISBN 972-8768-19-2.

MENEZES, L. **Matemática, Linguagem e Comunicação.** Portimão-Portugal, Millenium, n. 20, 2000.

OLIVEIRA, S.W. **Vygotsky e a ZDP**. Lavras: Folhetim de Aprendizagem, n. 28, Universidade Federal de Lavras, 2014.

PONTE, J.P., OLIVEIRA, H. M., CUNHA, M. H., SEGURADO, M. I. **Histórias de Investigações Matemáticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1° ed., p. 100, 1998. ISBN 972835650.

PONTE, J. P., & SERRAZINA, L. **Práticas profissionais dos professores de Matemática.** Quadrante, 13(2), 51-74, 2004.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência**. Mathema, 2000. Disponível em: <http://mathema.com.br/reflexoes/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia-2/>. Acesso em: 18 jun. 2017.

SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, Maria Ignez de S. V. **Comunicação em Matemática**: **instrumento de ensino e aprendizagem.** Mathema**,** 2009. Disponível em: ‹www.mathema.com.br/reflexoes/comunicacao_mat.html›. Acesso em: 10 Jun. 2017.

# HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIA DOS INDÍGENAS KAINGANGS DO NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

**Taís Andréa Busatto**[1]
**Cláudia Battestin**[2]

**Resumo:** O presente artigo resulta de uma investigação bibliográfica e documental que buscou além de investigar referenciais teóricos, digitalizar os materiais já catalogados sobre a cultura indígena kaingang do Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Foram localizadas no acervo CEDOPH, um total de 46 fotografias e 144 notícias de recortes de jornais, panfletos e documentos, os mesmos são referentes a data comemorativas, danças, esportes, ocorrências policiais, saúde e comercialização de artesanatos. O objetivo visou conservar e preservar a cultura indígena kaingang através da proteção do acervo, com o método de digitalização. Compreende-se que é de extrema importância para a universidade e comunidade manter viva a história de uma região, que muitas vezes é esquecida e ignorada pela falta de conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** Cultura. Memória. Kaingang. Digitalização.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A presente pesquisa visa compreender e resgatar aspectos históricos e culturais através do Centro de Documentação e Pesquisas Históricas do Alto Uruguai – CEDOPH, localizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen, relacionados à cultura indígena Kaingang, proveniente da região Norte do Estado do Rio grande do Sul. A intenção da pesquisa visa resgatar, valorizar e contribuir na organização, ampliação, divulgação e publicações sobre a história e cultura indígena desta região, afim de socializar e democratizar o acesso a informação.

Torna-se imprescindível tornar viva a tarefa de salvaguardar a memória histórica, uma vez que, muitos dos que possuem a oralidade e as narrativas enquanto testemunho, não possuem, muitas vezes a lucidez necessária para o registro. Outra via que nos dá maior seguridade e garantia de arquivamento, é ouvir, registrar, fotografar, escrever e documentar todo e qualquer fato ocorrido através dos tempos, a fim de preservar a história que jamais deverá permanecer oculta na memória e no imaginário de um povo, principalmente dos

[1] Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai-URI/FW, Brasil. E-mail: taisbusato@hotmail.com
[2] Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai-URI/FW, Brasil. E-mail: battestin@uri.edu.br

indígenas, que possuem poucos recursos e meios de acesso para localizar registros sobre o passado que por muito tempo só era registrado pelo homem não índio.

Todavia, compreende-se que, na medida em que o tempo passa, mais difícil se torna a tarefa de preservação da memória e história de uma etnia que por séculos ficou desassistida e esquecida pela sociedade. A nossa pesquisa vai ao encontro da preservação por via da digitalização dos materiais catalogados sobre os indígenas kaingangs, evitando a deterioração documental e contribuindo na divulgação através dos meios tecnológicos disponíveis para o arquivamento digital e consulta online na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões.

## CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA INDÍGENA KAINGANG

É incontestável o respeito e o conhecimento de todas as culturas e etnias pertencentes aos seus povos e origens, uma vez que somos feitos de memória, história e passado. Se observarmos, cada país ou continente, possuem suas próprias percepções de mundo, principalmente quando se trata de algo relacionado a cultura. Por exemplo, se fizermos um estudo sobre a forma com que as palavras foram escritas e compreendidas em cada região geográfica e territorial, teríamos concepções diferentes, maneiras distintas de ver e analisar o mesmo objeto.

Para elucidar tal observação, buscamos em alguns dicionários o significado sobre a palavra índio e indígena. A edição espanhola do Larousse (2000, p.909) situa a palavra "índio" enquanto uma população autóctona da América", ou seja, que habita a mesma região ou território desde que nasceu. Em contrapartida, o Dicionário catalão (1975, p.76) entende por indígena aquele que pertence a um grupo étnico existente em um país no exterior, que habita uma região não importante, considerado primitivo. Concomitante a isso, o Dicionário Aurélio (2009) acrescenta que o indígena é "aquele que é natural da região em que habita, que pertence a um povo que habitava originalmente um local ou uma região antes da chegada".

Nas escritas do padre Arlindo Rubert (1990, p.17), a designação Kaingang "não é original, mas postiça e recente". Outrora chamavam os mesmos de coroados, nome dado pelos não índios aos Guaianá, que viviam entre São Paulo e o Rio Grande do Sul, mas a partir do século passado foram ditos kaingangs por outros índios, que significa parente, estrangeiro. Becker vem ao encontro da mesma concepção histórica ao afirmar que:

> Os séculos XVI a XVII, as populações tinham a denominação geral de guaianá; o século XIX, quando são conhecidos como Coroados; o século XX, quando são chamados Kaingang. Essa última denominação foi introduzida em 1822 para identificar todas as populações indígenas do Sul do Brasil que não eram Tupi-Guarani (1976, p.07).

Neste anseio de conhecer e buscar compreender a cultura indígena Kaingang do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, iniciamos um estudo bibliográfico e documental sobre os indígenas de nossa região, pois compreendemos que além de heranças, temos uma aproximação cultural com os mesmos, pelo fato de vivermos na mesma região e partilharmos muitos costumes e inclusive crenças.

Com o intuito de agregar conhecimentos, procuramos conhecer a história desta etnia, desde a chegada dos portugueses ao Brasil no ano de 1500. Antes dessa época, a América era indígena, os indígenas viviam em harmonia com a natureza e com a sua própria subsistência. Após esse período, a américa passou a ser Latina, predominando as atividades de exploração, contrabando, extração dos recursos naturais, e o homem não índio[3] passou a usar a mão-de-obra indígena para o "desenvolvimento" do país, sendo instalado a dominação capitalista e a atividade escravista. Segundo Silva (1987, p.37), o índio aparece como resíduo do passado, sendo "reduzido puramente a uma função econômica e simbólica, escamoteando-se o significado de exploração, sofrimento e morte que tal papel assumiu para suas vítimas, sendo apenas exaltado o saldo econômico do processo".

Após isso, houveram duas grandes mudanças no território e no grupo indígena, a primeira foi no século XVI com a chegada dos jesuítas e a catequização indígena.

> As missões eram aldeamentos de povos indígena criados pelos padres jesuítas que aqui chegaram com os primeiros europeus. O objetivo desses padres era reunir os índios em comunidades organizadas pela congregação e fazer com que eles abandonassem seus hábitos e adotassem a religião católica, que era a religião dos espanhóis e portugueses (COLOMBO, 2012 p.01).

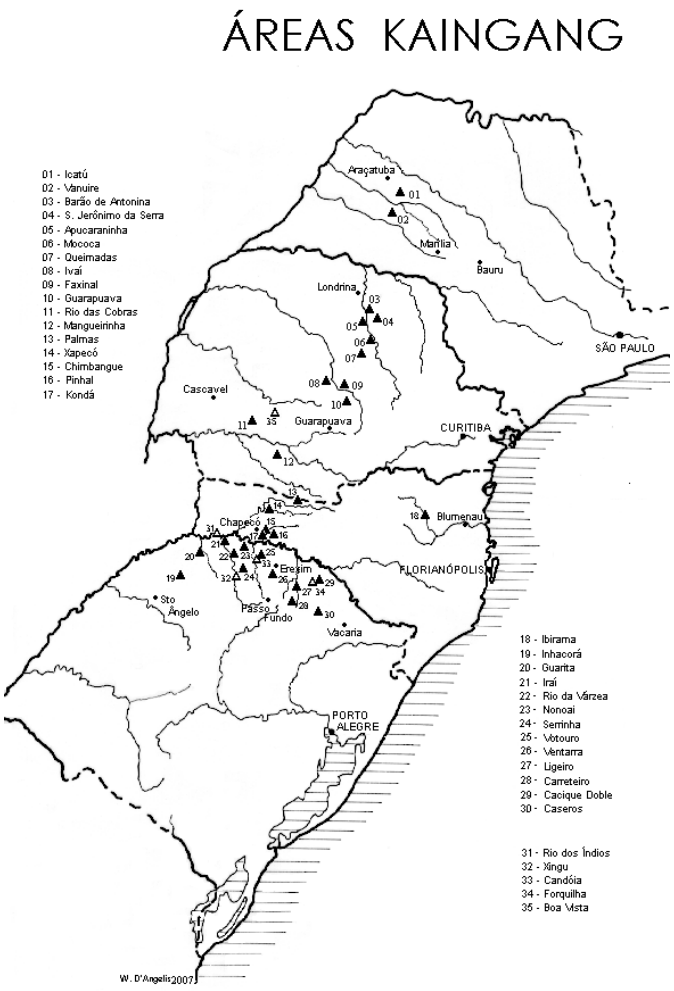
Os jesuítas acreditavam que a única religião verdadeira era a católica, com isso criaram as missões para ter os índios sobre seu comando. Além disso, queriam que os indígenas abandonassem seus costumes, adotando o modo de vida europeia.

A segunda mudança foi com a chegada dos colonizadores europeus no Brasil durante o século XIX, período em que iniciaram-se as demarcações e vendas de terras, excluindo

[3] Utilizaremos durante o texto a expressão "não índio", para referenciar todas as etnias que não se declaram indígenas.

novamente a presença do indígena do seu território. Neste período, os indigenas Kaingangs passaram a concentrar-se mais nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, formando uma sociedade indígena numerosa, como mostra o mapa abaixo.

Mapa 01: Povo Kaingang e a presença nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul




Fonte: Portal Kaingang (2016).

Segundo o portal Kaingang, no ano de 2006 estimou-se que a população da etnia Kaingang era de aproximadamente 29 mil indígenas, formando um dos cinco povos indígenas mais populosos do Brasil.

Tabela 01: Aldeias indígenas da etnia Kaingang no Brasil/Populações

| ÁREA INDÍGENA | UF | POPULAÇÃO KAINGANG |
|---|---|---|
| Apucaraninha | PR | 1.350 |
| Barão de Antonina | PR | 460 |
| Cacique Doble | RS | 820 |
| Carreteiro | RS | 350 |
| Faxinal | PR | 470 |
| Guarita | RS | 6.100 |
| Ibirama | SC | 20 |
| Icatu | SP | 15 |
| Inhacorá | RS | 1.010 |
| Iraí | RS | 350 |
| Ivaí | PR | 1.000 |
| Kondá | SC | 300 |
| Ligeiro | RS | 1.900 |
| Mangueirinha | PR | 1.500 |
| Marrecas (Guarapuava) | PR | 390 |
| Mococa | PR | 80 |
| Monte Caseros | RS | 80 |
| Nonoai | RS | 2.100 |
| Palmas | PR | 660 |
| Pinhal | SC | 120 |
| Queimadas | PR | 500 |
| Rio da Várzea | RS | 375 |
| Rio das Cobras | PR | 1.750 |
| São Jerônimo da Serra | PR | 380 |
| Serrinha | RS | 2.000 |
| Toldo Chimbangue | SC | 600 |
| Vanuíre | SP | 90 |
| Ventarra | RS | 270 |
| Votouro | RS | 1.200 |
| Xapecó | SC | 2.900 |

Fonte: www.portalkaingang.org

Um fator importante que poderemos observar na tabela 1, são as escolhas territoriais no Sul do Brasil, ou seja, os kaingangs buscavam na grande maioria das vezes, regiões com predominância de planaltos. A escolha desses territórios segundo a antropóloga Tommasino (1995) eram decorrentes do sistema econômico pela caça e pela coleta de frutos e sementes, uma vez que o cultivo era de poucas espécies. Além disso, Mabilde (1983) constata que os indígenas eram péssimos navegadores, instalavam-se longes dos rios, optando em alojar-se em meio aos pinheirais, no alto dos morros, tendo mais visibilidade para qualquer movimento ou indício de ataque de tribos ou povos inimigos. Neste sentido, Tommasino compreende que o territorio Kaingang é:

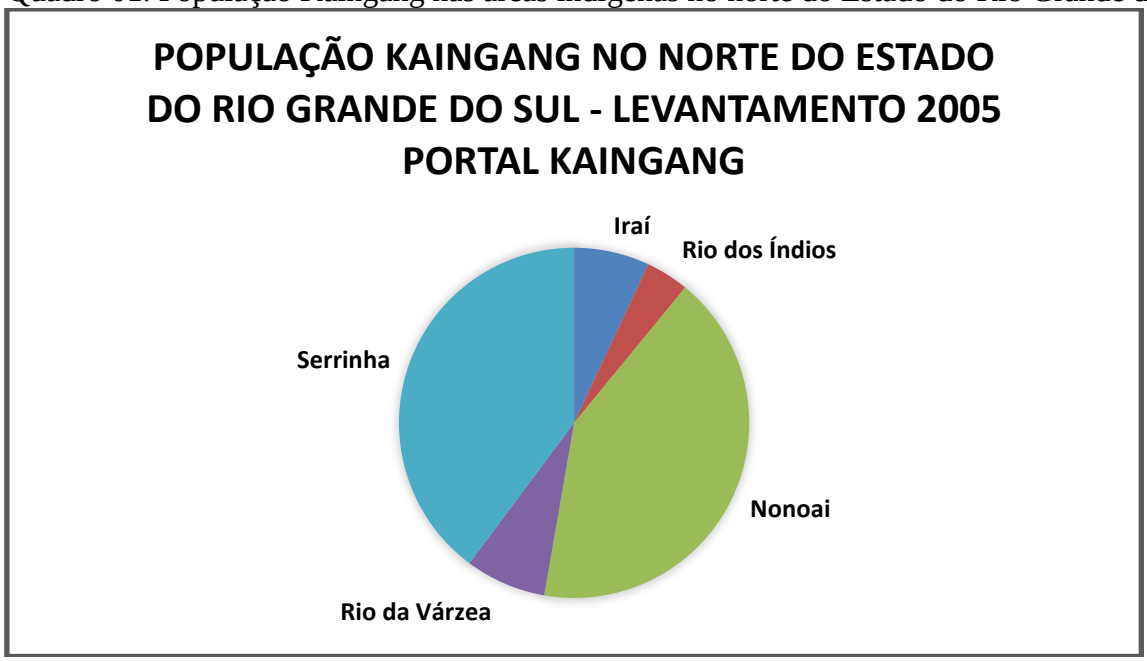
> (...) vivido e concebido como um conjunto dos subterritórios. Em cada subterritório se distribuíam em varias aldeias, tendo como pontos de referencia os rios, as serras, as florestas e os cemitérios, que compunham o espaço produzido histórico e culturalmente (1995, p.78).

Além disso, segundo Laroque (2000) os kaingangs ocupavam os territórios também como uma realidade construída para que seu sistema de crenças e de conhecimentos pudesse ser intensamente vivido por todos da aldeia. Entretanto, a maior concentração de indígenas, sempre esteve no norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Conforme o historiador Sponchiado (2014), no período de 1940 a 1960, a presença das comunidades indígenas kaingangs demarcaram algumas cidades detendo 0,3% do território gaúcho, porém não supre a necessidade da população, uma vez que, na sua totalidade, existem entre 400 a 4.300 moradores por área, e hoje, chegam em torno de 14 áreas ao total. O autor segue afirmando que:

> A população indígena do Rio Grande do Sul é estimada em cerca de 15 mil pessoas, sendo 14.000 Kaingáng e 1000 Guaranis. A maioria destes índios estão localizados na região Norte do Estado, justamente na região de ação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em áreas que foram demarcadas oficialmente entre 1910 e 1918 (2014, p.38)

Na região norte do estado do Rio Grande do Sul estão presentes cinco áreas indígenas, sendo elas: 1-Nonoai, 2-Rio dos Índios, 3-Serrinha, 4-Iraí e 5-Rio da Várzea, como mostra o quadro 01. Todas essas reservas indígenas lutaram e continuam lutando pelo seu espaço e pela conquista das terras, mantendo sua história e cultura viva, através da economia, agricultura, ritual e danças, que ajudaram na demarcação das terras. Nas últimas décadas no estado do Rio Grande do Sul, principalmente na região Norte, vem aumentando a intensificação dos conflitos territoriais, fruto das demandas por demarcação de terras indígenas. Segundo Kujawa; Tedesco (2014) existem quinze acampamentos indígenas nas áreas demandadas, que estão em estágios diferenciados no processo administrativo de identificação, delimitação e demarcação de áreas, como por exemplo, a área indígena Rio dos índios localizada no município de Vicente Dutra, e a área indígena de Nonoai localizada no município de Nonoai.

Quadro 01. População Kaingang nas áreas indígenas no norte do Estado do Rio Grande do Sul




Fonte: Busatto, 2016.

Sobre essa situação, Sponchiado (2014) enfatiza que a partir dos anos de 1970 e 1980, os povos indígenas retomam com mais afinco suas lutas, passando a resgatar seus costumes e dando um grito de independência junto aos órgãos públicos. Além disso, Simonian (1981) destaca que as políticas públicas de terras indígenas no Estado do Rio Grande do Sul e o processo histórico que resultou na expropriação sofrida pelos grupos indígenas Kaingang, precisam ser pensados. A autora ressalta:

> Como os territórios indígenas, mesmo salvaguardados por legislação específica, foram utilizados para solucionar, em parte, e em momentos históricos específicos, as demandas de segmentos da sociedade regional por terras. Por outro lado, seu trabalho explicita como os Kaingang de Nonoai se articularam e promoveram, em1978, a expulsão dos posseiros que viviam em seu território (1981, p. 10).

A maioria desses conflitos ocorrem pelas terras ocupadas pelos índios Kaingangs, na qual, os indígenas e os agricultores dificilmente entram em um acordo. Na prática colocam de um lado, indígenas demandando a recuperação de terras consideradas por eles de ocupação territorial, e de outro, agricultores que por diversas gerações construíram sua vida naquele território. Esses conflitos atuais já possuem raízes históricas, desde o processo de colonização, ou seja, cada qual defende sua cultura, colonização e seus direitos.

Percebe-se que os grupos indígenas Kaingangs, assim como outras etnias, perderam bastante os seus costumes com o passar dos tempos, e alguns grupos ainda lutam para resgatar

e manter os costumes e tradição. Como exemplo, basta observar que os índios kaingangs vivem em casas de alvenaria, casas de madeira, cobertas com telhas de cimento amianto, cobertas de zinco ou telhas de barro. Há uma grande variedade de padrões conforme as condições econômicas de cada comunidade e de cada família (D'ANGELIS; VEIGA, 2003). Além disso, os Kaingangs tentam preservar a língua, alguns hábitos alimentares, designação das metades clânicas, mesmo estando inseridos em um processo de transformação social e cultural, devido ao contato cada vez mais próximo com o não índio (TOMASINO, 2006).

Os índigenas kaingangs apresentam características fisiológicas próprias, ou adquiridas no meio em que vivem, por exemplo, a força muscular, resistência a fadiga, fome e dor. Além disso, possuem a visão mais apurada por estarem acostumados a observar a mata, o olfato, por orientar sobre a aproximação das serpentes venenosas e de outros animais nocivos, e a audição, por ouvirem com extrema clareza a passada branda e traiçoeira da onça (AMBROSETTI, 2006).

Diante disso, o índio passou a ser esquecido, ignorado e excluído, sendo ocultado na literatura e lembrado somente em datas festivas e históricas, ocasionando o esquecimento da exploração, sofrimento e destruição da cultura. No olhar de Dorigo e Nascimento (2016) a cultura indígena agoniza procurando resistir à invasão e imposição da civilização do homem não índio até os dias atuais, ampliando as discussões sobre a valorização desta etnia. É com este anseio que buscou-se através desta pesquisa, contribuir para salvaguardar um pouco desta etnia. Com o resgate, digitalização e valorização do acervo CEDOPH foi possível valorizar e agregar elementos, que contribuem na valorização desta etnia, uma vez que, se os materiais chegaram até nossa universidade, temos o compromisso de conservá-los e preservá-los para as gerações presentes e vindouras.

## PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E DIGITALIZAÇÃO NO ACERVO CEDOPH

Segundo Ghirardello e Spisso (2008) patrimônio são todos os bens, materiais e imateriais, naturais ou construídos, que uma pessoa ou um povo possui ou consegue acumular, históricos e culturais. Preservar um acervo se torna valioso, pois conserva saberes enriquecedores que atravessam o passado, presente e futuro da história e evolução da sociedade.

Geralmente, encontram-se nos acervos patrimoniais, fotos, documentos históricos, objetos, mapas, livros, entre outros, e estes ajudam no entendimento da história da

humanidade. Para Silva (2010) a história escrita é fundamental, pois é com ela que passamos a conhecer os acontecimentos do passado. Os indígenas, assim como outras etnias, merecem e precisam registrar suas atividades, costumes, hábitos como uma forma de preservar a sua história.

Com isso, podemos dizer que a memória é um elemento essencial para a preservação patrimonial e cultural, pois a mesma carrega informações que contribuem para manter viva a história de um passado. Concomitante a essa ideia, Oliveira e Costa (2014) acrescentam que, as memórias carregam traços individuais e coletivos, fazendo parte da nossa história e influenciando nossos atos, ações e pensamentos. Recordar sobre as lembranças ligadas a um lugar, etnia, grupo ou sociedade, faz manter viva a história de um tempo que passou. Por conseguinte, Vieira afirma que

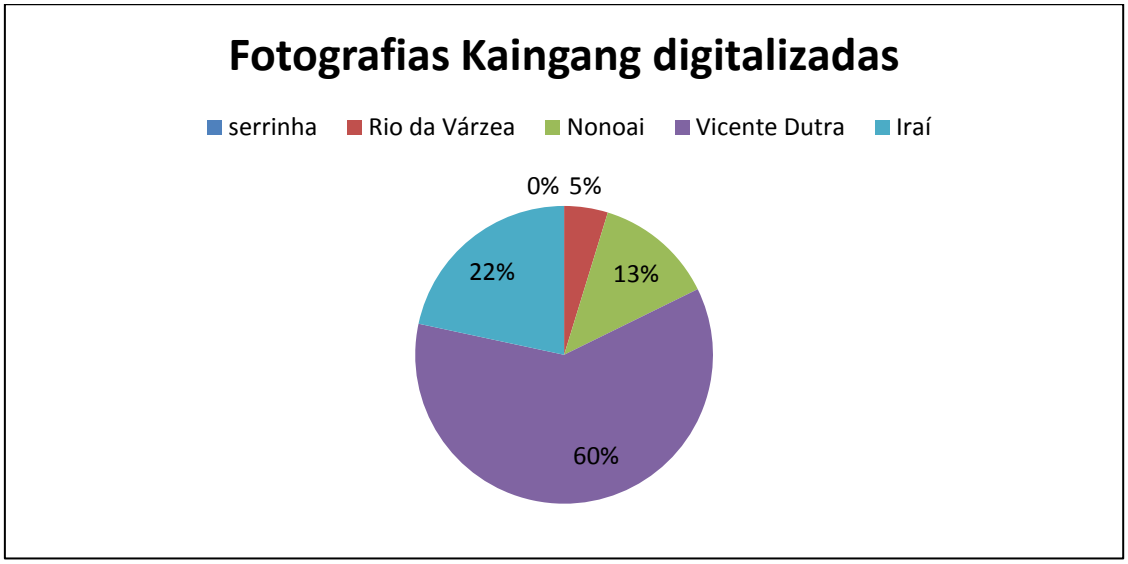
> O patrimônio e a memória de um povo são representados por todo bem, seja ele material ou imaterial, que tenha um determinado valor para um determinado grupo da sociedade. E ele que determina também as suas particularidades neste mundo globalizado, pois é através deles que este grupo tem representado a sua identidade, os seus valores e sua cultura que são transmitidos em geração em geração (2011, p. 03).

A memória é fundamental, pois é com ela que ficam guardadas as lembranças, e na ausência, podem ser esquecidas. É com este propósito que os acervos contribuem para salvaguardar os diferentes tipos de materiais que não podem ser esquecidos e apagados. É nesse sentido, que a preservação e a memória presentes em documentos, necessitam além de um arquivamento, uma digitalização, pois compreendemos que através deste, que poderemos evitar furtos e possíveis danos, como incêndios, enchentes, fungos, entre outros, garantindo assim uma maior segurança e proteção quando arquivados em rede digital. Neste anseio, digitalizar materiais e arquivá-los em um acervo, é poder contribuir na redução do desgaste e manuseio de documentos originais, contribuindo assim na conservação e preservação patrimonial. Com isso, a democratização do acesso ganha espaço na medida em que poderá ser utilizado o portal da universidade como forma de acesso a pesquisa por toda população.

Contudo, os resultados desta pesquisa decorreram de consultas quase que diárias ao CEDOPH, manuseando, com muito cuidado, caixas de recortes, de fotografias, de materiais não identificados, quase todos doados pela comunidade e por alguns professores da URI, muitos provenientes e organizados através de um projeto de iniciação científica do ano de

2015[4]. Conforme os dados apresentados no quadro 02, foram digitalizadas 46 fotografias do ano de 1939 a 2005, referente as áreas indígenas kaingangs do Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Nestes retratos foram visualizados comemorações como casamentos, festas tradicionais, conquistas, cotidiano da comunidade, sistema econômico e venda de artesanato. Além disso, as expressões faciais, o estilo de vida são aspectos que estão latentes, representando um povo guerreiro, bravo e lutador[5].

Quadro 02. Relação das fotografias digitalizadas de cada área indígena do Norte do Estado do Rio Grande do Sul




Fonte: Elaborada pelas autoras.

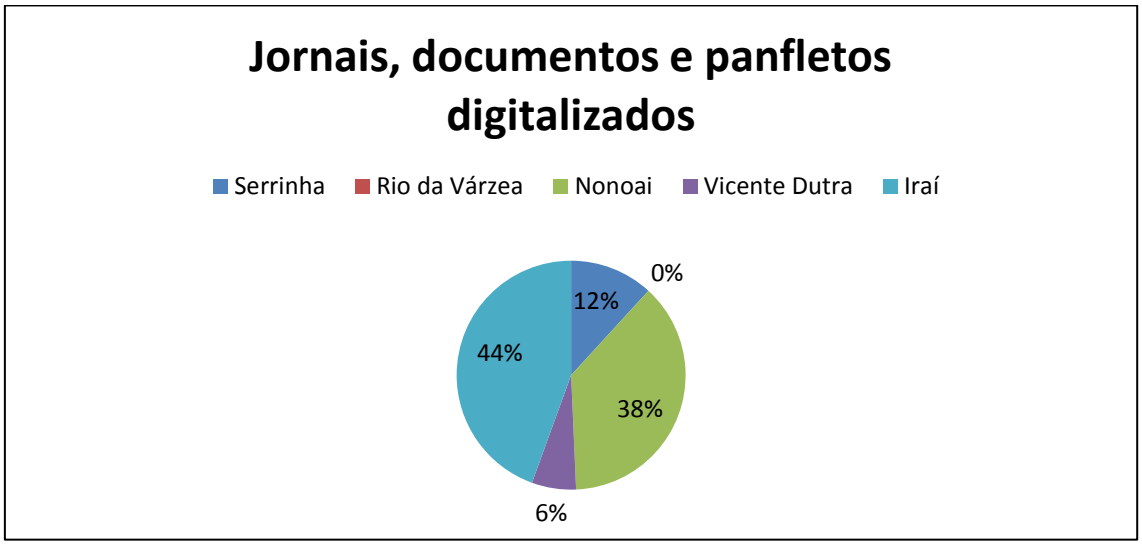
Referente ao quadro 03, os materiais digitalizados retratam informações escritas e com imagens, mostrando a realidade do cotidiano dos indígenas Kaingangs da região Norte. As lutas por terras, por demarcações e manifestações, mostram uma dualidade entre índios e não índios gerando um cenário de confronto, violência e esperança durante anos. Além disso, o descaso com a saúde é retratado com frequência através de notícias de epidemias, campanhas de vacinação, problemas com alcoolismo, mostrando a negligência e o descaso dos mesmos e a ausência de aplicação das políticas públicas existentes.

[4] O projeto de pesquisa intitulado: Resgatando a cultura indígena kaingang da região Norte do Rio Grande do Sul, desenvolvido no período de agosto de 2015 à junho de 2016, pela acadêmica Taís Andréa Busatto e a orientadora Prof: Cláudia Battestin, realizou o levantamento e a catalogação dos materiais (recortes de jornais, imagens, documentos, panfletos) no acervo CEDOPH.

[5] Com destaque foram encontradas fotografias de um evento de formação catequética, na qual todos os índios kaingangs da região Norte do Estado do Rio Grande do Sul participaram na cidade de São Miguel das Missões.

Muitas notícias encontradas nos jornais são referentes a datas comemorativas realizadas nas próprias áreas indígenas promovidas pelos índios, envolvendo danças tradicionais, vários tipos de esportes e a comercialização do próprio artesanato. Foram digitalizados **144** recortes de jornais, panfletos e documentos, notáveis de informações midiáticas, ou seja, fatos que envolvem manifestações e violências. Esses registros vão desde a década de 60 do século XX até o ano de 2012, havendo um maior registro de informações durante a década de 90.

Quadro 03. Relação de notícias digitalizadas de cada área indígena do Norte do Estado do Rio Grande do Sul.




Fonte: Elaborada pelas autoras.

O resgaste, a catalogação e a digitalização desses materiais são uma forma de deixar viva a cultura e a história muitas vezes esquecida nos arquivos de um acervo e na nossa memória. Poder organizar, pesquisar, digitalizar e levar essas informações à comunidade acadêmica, é obter uma visão mais sistêmica das histórias que entrelaçam a nossa origem e a sociedade em que vivemos. Diante da digitalização, pode-se observar que carregamos conosco valores e costumes de várias etnias, uma delas, a indígena.

Unindo a pesquisa teórica e a digitalização dos materiais, foi possível observar e evidenciar que as fotografias, panfletos, documentos e os recortes dos jornais vem ao encontro do estudo teórico que buscou mostrar um pouco das lutas pelas terras, bem como a invasão/ocupação das mesmas. A forma como a sociedade visualiza os movimentos indigenistas e a luta pelos seus direitos, sempre foi muito distorcida. Além disso, o comércio do artesanato também está presente nos registros, no qual o mesmo tem um grande significado

na cultura. A própria forma de produção dos seus produtos tem uma característica própria, ou seja, uma identidade indígena visual.

Além disso, percebe-se que muitas notícias trazem a questão do preconceito e a exclusão do índio da sociedade. Para os não índios o capitalismo prevalece acima de tudo, até mesmo a expulsão dos índios das terras de forma violenta, destruindo o que havia naquelas áreas. Com essas expulsões, muitas famílias indígenas viviam na miséria em outras cidades, não tendo dinheiro para alimentar seus filhos, dependendo de favores e doações, não havendo higienização nem das crianças e nem dos locais. Quando os indígenas saiam de suas terras, em alguns momentos contavam com o auxílio do policiamento da cidade. Esses fatos são mostrados com imagens nas reportagens, sendo fotos fortes e marcantes pelas condições que viviam. Mas os órgãos de segurança também estavam presentes no auxílio aos indígenas em situações de vulnerabilidade, dando assistência na saúde, alimentação, montando ambulatórios para assistência dos mesmos.

Junto com a pesquisa teórica, bibliográfica e documental, foi possível desmistificar, refletir, pensar e repensar em cada leitura e material localizado, uma mescla de emoções e sentimentos, regados de desinformação e preconceito gerado pelo próprio sistema que inclui e exclui ao mesmo tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, através da digitalização realizada nas áreas indígenas de Vicente Dutra, Nonoai, Iraí, Rio da Várzea e Serrinha, foi possível compreender e ampliar aspectos relacionados a história e a cultura, através de uma investigação teórica, documental e bibliográfica sobre a cultura indígena Kaingang no Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Concomitantemente, realizou-se a busca e a recuperação da documentação localizada no Centro de Documentação e Pesquisas Históricas do Alto Uruguai - CEDOPH, a fim de resgatar e valorizar o importante acervo existente. Durante a pesquisa foram organizadas e catalogadas **46** fotografias e **144** registros referentes a jornais, panfletos e documentos resultantes à comercialização local, agricultura, moradias, danças, esportes, saúde, educação, mostrando assim diferentes formas de ver o cotidiano e as dificuldades que os indígenas passaram durantes esse tempo. Além disso, os índios kaingangs enfrentaram e continuam enfrentando muitos discursos de preconceitos e exclusão, resultantes de uma sociedade

capitalista que julga a cultura do homem não índio ser mais importante e valorizada do que a cultura indígena, gerando um retrocesso e desvalorização da cultura kaingang.

Digitalizar a cultura indígena nos arquivos do CEDOPH representa manter viva uma história muitas vezes esquecida nas gavetas e nas memórias, agregando elementos de comprometimento e responsabilidade nessa perspectiva. Compreendemos que muitos desta etnia, continuam lutando para preservar sua cultura material e imaterial que por muitas gerações carregam marcas que foram apagadas e ocultas na memória e na história brasileira.

Por meio desse processo, a digitalização contribui na redução do manuseio do documento original, preservando dos descasos do meio ambiente, bem como traças, dobras, ambiente climático, assim, mantendo os conteúdos originais dando acesso a todas as pessoas. Ter essa história e cultura preservada é valorizar também os acadêmicos indígenas kaingang da nossa universidade, mostrando para a comunidade a importância que cada etnia tem para o processo histórico e cultural das sociedades e sucessivamente da humanidade.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, J. B. **Os índios Kaingang de San Pedro (Missiones)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

BECKER, Ítala. **O índio kaingáng no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: UNISINOS, 1976.

COLOMBO, F. **A Conquista Dos Índios:** as missões jesuíticas. 2012. Disponível em: <http://f1colombohistoriando.blogspot.com.br/2012/09/a-conquista-dos-indios-as-missoes.html>. Acesso em: fevereiro de 2017.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda. Habitação e Acampamentos Kaingang hoje e no Passado. **Cadernos do CEOM.** Chapecó: Unochapecó/Argos, 2003, n. 18, p. 213-242.

DORIGO, H.M.G.; NASCIMENTO, M.I.M.do. **EDUCAÇÃO INDÍGENA:** um resgate da cultura conforme a LDBN. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/H/Helena%20dorigo%20.pdf>. Acesso em: dezembro de 2016.

ENCICLOPÉDIA CATALANA. **Gran Eciclopédia Catalana**. Barcelona: Egedsa, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

GHIRALDELLO, N.; SPISSO. B. **Patrimônio histórico:** como e por que preservar. Bauru, SP: Canal 6, 2008. Disponível em:

<http://www.creasp.org.br/arquivos/publicacoes/patrimonio_historico.pdf>. Acesso em: novembro de 2016.

KUJAWA. Henrique; TEDESCO, João Carlos. **Demarcações de terras indígenas no Norte do Rio Grande do Sul e os atuais conflitos territoriais: uma trajetória histórica de tensões sociais.** 2014 Disponível em: <http://www.redesrurais.org.br/6encontro/trabalhos/Trabalho_399.pdf.>. Acessado em: 15 de Dezembro de 2015.

LAROUSSE. **Gran Diccionario**. España: Eurobinder, 1992.

LAROQUE, L.F.da S. **Pesquisas:** Lideranças Kaingang no Brasil Meridional (1808-1889). São Leopoldo: Unisinos, 2000.

MABILDE, Pierre François Alphonse Booth. **Apontamentos sobre os indigenistas selvagens da nação Coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul**. São Paulo: IBRASA / INL, 1983.

**PORTAL KAINGANG.** Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/> Acesso em: março de 2017.

**PORTAL KAINGANG.** Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_aldeia_mapa_geral_g.htm>. Acesso em: outubro de 2016.

**POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/287>. Acesso em: novembro de 2016.

SILVA, A.L. da (Org.). **A questão indígena na sala de aula:** subsídios para professores de 1° e 2° graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SIMONIAN, Lígia T. L. **Terras de posseiros: um estudo sobre as políticas de terras indígenas.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 1981.

SPONCHIADO, Breno Antônio. Etnias e Culturas. **Série CEDOPH**. Vol.2. Editora: URI, Frederico Westphalen, 2014.

TOMMASINO, K. **A história dos Kaingáng da bacia do Tibagi:** uma sociedade Jê meridional em movimento. 1995. (Tese de Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <file:///C:/Users/psi23854.OCEANUS.001/Downloads/1995_KimiyeTommasino.pdf>. Acesso em: novembro de 2016.

TOMMASINO, K. Os Kaingang no Paraná: Aspectos Históricos e Culturais. **Cadernos Temáticos.** SEED: Curitiba, 2006.

VIEIRA, L.C.B. **Digitalização De Documentos Históricos**: uma alternativa para a preservação e disseminação da memória e patrimônio. 2011. Disponível em:

<culturalhttp://rabci.org/rabci/sites/default/files/DIGITALIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20DOCUMENTOS%20HIST%C3%93RICOS%20uma%20alternativa%20para%20a%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20e%20dissemina%C3%A7%C3%A3o%20da%20mem%C3%B3ria%20e%20patrim%C3%B4nio%20cultural.pdf>. Acesso em: março de 2017.

# ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA EFETIVAÇÃO DO EXERCÍCIO DO CONTROLE SOCIAL: PONTO DE VISTA DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE

**Caroline Ottobelli Getelina**[1]
**Valéria Rheinheimer**[2]

**Resumo:** A participação da comunidade nos processos decisórios na área de saúde é um direito garantido por lei e um dos princípios do SUS. Porém, é necessário que a população conheça os seus direitos e seja estimulada a participar. Para isso busca-se utilizar a educação emancipatória a fim de promover a emancipação dos sujeitos dentro da sociedade. O objetivo deste estudo foi compreender quais as estratégias de comunicação emancipatórias são desenvolvidas pelos e com os profissionais atuantes nas ESF's com relação ao exercício do controle social em saúde. Realizamos uma pesquisa qualitativa com os profissionais, totalizando 16 sujeitos. Como resultado percebeu-se que a participação da população ainda é tênue. Pretendemos assim oferecer momentos de reflexão sobre o tema, para que assim ocorram modificações e melhorias se necessário.

**Palavras-chave:** Controle Social. Politicas Públicas. Comunicação emancipatória.

## INTRODUÇÃO

O controle social é uma forma de compartilhamento de poder de decisão entre Estado e sociedade. É através da participação na gestão pública que os cidadãos poderão intervir nas tomadas de decisões, politicas públicas e também fiscalizar o exercício das mesmas.

Esta participação da sociedade na gestão pública é um direito assegurado pela Constituição Federal, permitindo que os cidadãos não só participem da formulação das políticas públicas, mas, também, fiscalizem de forma permanente a aplicação dos recursos públicos. (BRASIL, 2017).

A participação popular e o controle social em saúde são um dos princípios norteadores do Sistema Único de Saúde - SUS, que teve início a partir da Constituição Federal do Brasil em 1988. Este sistema é regulamentado pela Lei Orgânica em Saúde de número 8.080/90 e a lei de número 8.142/ 90 esta última que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e outras providências.

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Frederico Westphalen. Brasil. E-mail: caroline@uri.edu.br.

[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Frederico Westphalen. Brasil. E-mail: valeria._.p@hotmail.com.

Concebe-se o controle social, não somente como uma luta legal por um direito adquirido, mas como a potencialidade e criatividade dos usuários na elaboração da política, já que são estes os que realmente sabem, por perceberem no cotidiano, como deve ser uma política pública e quais são as falhas atuais dos serviços. (SOARES et al 2013, p 56).

Dentre os princípios do SUS, a participação ou controle social na saúde destaca-se como de grande importância, pois é a garantia de que a população participará do processo de formulação e controle das políticas de saúde. (ARANTES et al., 2007). No Brasil, o Controle social se refere à participação da comunidade nos processos decisórios sobre políticas públicas e ao controle sobre a ação do Estado.

A Constituição Federal também previu a institucionalização de instâncias deliberativas na organização e funcionamento das politicas públicas, as quais apresentam-se como Conselhos e Conferencias de Saúde, onde hoje, constituem os principais espaços para o exercício da participação e do controle social, atuando de maneira democrática. (BRASIL, 2013).

Busca-se com a democratização eliminar as formas autoritárias de gestão em saúde, bem como buscar a transparência de informações e maior participação da população em questões decisórias. Uma das propostas de democratização é o funcionamento dos conselhos de saúde que foram instituídos nas três esferas do governo.

A Lei nº 8.142/90, no segundo parágrafo, estabelece que:

O Conselho de Saúde, em caráter permanente e deliberativo, órgão colegiado composto por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e usuários, atua na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros, cujas decisões serão homologadas pelo chefe do poder legalmente constituído em cada esfera do governo. (BRASIL, 1990, p.1).

Desde então a participação social e o controle social ganham forças e uma nova dimensão. A sociedade garantiu a sua participação efetivamente na gestão do SUS e por meio dos Conselhos e Conferencias em Saúde buscaram efetivar na prática o exercício do controle social. (BRASIL, 2013).

Embora esteja prevista na lei, a participação social é um processo, em permanente construção e, por muitas vezes, depende de ampla mobilização da comunidade na defesa de seus direitos. (ROLIM et al 2013). É necessário também que os profissionais de saúde

incentivem e empoderem a comunidade sobre a importância da participação delas no processo de gestão em saúde.

Para que o exercício do controle social seja efetivado com excelência tal processo deve passar por estratégias de educação de caráter emancipatório. Consideramos como estratégia de educação emancipatória a criação de uma cultura de base democrática e solidária, baseada na liberdade, no que se refere a uma construção coletiva pela busca de direitos fundamentais dentro de uma sociedade moderna. (OTTOBELLI et al, 2016).

A educação é um direito de todos, garantido constitucionalmente, no entanto, o que se busca atualmente é que a educação promova a emancipação dos sujeitos dentro de uma sociedade muitas vezes excludente e que os induz a não exercerem posicionamentos próprios. Assim, com a não manifestação de opiniões e pensamentos próprios, torna-se difícil a construção de uma sociedade participativa, que luta pelos seus direitos. (OTTOBELLI et al, 2016, p.27).

Habermas assume que há um potencial emancipatório na razão comunicativa e formula a sua teoria a partir desse entendimento. Os pressupostos para o modelo formal habermasiano são a liberdade de participação, a garantia da participação de todos e a possibilidade de qualquer tema vir a ser debatido. (HABERMAS, 2001).

É através do desenvolvimento do uso da linguagem nas interações sociais que o individuo irá adquirir autonomia. Esta autonomia que Habermas teoriza não está relacionada ao individualismo, mas sim como uma construção intersubjetiva, dialógica, ou seja, o individuo só irá de fato adquirir autonomia através da sua participação, do seu envolvimento nas relações comunicativas com os outros. (ANGELICO, 2015).

É na busca de uma participação da comunidade em geral na gestão deste sistema que os profissionais devem abordar uma linguagem onde através dela forneça autonomia ao usuário, favorecendo assim o seu envolvimento na formulação e fiscalização das politicas públicas. Os profissionais da saúde são aqueles que encontram-se mais próximo da população, devido a isto, estes devem incentivar a participação da comunidade.

Segundo Arantes et al (2007) os enfermeiros são os profissionais que se encontram em contato direto com a população, principalmente aqueles que trabalham em unidades de atenção básica. Estes são conhecedores da realidade que a população vive e também dos aspectos que interferem no processo saúde/doença desta comunidade. Além de ter este contato mais aproximado com os usuários, o enfermeiro também tem um papel articulador entre a

equipe multiprofissional que ali trabalha, sendo assim acreditamos que este profissional tem um papel importante na construção e contribuição para o fortalecimento do controle social.

Portanto este estudo tem como problema de pesquisa buscar identificar quais são as estratégias de comunicação emancipatórias utilizadas pelos e com os profissionais atuantes nas Estratégias de Saúde da Família no que tange ao exercício do controle social. Diante do problema de pesquisa apresentado o objetivo deste estudo é compreender quais são essas estratégias de comunicação emancipatórias utilizadas pelos e com esses profissionais com vista à efetivação do controle social.

## METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa a qual foi desenvolvida junto aos profissionais atuantes nas ESFs do Município de Frederico Westphalen. Optou-se em desenvolver este estudo junto às ESFs do município de Frederico Westphalen, por este ser um município polo regional, cede da 19ª Coordenadoria Regional de Saúde e ser um dos municípios de maior índice de Desenvolvimento Humano – IDH de sua região.

Frederico Westphalen possui 5 equipes de ESFs, as quais tem suas unidades de saúde nos seguintes bairros: São Francisco de Paula, Centro, Aparecida, Primavera e Santo Antônio.

O estudo foi realizado com os profissionais atuantes nas ESFs os quais compreendem enfermeiros, médicos, técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde totalizando 16 sujeitos. A amostra trabalhada foi a aleatória simples, onde foi realizado um sorteio.

Para a coleta de dados, fizemos uso da técnica de entrevista semiestruturada e para a análise de dados, utilizamos a técnica de Análise Temática. Conforme Minayo (2007), na Análise Temática buscamos descobrir os núcleos de sentido que compuseram as falas dos participantes nos vários momentos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa sob o CAAE: 53271116.8.0000.5352, sendo respeitada a Resolução 466/12.

Para fins de análise de dados foram criadas categorias que orientaram a análise de resultados, quais sejam: Das dificuldades para trabalhar com a temática controle social; Das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas pela equipe para estimular a comunidade para o exercício do controle social e; Das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas para estimular a equipe para o exercício do controle social.

**Das dificuldades para trabalhar com a temática controle social**

Para que possa existir uma participação popular efetiva e para que ocorra de fato a prática do controle social, deve haver um processo concomitante entre as esferas responsáveis. Segundo Soratto et al. (2010) nos dias atuais se ouve muita reclamação por parte da população quanto aos serviços prestados pela saúde, porém, em contrapartida, a população também não participa das organizações destes serviços.

A não participação da população seja nas decisões em saúde e também na fiscalização dos recursos advêm de problemas como o desconhecimento e desinformações sobre como pode ocorrer esta participação ativa da comunidade, o que segundo Busana et al (2015) reflete de maneira negativa e prejudica a atuação dos mesmos conforme é relatado nas seguintes falas:

> Primeiro o desconhecimento da comunidade com relação ao que eles podem e o que não podem e quais são os espaços abertos pra eles fazerem as suas reinvindicações, os seus questionamentos, e efetivar o controle social, acho que este é o primeiro ponto. (P4).

Os Conselhos em Saúde são instancias disponíveis para a população, em sua grande maioria, para que possa ser discutido e resolvido algumas questões que afetam a saúde da população em geral, porém o que se espera destes conselhos é que eles forneçam para esta comunidade, informações necessárias para que a população participe dos encontros e reuniões realizadas. O funcionamento destes conselhos não deve se basear em formas burocráticas, pois isto favorecerá para o distanciamento da população. (SHIMIZU et al 2015).

Este órgão colegiado é um espaço utilizado para que os sujeitos pratiquem a democracia. O Brasil viveu por anos em uma sociedade regida pela ditadura militar, onde era proposto para o povo em geral uma forma autoritária de poder, onde o Estado “mandava” e o povo não tinha direito a expressar sua opinião. Com o intuito de mudar esta realidade ocorreram várias lutas sociais e politicas da qual foi efetivada através de politicas publicas, onde se estabeleceu o direito da participação popular nos processos decisórios, inclusive na área da saúde. (OLIVEIRA; PINHEIRO, 2010).

> Acho que a comunidade ela ainda não é participativa, ela sabe que existe, ela sabe que tem esse órgão, que tem as entidades que tu pode ir a procura dos seus direitos, ir lá relatar, denunciar, enfim, mas ela ainda não é encorajada assim, por uma cultura

> ainda, eu acredito que a nossa comunidade, nosso povo mesmo não tem essa cultura de participar em decisões. (P2).

Porém até hoje os aspectos culturais, políticos e sociais ainda refletem na participação social, devido ao fato de que muitas vezes a população ainda se sinta restrita a se expressar e participar da gestão em saúde. Portanto além da população buscar se integrar neste novo contexto politico e ir em busca de seus direitos, os gestores e os profissionais devem também mudar suas formas de agir, agindo de forma democrática, buscando sempre a igualdade e justiça social e desta forma colaborar para que haja de fato uma transformação da cultura política. (OLIVEIRA; PINHEIRO, 2010).

Deste modo, para que haja uma participação mais efetiva é necessário que os conselhos transformem suas formas de atuar, buscando estarem mais próximos da comunidade, utilizando de uma comunicação efetiva a fim de buscar uma aproximação destes indivíduos com este órgão. (FERRETTI et al 2016).

Portanto os conselhos devem compartilhar com a população a gestão em saúde e para isto deve-se disponibilizar espaço para que a comunidade em geral participe, discute e argumente suas necessidades, modificando o cenário atual em busca de um controle social mais ativo. (BUSANA et al 2015).

Outro aspecto que pode ocasionar o distanciamento da população nos processos decisórios da saúde é a falta de capacitações e treinamentos para os profissionais, o que ocasiona falhas e lacunas na prestação da assistência. De acordo com Geraldi et al (2012) os trabalhadores ocupam um papel muito importante na concretização dos princípios e diretrizes do SUS, devendo estes ser conhecedores do próprio sistema para assim estarem habilitados a incentivar e educar a comunidade em geral.

Sendo assim, para que as organizações que dispõem de espaço para o exercício do controle social estejam preparadas para dar subsídio à participação popular é necessário que os representantes estejam capacitados e qualificados de maneira adequada, pois só assim estes órgãos irão ter resultados que coincidam com os princípios do controle social. (CICONELLO, 2008)

É necessário também que os representantes do conselho de saúde além de estarem capacitados para tal função, estejam também cientes de suas atribuições, sendo que uma de suas responsabilidades e deveres é de fornecer e divulgar suas atribuições frente a este órgão para a comunidade em geral. BRASIL (2013).

**Das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas pela equipe para estimular a comunidade para o exercício do controle social.**

Para que o controle social seja de fato democrático é necessário que a população além de ter espaço para participar das decisões em saúde também tenha espaço para discutir e intervir nessas decisões, tendo direito a falar e também a ser ouvida e sendo assim todos serão participes deste processo.

Segundo Freire (1996) todo indivíduo tem direito a falar e também a ser ouvido. O processo de escuta vai muito além da capacidade auditiva em si, uma escuta qualificada é aquela onde o ouvinte adentra na fala do ser falante, este adentrar significa interpretar, avaliar e compreender o que esta sendo transmitido, e assim o ouvinte irá poder construir novos saberes e interpretações sobre determinado assunto.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, p 44).

Durante todo esse processo é necessário o uso da comunicação entre os sujeitos envolvidos a qual deverá desenvolver a autonomia e emancipação dos sujeitos. Segundo Angelico (2015), o individuo só ira se tornar um ser emancipado e autônomo através de relações comunicativas e também do envolvimento nas relações sociais.

Em nosso estudo, os profissionais foram questionados acerca das estratégias que utilizam para estimular a comunidade para o exercício do controle social, pois os órgãos e também os trabalhadores da área da saúde devem utilizar de estratégias e métodos para propiciar uma participação mais integral e efetiva. (ROCHA; BURSZTYN, 2005).

Percebe-se então, através das falas, que a comunidade em geral é estimulada no que diz respeito a sua participação e envolvimento na gestão do SUS, através das visitas domiciliares, conforme nos foi relatado na seguinte fala:

> Através das visitas domiciliares a gente auxilia, onde eles podem ir atrás, onde eles podem recorrer, a gente coloca pro paciente/comunidade aos meios que eles podem contar e conseguir os recursos que necessitam. (P13)

A realização destas visitas segundo Kebian e Acioli (2014) favorece na identificação dos problemas, pois durante a visita domiciliar o profissional irá conhecer o contexto e a realidade que o usuário vive. Portanto esta se apresenta como uma estratégia da qual os profissionais da saúde fazem uso a fim de trabalhar o controle social.

Outro meio utilizado para estimular os usuários é através das consultas de enfermagem e dos grupos de saúde, conforme nos relatam nas seguintes falas:

> Nós temos os grupos de saúde e nesses grupos eu procuro conversar com eles para identificar o que eles querem, o que eles precisam [...] então nos grupos que a gente tenta mostrar esse direito que eles têm, de participar das ações, de saber como acontece, de saber quais os direitos deles, saber que eles podem estar nos procurando para exercer este direito. E também durante as consultas de enfermagem. (P9)

A consulta de enfermagem é uma atividade exercida pelo enfermeiro que proporciona momentos de diálogos, onde é possível realizar um atendimento individual favorecendo a formação de vínculos entre o profissional e o usuário. (ACIOLI et al 2014). Segundo Pereira (2014) a consulta de enfermagem é também uma estratégia de prevenção e promoção à saúde possibilitando ao enfermeiro uma valorização do seu trabalho, sendo este um profissional essencial para a efetivação das politicas publicas.

Sendo assim, consideramos a consulta de enfermagem como um espaço oportuno para se trabalhar com o controle social, pois este momento proporciona um contato mais próximo entre o profissional e usuário, o qual favorece para que o usuário consiga expressar seus sentimentos, colocar seus anseios e dificuldades e relatar sobre sua saúde em geral. Com isto, o enfermeiro irá conseguir ao identificar quais são as necessidades de saúde deste usuário, orienta-lo sobre seus direitos e estimula-lo quanto ao exercício do controle social.

Outro meio utilizado para estimular a participação da comunidade são os grupos de saúde. Estes grupos possibilitam que o individuo se posicione frente ao seu processo saúde/doença, fornecendo momentos de discussões no coletivo onde os pacientes tem espaço para expor suas opiniões e tornar-se um ser crítico, sendo também um meio alternativo para desenvolver ações de educação em saúde. (SOUZA et al 2005).

Através dos grupos e mesmo outras atividades mostrar pra população que existem outras formas, outras maneiras de fazer saúde que eles de repente podem cobrar. (P4)

Os grupos de saúde também é um meio utilizado para promover a educação em saúde, onde durante esses encontros são trabalhados diversos assuntos que fazem parte do processo

saúde/doença da população, pois os profissionais da saúde além de todas as atribuições que lhe pertencem também são considerados profissionais educadores.

Habermas insiste em suas teorias que o processo de educação deve ser um espaço de conscientização, um local formador de opinião pública, permitindo que o indivíduo torne-se um ser critico, utilizando da comunicação com os outros sujeitos um meio de tornar-se um ser autônomo e emancipado. (MUHL, 2011).

As ações educativas em saúde não devem ser somente centralizadas em uma assistência curativa, direcionada exclusivamente ao atendimento à demanda espontânea ou a patologia em si. A educação em saúde deve também priorizar estratégias de promoção e prevenção à saúde, buscando oferecer uma assistência integral e de qualidade. (ALVES, 2005), estas ações de promoção à saúde, segundo Silva et al (2014), têm como objetivo contribuir para o aumento da autonomia dos assistidos, buscando assim uma participação popular mais efetiva nos processos decisórios da saúde.

A gente tenta promover a educação em saúde em vários temas, e várias oportunidades [...] então a forma da gente promover o controle social é em educação em saúde e fazer as prevenções de doenças. (P14)

Diante disso ressaltamos a importância de trabalhar com a temática controle social nas atividades de educação em saúde, seja elas com a comunidade ou também com a equipe de saúde, pois trabalhar com esta temática significa estar promovendo saúde ao sujeito e oferecendo a ele meios de prevenir agravos à sua saúde, pois através disto a comunidade em geral terá direito de lutar junto aos órgãos colegiados por melhorias na qualidade de vida. Alves (2005, p 50) colabora dizendo que:

> Dentre os modelos de educação em saúde, o modelo dialógico conforma-se à proposta de integralidade, uma vez que favorece o reconhecimento dos usuários enquanto sujeitos portadores de saberes sobre o processo saúde-doença-cuidado e de condições concretas de vida.

Sendo assim, para que se busque uma população ativa e participativa é necessário que os trabalhadores da saúde utilizem o dialogo para estimular a participação popular e trabalhar com o controle social. (SORATTO et al 2010). Conforme visualizamos na seguinte fala:

Estimulamos [...] com diálogos e conversas onde buscamos saber as necessidades que o paciente e também sua família apresentam [...]. (P12)

Segundo Oliveira et al (2014) a educação dialógica favorece a participação e o envolvimento dos sujeitos, pois desenvolve a corresponsabilidade e a autonomia dos mesmos.

O uso do dialogo também intensifica o vinculo entre o profissional da saúde e o usuário propiciando que ambas as partes se sintam envolvidas neste processo.

É através do uso do dialogo que o ser irá de fato existir, se pronunciando, se comunicando e interagindo com outro ser, para Freire (1987, p 45) "o diálogo se impõem como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens".

**Das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas para estimular a equipe para o exercício do controle social**

O incentivo a participação social e politica não deve ser somente direcionado para a população, mas como também deve ser realizado para com os profissionais de saúde que também fazem parte deste processo. Sendo assim, buscamos saber em nosso estudo quais são as estratégias utilizadas para estimular a equipe para o exercício do controle social. Através das falas observamos que os profissionais utilizam dos momentos de reuniões de equipe para estimular a participação dos profissionais:

Nas reuniões de equipe principalmente a gente pergunta com relação da participação dos trabalhadores da equipe nos grupos do município, então a gente tem em especial na saúde as reuniões do conselho municipal de saúde né, onde algumas agentes participam, a enfermeira, mas a gente procura principalmente nas reuniões de equipes perguntar, estimular, incentivar, então acredito que sim. (P4)

Os momentos em que a equipe de saúde se reúne para discutir assuntos distintos são utilizados também para discutir sobre a participação popular. Através desta discussão os participantes visualizam a importância de exercer este papel tão importante e democrático, sendo esta uma maneira de estimular a equipe para participar das reuniões dos conselhos.

Segundo a pesquisa de Lavôr et al (2017) muitos profissionais não tiveram contato com a temática do controle social durante sua formação acadêmica, isto reforça a necessidade de oferecer capacitações e educação continuada aos mesmos. A falta de tempo e a grande demanda de serviço destes profissionais também podem afetar no seu envolvimento com a temática e também acaba por debilitar sua participação nas reuniões dos conselhos.

Uma maneira de buscar capacitar o profissional para trabalhar com determinado assunto é promover ações de educação permanente, estas ações visam qualificar os materiais humanos disponíveis no sistema de saúde. (GUIMARÃES, CORVINO, 2016). Sendo assim, é necessário oferecer estratégias de educação permanente acerca do controle social para estes

profissionais, a fim de capacita-los para trabalhar com este tema. Conforme nos relata a seguinte fala:

Do mesmo jeito que a gente faz a capacitação pra fora a gente faz dentro do posto [...] a gente presta a educação continuada, onde se faz uma palestra, ou uma motivação, ou uma dinâmica. (P14)

Com o objetivo de auxiliar neste processo de capacitação, treinamento e qualificação o Ministério da Saúde juntamente com o Conselho Nacional da Saúde lançaram em 2007 a Politica Nacional de Educação Permanente para o Controle Social no Sistema Único de Saúde (SUS).

Entende-se como educação permanente para o controle social os processos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento da ação do sujeito social em torno do cumprimento do direito à saúde e com metodologias participativas, através de processos formais e informais que valorizam as experiências (vivências) das pessoas. (BRASIL, 2007, p 7)

Sendo assim para que ocorra um bom funcionamento dos conselhos é necessário que todas as partes envolvidas neste processo estejam capacitadas e educadas para trabalhar com este tema. Portanto além de educar a população quanto a sua participação nas politicas publicas, é fundamental que os profissionais da saúde e os conselheiros também estejam capacitados, pois só assim este órgão terá um funcionamento efetivo e com bons resultados quanto a participação. (LAVÔR et al, 2017).

## CONCLUSÃO

A participação popular na gestão do SUS é um direito garantido constitucionalmente sendo considerado como um ganho do que diz respeito a democracia, porém ainda está em permanente construção sendo pouco visualizado na prática a efetiva participação, organização, mobilização da população e da comunidade em geral na gestão deste sistema, tanto na criação das politicas públicas, quanto na fiscalização dos recursos financeiros na área da saúde.

Os conselhos e conferências de saúde surgiram como espaços deliberativos a fim de institucionalizar na prática este direito à participação, porém no decorrer deste estudo observamos diversas dificuldades na participação da comunidade nestes encontros e também no conhecimento sobre este órgão e suas respectivas funções. Identificamos também algumas

fragilidades no que diz respeito ao efetivo conhecimento dos princípios e diretrizes do SUS por parte da população e também por parte dos profissionais da saúde. Lembramos que são os profissionais que deveriam ser conhecedores deste sistema para assim informar e educar a população quanto aos seus direitos.

Uma das maneiras que acreditamos ser eficaz para contribuir com o conhecimento dos profissionais da saúde, gestores, conselheiros e também para a população é oferecer ações educativas e capacitações para tais. A educação deve contribuir para o conhecimento e tornar um ser crítico através disto, só assim a população irá de fato se sentir inserida neste sistema.

Para os profissionais e conselheiros a educação em saúde apresenta-se como uma forma de capacitação, da qual consideramos importante trabalhar o tema controle social em si, não de uma forma de citação entre outros temas escolhidos. Ao trabalhar o controle social estes profissionais irão (re)conhecer a importância e relevância deste tema para a saúde e assim estarão aptos a educar sua comunidade, orienta-la e estimula-la.

Durante todo esse processo de educação, é necessário utilizar de diálogo, linguagens e comunicação entre o trabalhador/representante e usuário. É neste sentido que enfatizamos a importância de utilizar de estratégias de comunicação emancipatória, pois através dela o individuo irá adquirir autonomia, tornando-se um ser emancipado, crítico e pensante. Sendo assim estaremos educando-o para o autocuidado em relação ao seu processo saúde-doença.

Acreditamos que esta pesquisa trará benefícios para população, pois é através das questões trabalhadas com os profissionais da saúde que buscamos oferecer momentos de reflexão, observação e identificação de falhas nos serviços. Com isto, o exercício do controle social ganha novos olhares, pois é desta maneira que buscamos um melhor entendimento sobre a temática e assim como consequência uma participação popular mais efetiva.

## REFERÊNCIAS

ACIOLI, Sonia; KEBIAN, Luciana V.A; FARIA, Magda G A; FERRACCIOLI, Patrícia; CORREA, Vanessa A F. **Práticas de cuidado: o papel do enfermeiro na atenção básica**. Revista de enfermagem UERJ, 22(5), p 637-642, Rio de Janeiro, 2014.

ALVES, Vânia Sampaio. **Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial**. Interface Comunic, Saúde, Educ, v9, n 16, p. 39-52. 2005.

ANGELICO, G. G. **A linguagem como identidade emancipatória em sociedades multiculturais: desafios e possibilidades a partir de Jürgen Habermas**. In: SEMANA DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS, 13., 2015, São Paulo. **Anais**... São Paulo, 2015. Acesso em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiiisemanaderelacoesinternacionais/a-linguagem-como-identidade_gabriela-garcia.pdf>.

ARANTES Cássia Irene S; MESQUITA Camila C; MACHADO Maria Lúcia T; OGATA Márcia N. **O controle social no sistema único de saúde: concepções e ações de enfermeiras da atenção básica.** Texto & Contexto Enfermagem, vol. 16, n. 3, jul./set., pp. 470-478. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2007.

ARANTES Cássia Irene S; MESQUITA Camila C; MACHADO Maria Lúcia T; OGATA Márcia N. **Controle social na saúde: discutindo os resultados de uma pesquisa com enfermeiras**. Acta paul. Enferm., São Paulo, v. 22, n. 4, 2009.

BRASIL, CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, **Portal da Transparência**. Brasília. Controladoria geral da união, 2017.

BRASIL, **CONSELHO NACIONAL DA SAÚDE**. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Conselhos de saúde: a responsabilidade do controle social democrático do SUS.** 2°edição. Brasília, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Para entender o Controle Social na saúde**. Brasília – DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Politica nacional de educação permanente para o controle social no Sistema Único de Saúde – SUS**. Brasília, 2006.

BUSANA, Juliano A; HEIDEMANN Ivonete T S; WENDHAUSEN, Águeda L P. **Participação popular em um conselho local de saúde: limites e potencialidades.** Texto Contexto Enferm; 24(2): 442-9. Florianópolis, 2015.

CICONELLO, Alexandre. **A participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil**. Oxfam International. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessário para à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17° edição, 1987.

FERRETTI, Fátima; FERRAZ, Lucimare; KLEBA, Maria E; BOCCALON, Bernardo; AMORIM, Deborah C; COMERLATT, Dunia. **Participação da comunidade na gestão e controle social da política de saúde.** Tempus, actas de saúde coletiva. Brasilia 10(3), 51-67, setembro, 2016.

GERALDI, Ana Paula, BALESTRIN Fernanda, MACHADO Juliana C, OTTOBELLI Caroline. **Percepção dos profissionais enfermeiros acerca do exercício do controle social**. Revista de Enfermagem, Frederico Westphalen, v. 8, n. 8, p. 55-66. 2012.

HABERMAS, Jürgen. **A constelação pós-nacional**. São Paulo: Littera mundi, 2001.

LAVÔR, Tassio BSL; MARQUES, Jaciane S; LIMA, Leonardo S; PRUDÊNCIO, Fabrícia A. **A percepção de profissionais de saúde sobre o controle social no município de Teresina/PI**. Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research, v.19, n.1, pp 81-86, 2017.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei Orgânica da Saúde 8.142**. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei Orgânica da Saúde 8.080**. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Decreto número 7.508.** Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Resolução número 4.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

MUHL, E. **Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação.** Revista educação & sociedade, vol 117. Campinas, 2011.

OTTOBELLI, Caroline. WEYH, Cênio B. **Educação emancipatória como estratégia de efetivação do controle social em conselhos Municipais de Saúde.** Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, Lucia C; PINHEIRO, Roseni. **A participação nos conselhos de saúde e sua interface com a cultura política.** Ciência & Saúde Coletiva, vol. 15, núm. 5, 2010. Rio de Janeiro, Brasil.

OLIVEIRA, Lucia C; ÁVILA, Maria Marlene M; GOMES, Annatália MA; SAMPAIO, Maria HLM. **Participação popular nas ações de educação em saúde: desafios para os profissionais da atenção primária**. Interface Comunic, Saúde, Educ, 2014.

PEREIRA, Raliane T A; FERREIRA, Viviane. **A consulta de enfermagem na estratégia saúde da família**. Revista Uniara, v 17, n 1. 2014.

POLIT D. F. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5.ed. Porto Alegre: Grupo A, 2004.

ROCHA, Juliana D; BURSZTYN, Maria Augusta. **A importância da participação social na sustentabilidade do desenvolvimento local**. Interações Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol 7, N 11, p 45-52, set 2005.

ROLIM, L. B; CRUZ, R. S. B. L. C.; SAMPAIO, K. J. A. J. **Participação popular e o controle social como diretriz do SUS: uma revisão narrativa**. Saúde em debate, Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 139-147, jan./mar. 2013.

SHIMIZU, Helena Eri; PEREIRA, Marcio Florentino; CARDOSO, Antônio José C; BERMUDEZ, Ximena Pamela Claudia D. **Representações sociais dos conselheiros municipais acerca do controle social em saúde no SUS**. Ciênc. saúde coletiva [online]. vol.18, n.8, pp.2275-2284. 2013.

SILVA Alessandra X; CRUZ Eliane A; MELO Verbena. **A importância estratégica da informação em saúde para o exercício do controle social.** 2006.

SILVA, F. et al. **Contribuições de grupos de educação em saúde para o saber de pessoas com hipertensão**. Revista Brasileira de Enfermagem, 2014.

SOARES, Cassia B; CAMPOS, Celia M. **Fundamentos de saúde coletiva e o cuidado de enfermagem.** São Paulo, 2013.

SORATTO, Jacks; WITT, Regina R; FARIA, Eliana M. **Participação popular e controle social em saúde: desafios da Estratégia da Saúde da Família**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, vol 20, n 40. Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Aline C; COLOMÉ, Isabel C; COSTA, Lilian E; OLIVEIRA, Dora Lúcia L C. **A educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção da saúde**. Revista Gaúcha de Enfermagem; 26(2): 147-153. Porto Alegre , 2005.

# INSTRUÇÃO PÚBLICA EM CONDORCET[1]

**Vanderlei Gularte Farias**[2]
**Evandro Santos Duarte**[3]
**Neiva Afonso Oliveira**[4]

**RESUMO:** O presente trabalho busca discutir as ideias defendidas por Condorcet sobre a formação na República, defendendo valores humanos fundamentais como o direto natural e o aperfeiçoamento do homem à luz da razão para o esclarecimento. Neste se reflete especificamente as primeiras ideias, defendidas pelo filósofo, a respeito da importância de um ensino público na República como garantia do acesso universal aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e para a compreensão dos valores e virtudes republicanas. O mesmo busca introduzir a primeira das "Cinco memórias sobre a instrução pública" de Condorcet, a "Natureza e o objeto da instrução pública" que coloca o processo de ensino em evidência na República. Visa elaborar elementos teóricos na defesa de uma educação orientada por uma razão esclarecedora no sentido de se vivenciar a liberdade, a igualdade, a democracia, a instrução pública e laica, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade humanizada e o progresso do espírito do homem, estimulados pela perfectibilidade humana. É um estudo bibliográfico que aponta a importância das ideias do autor como instrumento importante na perspectiva de possibilitar significação social do processo de ensino público, bem como a relevância da temática na possibilidade da construção de uma sociedade humana com Educação de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** Codorcet; Ensino público; Esclarecimento; Igualdade; Razão.

## PUBLIC INSTRUCTION IN CONDORCET

**ABSTRACT**: The present work seeks to discuss the ideas defended by Condorcet on the formation in the Republic, defending fundamental human values as the natural right and the improvement of the human being in the light of the reason for the enlightenment. This is reflected specifically to the first ideas, defended by the philosopher, regarding the importance of public education in the Republic as a guarantee of universal access to the knowledge needed to exercise citizenship and to understand republican values and virtues. The same try to introduce the first of Condorcet's "Five Memories on Public Instruction", the "Nature and Object of Public Instruction" that puts the teaching process in evidence in the Republic. It aims to elaborate theoretical elements in the defense of an education oriented by an enlightening reason in the sense of experiencing freedom, equality, democracy, public and

[1] Projeto de estudo sobre "A República" em preparação para estudos posteriores em discussão no GPF - Grupo de Pesquisa em Filosofia (BIOSOFIA) da URI-FW

[2] Mestre em Educação pela URI – FW. Professor na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, FW-RS. Membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia (BIOSOFIA) da URI-FW. E-mail: profvand@gmail.com

[3] Mestrando em Educação no PPGE-UFPel na linha de Filosofia e História da Educação sob Orientação da Prof. Dr. Neiva Afonso Oliveira. E-mail: evandrosduarte@gmail.com

[4] Doutora em Filosofia. Professora Associada do departamento de Fundamentos da Educação – UFPel. Grupo de pesquisa FEPráxis. E-mail: neivaafonsooliveira@gmail.com

secular education, essential for the development of a humanized society and the progress of the spirit of man, stimulated by human perfectibility. It is a bibliographical study that points out the importance of the author 's ideas as an important instrument in the perspective of enabling social significance of the public teaching process, as well as the relevance of the theme in the possibility of building a human society with quality education for all.

**Key-words**: Codorcet; Public education; Clarification; Equality; Reason.

## INTRODUÇÃO

A obra[5] de Condorcet[6] sobre a Instrução Pública, ainda pouco explorada pelos republicanos[7], procura inserir a essencialidade do ensino público na República. Trata, com espírito republicano, do interesse e da importância da instrução das gerações como meio adequado de se manter o aperfeiçoamento da sociedade, a partir da adesão dos cidadãos aos direitos do homem pelo esclarecimento racional. Para o autor, república e escola se complementam, na medida em que todo cidadão deveria aprender, por exemplo, a compreender e julgar as leis, também deveria aprender a respeitá-las. Daí que sua obra traz elementos que ajudam a compreender a teoria da república, com aspectos que dizem respeito a componentes da argumentação intelectual, aspectos éticos e institucionais e na ordem da simbologia republicana. Dessa forma agrega, num esforço teórico e prático, esforço na busca para encontrar o lugar da escola na república.

Condorcet, considerado um filósofo-político, dada a sua atuação frente às questões mais diretamente ligadas à sociedade, atuando como militante de causas sociais e políticas, sobre as quais teorizava e as defendia concomitante. Sua visão política integra uma visão filosófica de sociedade, a qual deve expressar um ideário de homem, um homem dotado de razão e perfectível o que lhe garante a busca constante pelo progresso[8] humano.

---

[5] "Cinco Memórias sobre a Instrução Pública" (CONDORCET, 2008). Publicada originalmente em 1791 ela coloca o quadro teórico e ideológico que fundamentará, mais tarde, seu projeto completo de organização da instrução nacional, do ensino primário ao ensino superior.

[6] Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, conhecido marques de Condorcet (1743–1794), iluminista, pensador, filósofo, revolucionário e político, é considerado por estudiosos um dos últimos iluministas, além de reconhecido matemático, estatístico e economicista. Em 1782 é eleito membro da Academia Francesa. Um dos fundadores da teoria da escolha social destacou-se no campo da filosofia política e da sua prática no engajamento à defesa do ideal republicano, da liberdade individual, da emancipação das mulheres e dos negros e da instrução pública, laica e universal. Considerado um importante humanista.

[7] Aqui tem sentido de 'dedefensores da República'.

[8] Na ideia de progresso o filósofo flerta com o conceito de aperfeiçoamento como uma realização da perfectibilidade humana, transcorrendo sempre na defesa de que a progressão ou desenvolvimento ocorreria havendo a constante afluência da igualdade, da liberdade e da instrução pública na sua mais ampla extensão, cujo fim a plenitude humana é traduzida na felicidade dos homens.

O filósofo-político coloca na discussão do conceito 'bem público', especificamente e didaticamente tratando sobre a Instrução Pública, evidenciando a investigação da verdade através da abordagem de elementos republicanos[9] e políticos sob o exercício das faculdades racionais. Neste sentido a escola definida como 'órgão' republicano tem, na instrução pública, a continuidade da República que, à luz da razão, permite que o homem seja esclarecido para a consciência política da compreensão e ao exercício dos direitos naturais do homem e do cidadão numa sociedade ideal, que é aquela cuja referência são os valores republicanos. Pressupondo, dessa maneira, como verdade uma sociedade esclarecida racionalmente pela instrução pública para o reconhecimento de que todos possuem iguais condições neste mundo, de forma livre e que se possa conviver pacificamente respeitando o lugar dos outros sob a ótica da vontade geral[10].

Na política defende o direito natural de todos em detrimento da igualdade e como condição para escolha dos seus governantes e seus legisladores, motivo porque combatia o despotismo em todos os seguimentos da sociedade tanto direto quanto indireto em função da liberdade de escolha, preservando a liberdade política do povo já que, no seu entendimento, a ausência de liberdade política é uma ameaça ao conceito de liberdade. Portanto, combatendo o despotismo garantia-se a independência na representação do poder e do corpo legislativo. Defendia a não concentração do poder e sua limitação pelo fim da possibilidade de se perpetuar em cargos de chefia. Apontava que uma das formas de se combater o despotismo, principalmente o indireto que promove poderes advindos do povo para seu próprio domínio, se dá pela possível extinção da ignorância do povo apontando a liberdade de expressão e a instrução pública e laica como instrumentos de prevenção e de propagação de preconceitos, isto é, ensino e ciência para acabar com a ignorância (CONDORCET, 2008).

Condorcet (2013) é otimista quanto aos avanços, benefícios e aspectos positivos do esclarecimento racional. Seu entusiasmo é contagiante na certeza em afirmar que nunca na história do homem havia tanta possibilidade na reta condução dos caminhos para a perfeição do homem, desde que se introduzisse a instrução pública como forma de permitir ao homem a igualdade e a consciência esclarecedora da vida. Como método a adoção e o seguimento dos conhecimentos humanos socialmente produzidos, visando à busca da verdade, iluminadas pela razão, agora a serviço da humanização. Entende que os filósofos juntamente com as

[9] Referindo-se à defesa dos conceitos de liberdade, igualdade e direitos naturais.

[10] Supõe-se como vontade geral a ideia da democracia. Condorcet como defensor da República idealiza um modelo de sociedade ideal, partindo do pressuposto da democracia.

pessoas esclarecidas racionalmente deveriam ter como objetivo o constante trabalho visando o progresso das ciências, o que garantiria o aperfeiçoamento do espírito humano. Para ele:

> Os povos mais esclarecidos, retomando o direto de dispor eles mesmos de seu sangue e de suas riquezas, aprenderão pouco a pouco a olhar a guerra como o flagelo o mais funesto, como o maior dos crimes. Em primeiro lugar ver-se-ão desaparecer aqueles às quais os usurpadores da soberania das nações as arrastam, por pretensos direitos hereditários (CONDORCET, 2013, p.210).

Assim, no momento em que enaltece o esclarecimento ele propõe um progresso que não vá apenas servir aos interesses individualistas e materialistas do homem, mas sirva de instrumento no qual haja possibilidade do homem humanizar-se. Para o filósofo o progresso do espírito humano deverá, necessariamente, servir para destruir a desigualdade entre as nações, promovendo a igualdade das mesmas entre os concidadãos e o aperfeiçoamento do povo.

O filósofo-político tinha plena consciência de que ao se reportar a previsões no campo do espírito do homem, lócus em que se encontra o fazer humano, não se teriam acertos tão precisos quanto às presciências no campo científico, mesmo assim o curso empreendido pela humanidade não pode ser detido, salvo por algum peculiar sinistro. Daí que expressa em suas ideias o desejo de que os povos e as nações dependentes obtivessem a liberdade e a igualdade para, assim, possibilitar a diminuição das desigualdades entre povos e nações extinguindo a subserviência, a opressão, a barbárie e outras formas de reprodução das inconstâncias civilizacionais mantidas pela ignorância cognitiva. O homem pode dominar a natureza, podendo satisfazer suas necessidades, no entanto, que a miséria e a estupidez, produtos da irracionalidade humana, não possam ser reconhecidas como imperativos constitutivos da sociedade (CONDORCET, 2013).

Condorcet mobiliza a história como testemunha para afirmar que o momento histórico que se vive é propício e está amadurecido para que o modelo político da busca pelo esclarecimento racional com o iluminismo francês é ideal, inclusive para estender ao restante do mundo na perspectiva de alcançar o progresso humano pelo desenvolvimento da razão como fonte de humanização defendendo, entre outros aspectos, a diminuição das desigualdades como forma de promover a igualdade natural entre os homens, garantido, conforme a legislação dos Direitos do Homem e do Cidadão[11]. Neste sentido o autor incumbe

[11] Documento aprovado definitivamente em 2 de outubro de 1789 por conta da Revolução Francesa, em que são definidos os direitos individuais e coletivos dos homens, no sentido de seres humanos como universais. Sofreu

no ensino a função da promoção de uma sociedade igual, livre e humana como valores e virtudes republicanas, em que estes deverão ser trabalhados política e socialmente visando à formação do ser humano para o progresso da humanidade.

O filósofo-político perfilha a causa da instrução pública como meio de se fazer coro para que a mesma fosse a matriz do ideário republicano, isto num contexto em que a instrução era privilégio da minoria e numa sociedade que ainda vivenciava o antigo regime[12]. Sua proposta representava uma mudança radical naquela estrutura social, mesmo que na esteira do movimento revolucionário francês. A mesma previa medidas práticas que fixariam as condições para o funcionamento da instrução pública desde a natureza, o objeto e objetivos do ensino para progresso do espírito humano. Assim, Condorcet objetiva tanto a instrução do homem quanto a preparação do cidadão com condições de vivência plena na sociedade, descortinando para a humanidade a previsibilidade do dia em que o sol iluminaria apenas homens livres.

## CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO E PUBLICAÇÃO DAS IDEIAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA

Para conhecer o pensamento de Condorcet é imprescindível compreender o contexto pelo qual se gestaram os ideais que alimentaram o processo revolucionário durante a Revolução Francesa. A obra do filósofo se funde na sua luta enquanto represente político na função de deputado do Departamento de Paris, durante o período revolucionário francês.

No ano de 1788 inicia-se o movimento revolucionário na França, provocando profundas transformações políticas e sociais; Já no ano seguinte, 1789, foi marcante na revolução pela importância dos fatos, a começar pela convocação dos Estados Gerais pelo monarca Luís XVI reunindo os três estados que formavam a sociedade francesa a fim de resolver problemas econômicos, mas que resultou na formação da Assembleia Nacional

influência da doutrina dos direitos naturais, defendendo os direitos de todos os homens em qualquer tempo e em qualquer lugar, em nome da natureza humana. Consta de dezessete artigos e um preâmbulo dos principais ideais libertários da Revolução Francesa em sua primeira fase (1789-1799). São proclamados os direitos fundamentais do homem e suas liberdades no sentido de contemplar a todos. Em 1793, conforme o contexto, após uma reformulação houve uma segunda versão, a qual serviu de inspiração para as constituições francesas de 1848, para a atual e também foi base da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas em 1948.

[12] Sistema de governo que vigorou na Europa durante o período moderno, entre os séculos XVI e XVIII, época governada por monarquias absolutista, em que o poder se concentrava nas mãos do rei. A sociedade era do tipo estamental com destaque para espaço que o clero ocupava, principalmente controlando o conhecimento, a ideologia social e a instrução.

Constituinte, responsável pela aproximação com as demandas do povo, que inevitavelmente provocou mudanças simbólicas e profundas como a queda da Bastilha em 14 de julho, a abolição do sistema feudal e a proclamação da liberdade de imprensa em agosto e a sanção da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em outubro.

No ano de 1790 foram suprimidas as Ordens Religiosas em fevereiro, extintos os direitos senhorios e abolidas as "lethers de cachet"[13] em março, houve a extinção da nobreza hereditária francesa em junho e, ainda, a aprovação da constituição civil do clero, a supressão das corporações de ofício, a aprovação do novo código penal e a abolição da escravidão na França, mesmo que em suas colônias continuasse tal prática (CONDORCET, 2008).

Nesta fase de mudanças radicais Condorcet publica, no ano de 1791, as "Memórias sobre a Instrução Pública" em 04 números consecutivos, no Jornal intitulado Biblioteca do Homem Público, expondo suas ideias sobre a importância da instrução pública no momento em que abraça esta bandeira de luta em sua defesa demonstrando o seu engajamento social e político na forma concreta.

Em abril do ano de 1792, como deputado e membro do Comitê de Instrução Pública, apresenta à Assembleia Nacional seu texto "Relatório e Projeto de decreto sobre a organização Geral da Instrução Pública", o qual representava um plano completo sobre a organização da instrução nacional a partir do ensino primário ao ensino superior. Em abril deste mesmo ano enquanto Condorcet apresenta seu projeto de decreto a fim de que se organize um sistema francês de instrução pública acontece a festa da liberdade, momento em que foi escolhida a divisa "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" como lema da revolução, a França ainda está sob a monarquia, já que a proclamação da República se dará ainda em setembro, mesmo que o país tivesse sofrido mudanças na sua estrutura política, institucional e social (CONDORCET, 2008).

Neste cenário contextual é que Condorcet publica em 1791 suas "Cinco Memórias sobre a Instrução Pública", em que fixa o quadro teórico e ideológico o qual orientou a adoção de elementos na elaboração da proposta do decreto construído objetivando a organização do sistema público de instrução nacional francês. As cinco memórias são organizadas de maneira que cada uma trate de uma questão específica dentro da funcionalidade do sistema de ensino, conforme aspectos que se complementam na formação da compreensão, ação e implementação da instrução pública numa lógica organizacional:

[13] Ordens sumárias expedidas pelo rei

- Na primeira memória ele trata sobre a natureza e a finalidade da instrução pública, demonstrando o aspecto essencial do ensino na contribuição para a formação cidadã e republicana;
- Na segunda memória aborda aspectos relacionados à educação das crianças, portanto da educação infantil e etapas relativas à adolescência, hoje ensino básico, incluindo "[...] uma série medidas práticas que garantam o acesso de todos ao sistema" (CONDORCET, 2008, p.10);
- A terceira memória se refere à educação dos adultos e do ensino comum para todos os homens, enfatizando os conhecimentos necessários na elaboração de elementos indispensáveis na formação de sujeitos para que sejam capazes de se libertarem da ignorância e dos preconceitos por meio do uso da razão como fonte de esclarecimento, propiciada pela laica e independente instrução pública e gratuita. Para isso uma educação que objetivasse a compreensão "[...] das leis e dos direitos, dos princípios ou motivos das leis propostas, a moral, a economia doméstica e rural, as partes das ciências que podem ser de utilidade comum" (CONDORCET, 2008, p.12-13);
- Na quarta memória o filósofo examina a questão relacionada à instrução profissional apontando elementos relacionados às profissões como um todo, ou seja, que se possa aplicar na diversidade funções, não sem especificar peculiaridades e características inerentes à natureza, importância e vantagens e conhecimento sobre o conjunto de cada uma delas na sociedade no seu tempo. Para o mesmo: "O poder público não escolhe. Ele manda ensinar aquilo que as pessoas esclarecidas consideram verdadeiro e útil" (CONDORCET, 2008, p.234);
- A quinta e última memória se refere à instrução científica, sobre as ciências. Nesta reflete a importância de se instruir para a compreensão das ciências, as implicações de se buscar a verdade por meio de observações, experiências ou descobertas, da necessidade de se formar mestre, hoje cientistas, da utilização de métodos para o ensino e a experiência, do ensino das ciências morais e outros aspectos no sentido de apontar a ciência como uma das formas de buscar esclarecimento no sentido de percebê-la como ente na construção de uma sociedade com igualdade de condições, liberdade para a busca e para que todos possam ser com sua subjetividade, de maneira que tudo possa convergir

para um ser humano capaz de vivenciar naturalmente e consciente de seu lugar na polis com cidadania plena.

## INSTRUÇÃO PÚBLICA: NATUREZA E FIM

A instrução pública como tarefa e dever do estado supera a questão organizacional, sistêmica, sendo que sua importância na sociedade é política. Uma de suas contribuições é ajudar na contribuição efetiva para a igualdade de direitos, formalmente instituída. Serve para facilitar a superação da desigualdade perpetuada histórica, social e ideologicamente, através do desenvolvimento das faculdades humanas. Isto é, a tarefa da instrução pública é propiciar a construção da ideia na constituição do ser de que todo o homem é igual no direito ao acesso e nas oportunidades. Daí a função política e social do processo de ensino[14] em "[...] almejar como resultado anular toda a desigualdade que leve à dependência" (CONDORCET, 2008, p.08). Associando, assim, esclarecimento, igualdade e liberdade[15], no momento em que entende a necessidade de todos os cidadãos buscarem na instrução pública a superação da ignorância e da subserviência ao sistema, por meio do esclarecimento, uma vez que filósofo "associa diretamente a liberdade dos cidadãos do conhecimento, pois tem a convicção de que a ignorância e a desigualdade de instrução são uma das principais causas da tirania" (CONDORCET, 2008, p.09).

Segundo Condorcet (2008) são três princípios fundamentais, pelos quais o governo deve se orientar para organizar o sistema de instrução pública, de modo que o mesmo possa lograr êxito nos fins propostos, que é o acesso universal das pessoas, a gratuidade do serviço para com os cidadãos, ao menos para o nível básico de instrução, uma vez que a sociedade já contribui através dos impostos pagos ao governo e a independência do sistema com relação aos outros setores do poder e instituições, que é a laicidade.

A instrução universal serve para, além do acesso de todos, ofertar uma base comum de conhecimentos aos cidadãos o suficiente para que cada um possa conhecer seus direitos sem a necessidade de precisar recorrer ao juízo de outros criando dependência de interpretações, por vezes, repleta de dubiedades. Com isso se possibilitaria o combate ao analfabetismo que atingia a maioria da população, por conta do sistema político, a monarquia, que privilegiava a

[14] Ou instrução pública, conforme Condorcet (1743 – 1794). O sentido é o mesmo.

[15] Esclarecimento, igualdade e liberdade são conceitos basilares na obra de Condorcet (1743 – 1794), permeando com outros conceitos o seu legado.

instrução restrita a uma minoria já favorecida. Neste sentido, Condorcet cria uma série de medidas concretas a fim de propiciar garantias para que todos pudessem acessar o sistema de instrução pública como, por exemplo:

> [...] é preciso então criar, em cada cidade, uma escola pública para o primeiro grau de instrução comum, que deve durar quatro anos. Para o segundo grau de instrução bastarão, para começar, escolas nos centros de uma certa divisão do território, por exemplo (pois a Revolução também alterou as divisões políticas). O número de professores dependerá do número de alunos. Condorcet se demora em considerações sobre os livros apropriados para cada série e mesmo sobre livros para os professores, a relação da comunidade e dos pais com a escola, o método de ensinar em cada disciplina, a situação profissional mais adequada aos professores, sua seleção, seus salários (que serão pagos pelo tesouro público) e até a previsão de aposentadorias. Quase nada escapa de Condorcet no estabelecimento das condições para o funcionamento da instrução pública (CONDORCET, 2008, p.10).

A pormenorização, ou mesmo detalhamento, no ato de se pensar o acesso ao sistema demonstra o comprometimento que Condorcet tinha para com a causa, por ele defendida, do ensino público, como forma de garantir a igualdade de todos através da instrução pública numa República.

O acesso gratuito ao sistema de instrução pública na tentativa de fortalecer a igualdade, no momento em que todos estariam incluídos no sistema. Com isso se creditava ao estado a responsabilidade pelo processo de formação moral de todas as pessoas no sentido de prepara-las para o exercício da cidadania. Garantia pensada pelo filósofo na sugestão de que:

> Para o caso das crianças que necessitarem morar fora de sua cidade quando passam para a instrução secundária, elas ficarão numa espécie de casa e serão mantidas, quando possível, pelos pais. Para resolver o caso das crianças de pais pobres, o Estado manterá uma ou duas casas mantidas pela nação. Essas casas também poderão receber crianças mantidas por seus pais, e esta convivência entre os que pagam e não pagam, certamente terá bons efeitos no fortalecimento dos hábitos relativos à igualdade (CONDORCET, 2008, p.10).

Assim, reafirma uma das funções sociais do estado republicano como forma de prestar conta, por meio de serviços, dos impostos pagos pela população, garantindo com a gratuidade a universalidade da inclusão ao sistema.

A questão da independência do sistema de instrução pública é colocada na perspectiva de que a mesma não tivesse um sentido de doutrinação ou catequese, ministrada pelas instituições religiosas, para que pudesse estar sob o controle do poder do clero, nem mesmo preso ou a serviço dos demais poderes políticos públicos. Daí o caráter laico do ensino que, dessa maneira, segundo o autor:

> [...] não pode ensinar uma "espécie de religião política". De um lado é preciso que os poderes públicos garantam uma legislação necessária para a instrução de todos, e, de outro, esses poderes não podem interferir no processo do ponto de vista da determinação dos conteúdos. Os professores serão pagos pelo Estado, mas deverão permanecer independentes dele do ponto de vista, diríamos, "ideológico". A educação não pode se confundir com propaganda política, sob o risco de dar origem a uma submissão intelectual. Acima de todas essas instituições escolares, uma sociedade nacional das ciências, será a responsável pelo controle dos programas nos vários níveis de ensino (CONDORCET, 2008, p.11).

Condorcet quer, dessa maneira, garantir que a instrução pública não vá servir a interesses que não fosse o dos cidadãos, com a possibilidade de estar buscando tão somente o combate à desigualdade de condições pela igualdade no acesso universal gratuito e independente. Como uma medida para se livrar da probabilidade de se efetivar nas escolas uma espécie de "catecismo republicano[16]" que, no seu entendimento, poderia obscurecer a razão, mesmo que justificada no exercício de virtudes republicanas. Ele defendia que o processo de ensino, esclarecimento e a produção e difusão de conhecimentos não pode sofrer "[...] qualquer interferência externa de natureza, política ou ideológica" (CONDORCET, 2008, p.12).

Como efeito destes princípios soma-se outras causas, defendidas pelo autor em questão, que vieram na esteira. Destaque para a defesa da mesma educação para homens e mulheres na crença da aptidão às ciências de ambos os sexos, reconhecendo-se a agudez feminina como elemento, por vezes, superior que nos homens. O direito ao sufrágio feminino como reivindicação da igualdade. O combate à discriminação dos protestantes e dos judeus. Ainda a luta pela abolição da escravidão negra nas colônias francesas visando à busca pelo direito de cidadania dos negros.

## INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE REPUBLICANA

Para Condorcet um dos sustentáculos do progresso do espírito humano é a igualdade na instrução pública, compreendendo a mesma como dever da sociedade para com os cidadãos.

[16] Expressão utilizada por Condorcet para exprimir a ideia de doutrinação da ideologia política do Estado.

> Tornar independente é uma das metas da instrução, pois com métodos e conteúdos adequados todo o povo chegaria a uma instrução básica, que se refletiria na vida política e social e na autonomia de julgamento, que faz com que o homem deixe de acreditar em superstições e vãs promessas e permite que se exerça bem a razão. A uniformidade da língua do país, o governo democrático, a ampliação das oportunidades de trabalho e o fim da aristocracia promoveriam uma igualdade de fato porque os homens não seriam impedidos de aproveitar seus talentos; condição apropriada para se dar atenção à instrução pública e não propícia à condução cega dos cidadãos (SANTOS, 2007, p. 12).

A instrução pública tem como objetivo fazer com que o homem possa compreender as determinações que lhe são impostas por uma legislação alheia à sua condição de percepção. Ela serve para tornar o homem esclarecido, para fazê-lo ter a compreensão da lógica racional que move a sociedade, a política, a ciência, a moral, enfim, o sistema como um todo. Entende que cada ser humano é naturalmente diferente, sendo potencialmente capaz de produzir antagonismos como, por exemplo, impostores e tolos, pessoas hábeis e indivíduos dóceis de ludibriar, o que com uma sociedade na qual seu povo é mais desenvolvido pela observância da racionalidade na instrução os indivíduos são formados de homens esclarecidos e com espírito conforme o dever e também entre homens talentosos, pessoas geniais e de bom senso capazes de apreciar o trabalho dos talentosos. Com uma instrução pública o homem se capacita para poder vislumbrar o real na sua essência.

Defende a instrução como pressuposto de que a mesma possa contribuir na construção de cidadãos absolutamente capazes de reconhecerem a natureza dos seus limites, possibilitando o discernimento sobre a sua participação na legislação que regula a sociedade, pois com cidadãos mais esclarecidos se vislumbra a certeza de que o aperfeiçoamento da espécie humana advém do progresso das ciências como elemento primordial na efetivação da felicidade dos homens. Prenuncia a instrução como fator fundamental na satisfação das necessidades dos homens por ela ser um elemento de ampliação da liberdade e aprimoramento da igualdade entre os homens, afirmando que o aperfeiçoamento do ser humano ocorrerá, necessariamente, através da possibilidade da persistente expansão do conhecimento.

O progresso nas ciências é, segundo Condorcet, reflexo da igualdade de instrução e de condições de vida dos povos, uma vez que todo aperfeiçoamento científico resulta do trabalho coletivo de homens fazendo ciência, experimentando e mantendo a comunicação entre eles, não de um gênio isolado dotado de poderes supra-humano resolvendo as questões da ciência.

Antes do progresso das ciências, das artes e do conhecimento o filósofo alerta para a importância do desenvolvimento da razão e, necessariamente, da abolição da superstição precedidos do progresso moral ao afirmar:

> Os homens não poderão esclarecer-se sobre a natureza e o desenvolvimento de seus sentimentos morais, sobre o princípio da moral, sobre os motivos naturais de conformar suas ações a ela, sobre seus interesses, seja como indivíduos, seja como membros de uma sociedade, sem fazer também na moral prática progressos não menos reais que aqueles da própria ciência (CONDORCET, 2013, p.208).

Entende que o homem precisa progredir moralmente, refletindo sua prática, seu fazer como parte do desenvolvimento gradativo do espírito humano, o que ajudaria para que o mesmo se colocasse em condições de atender as demais demandas. O mesmo questiona afirmativamente sobre a importância da reflexão sobre si no meio social para reafirmar a questão mencionada indagando:

> O hábito de refletir sobre sua própria conduta, de sobre ela interrogar e escutar sua razão e sua consciência, e o hábito dos sentimentos doces que confundem nossa felicidade com aquela dos outros, não são uma consequência necessária do estudo bem dirigido da moral, de uma maior igualdade nas condições do pacto social? (CONDORCET, 2013, p.208).

Com isso demonstra confiar nos progressos morais do homem, na medida em que este se desenvolvesse nas demais faculdades e aspectos humanos em geral, através de um sistema de instrução pública.

## CONSIDERAÇÕES

Para o autor em questão a instrução, desde que seja pública universal e laica, se apresenta como o principal instrumento na difusão dos avanços do homem, garantindo que seus progressos se perpetuem através dos tempos entre gerações. É por meio do processo de instrução que os sujeitos mais esclarecidos de uma época possibilitam o vislumbre da transmissão dos seus conhecimentos para as gerações vindouras.

Logo, considerando-se a diversidade de espíritos e de talentos nas individualidades e subjetividades de cada um, no momento em que forem estendidas oportunidades iguais a todos, se terá um povo melhor preparado a pensar, decidir, julgar conforme a razão, de maneira livre, sendo orientado através da instrução pública, laica e de qualidade para a humanização dos homens.

**REFERÊNCIAS**

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Reflexion sur l'Esclavage des Negres.** Paris: Société Typographique, 1781. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/reflexions_esclavage_negres/reflexions_esclavage_negres>. Acesso em Junho de 2017.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Cinco memórias sobre a instrção publica.** Tradução e apresentação: Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Escrito políticos-constitucionais.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

FIORI, Ernani M. **Textos escolhidos, vol II: Educação e política.** Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 15ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1983.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1989.

SANTOS, Rodison Roberto. **Igualdade, Liberdade e Instrução Pública em Condorcet.** Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007.

# UMA DAS TENDÊNCIAS MATEMÁTICAS PARA COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: AS TECNOLOGIAS

**Vanessa Dal Piva**[1]
**Julia Dammann**[2]
**Rafael Dalmolin**[3]

**Resumo**: Tendo em vista que a sociedade vem passando por constantes mudanças, na qual estas são expressamente notadas pelos educadores, percebemos que as tecnologias vieram para auxiliar nestas dificuldades apresentada pelos discentes e também pelos docentes. As tecnologias são os recursos didáticos que, usadas de modo adequado podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dos discentes, sendo esta uma realidade que traz inúmeros benefícios. Ela é uma das ferramentas mais práticas e facilitadoras, em que o discente pode perceber com mais clareza o seu processo junto a disciplina. Com isso, percebemos que os recursos tecnológicos vieram para auxiliar no ensino e aprendizagem dos alunos, sendo de extrema importância nas instituições de ensino, tanto para o professor quanto para o aluno.

**Palavras-chave**: Defasagem, Tecnologias, Ensino e Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A sociedade vem passando por constantes mudanças, na qual estas são expressamente vistas pelos educadores chegando também à escola. Existem inúmeras dificuldades para atrair os alunos nas aulas, e consequentemente para a melhoria de seu ensino-aprendizagem, pois é difícil fazê-los perceber a importância dos conteúdos trabalhados em sala de aula para sua formação e para alcançar uma aprendizagem significativa.

Na disciplina de Matemática, estes obstáculos também estão muito presentes nas escolas, em que para muitos, ela é uma disciplina difícil, complicada, descontextualizada e com pouca importância no cotidiano das pessoas. Na maioria das vezes, isso vem desde o ensino primário, na qual os professores das séries iniciais não conseguem transmitir o ensino da matemática de uma forma que chame a atenção dos alunos e com isso eles acabam não gostando de números desde cedo, e se esse desinteresse por parte dos docentes continuar,

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, vanessa_dalpiva@hotmail.com

[2] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, julia_dammann@hotmail.com

[3] Acadêmico Curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. rafael_dalmolin27@hotmail.com

consequentemente, os discentes continuaram com esse desgosto para os cálculos. Os professores devem enfatizar em suas aulas, metodologias diferenciadas de ensino, as quais irão tornar suas aulas mais atrativas e menos cansativas para os alunos.

Dessa maneira como o ensino de Matemática vem sendo conduzido, com predominância de aulas expositivas e resolução de enormes listas de exercícios, faz com que isso interfira na aprendizagem dos alunos, dificultando a aquisição adequada de conhecimentos.

Neste contexto, reflexões sobre as práticas pedagógicas tornam-se o grande desafio dos educadores. Diante da realidade educacional, é imprescindível que o profissional docente esteja em constante busca de novos recursos e metodologias diferenciadas de ensino, as quais o beneficiarão na transmissão do conhecimento para os estudantes, que se interessaram mais pelas aulas, e irão perceber que existem diferentes maneiras de se estudar sem se cansar muito.

Sendo assim, através desta pesquisa, intitulado "Uma das tendências matemáticas para com o processo de ensino e aprendizagem: As Tecnologias", intenciona-se reunir diversas metodologias de ensino. Com isso, almeja-se proporcionar avanços na prática pedagógica escolar, através da busca de novas possibilidades e na inserção mais contínua das tecnologias na educação, para que elas possam ajudar a sanar as dificuldades encontradas pelos discentes, que tornam a disciplina de Matemática tão desacreditada e incompreensível.

A pergunta que fornece embasamento à pesquisa é: As tecnologias estão presentes no dia a dia de cada indivíduo, cabendo às escolas se adequarem e se aperfeiçoarem a esta realidade. Em questão da componente curricular que é a Matemática, as tecnologias podem favorecer significativamente no ensino e aprendizagem dos discentes?

## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O USO DAS TECNOLOGIAS: ALTERNATIVAS DIFERENCIADAS PARA AUXILIAR NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES

### A Educação Matemática

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática atualmente ressalta a falta de interesse por parte dos alunos e o seu baixo rendimento na disciplina por apresentarem dificuldades nos conteúdos matemáticos. Muitos alunos não demonstram gosto pela

disciplina, na qual os professores não conseguem trabalhar os conteúdos de forma significativa e que, consequentemente, se tornam improdutivos.

Tudo isso pode ser consequência da falta ou do uso inadequado de recursos didáticos, de métodos inovadores que busquem facilitar o aprendizado e despertar o devido interesse dos alunos.

Cabe aos docentes introduzir mudanças no ensino e na aprendizagem, bem como salientar os objetivos que se deseja alcançar. Metodologias diferenciadas podem suprir essas dificuldades para os professores, os quais podem fazer a diferença para ajudar seus discentes. Existem diversas maneiras de transmitir conhecimentos. Cada ser humano é único, e possui suas características próprias, onde para Moran (2000, p. 32):

> Não se trata de receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Um dos maiores desafios do nosso país em questão de desenvolvimento ainda é na área da educação. Apesar de ser um país com destaques no mundo por seus crescimentos econômicos e tecnológicos, ele possui uma grande diferença no nível educacional quando é comparada a outros países.

Em meio a isso, a escola passa a exigir competências e habilidades dos alunos que atendam a demanda da sociedade, ou vice e versa, compartilhando assim exigências do cotidiano, que trarão benefícios e os ajudarão no futuro. As escolas se esforçam muito para adequar-se a esta nova realidade, caracterizando algumas dificuldades enfrentadas por professores e alunos neste contexto, principalmente da educação matemática. A qual, possui grandes problemas por parte dos alunos na compreensão e assimilação dos conteúdos estudados nessa disciplina. Com isso, pode-se perceber que o aprendizado dos alunos era comprometido pela falta de compreensão e interação no decorrer das aulas. Assim como no ensino tradicional, agora o aluno manipula esses conceitos matemáticos.

As diretrizes curriculares hoje reconhecem a disciplina da Matemática como necessária e essencial na formação do cidadão, ressaltando a importância de que o aluno aprenda a utilizar procedimentos e conceitos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos, para a resolução de problemas. Além disso, destacam a relevância de estimular os alunos a construir conhecimento, cultivando a autoestima, o respeito pelo colega, bem como pelo trabalho de todos em sala de aula e a perseverança na busca da solução de um

problema instigado pelo professor. Nesse contexto, é importante que o aluno acredite em seu potencial, e na sua resolução das questões, deixando de lado copiar as respostas dos colegas, as quais já estão resolvidas, ignorando assim a sua capacidade.

É comum os estudantes apresentarem dificuldades em todas as disciplinas, mas na Matemática é possível verificar uma grande aversão por parte da maioria dos discentes, onde ela ainda é tida como terror por parte de alguns dos estudantes corroborando com isso o alto índice de reprovação comprova a dificuldade dos mesmos.

O papel do profissional docente é de facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem dos alunos. Ele é o responsável pelo ensino e aprendizagem dos mesmos, onde esse processo de ensinar contribui muito na vida dos discentes, pois o professor está formando e transformando os alunos em cidadãos melhores e responsáveis, que mais tarde estarão fortalecendo a sociedade. O futuro está nas mãos dos jovens estudantes, eles devem aceitar os desafios impostos e superá-los, no qual isso tem suas vantagens e valorizações, que surge com tempo.

O professor carece procurar um aperfeiçoamento na formação, a qual está articulada com a realidade que enfrentam e vivenciam no seu cotidiano em sala aula, ou seja, a do aluno, tornando a escola um ambiente mais significativo e produtivo, e para o crescimento do professor como um profissional diferenciado. O professor também necessita de novos aprendizados, não por ele ser autoridade na sala, mas as vezes com pequenos atos ele aprende grandes lições, as quais ele leva para a vida toda. Lidar com os alunos não é nada fácil, a preparação para isso é essencial e condizente para sua carreira profissional.

Freire (1997) defende a ideia de que ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno, aqueles conhecimentos trazidos de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz do mesmo.

Relacionar a realidade do discente com a escola e consequentemente com a disciplina não é uma experiência fácil. Porém buscar o envolvimento com o meio, social, e cultural, onde o aluno está inserido, tornando o mesmo mais interessado com a disciplina em questão.

O aperfeiçoamento e a espera de uma melhor aprendizagem por parte da realidade dos educandos, faz com que o mesmo possam se tornar um ser humano melhor e com mais capacidade. Assumindo seus compromissos corretamente, e tendo consciência de seus atos. A vida particular de cada um, pode ser sofrida e o mesmo pode fazer com que o aluno queira desistir dos estudos, mas ele deve enfrentar as dificuldades e permanecer na escola para se

tornar e se transformar em um profissional de sucesso e poder estar atuando na realidade da sua família e da sociedade.

**As tecnologias e o seu avanço**

Estamos inseridos em uma sociedade caracterizada pela utilização de recursos tecnológicos, bem como sua inserção na educação. A comunicação e a troca de informação ocorre de forma mais rápida e prática. O próprio conhecimento torna-se de fácil acesso para todos, nos mais diversos âmbitos. No entanto, mesmo com esse avanço tecnológico verificamos que muitos ainda não estão preparados para essa realidade social e histórica, principalmente no setor da educação.

A escola tem um compromisso pedagógico e social com a formação do educando, cabendo ao docente a responsabilidade de interceder e melhorar o conhecimento dos alunos. Para tanto, há a necessidade de que os envolvidos estejam preparados para essa realidade que invade a vida social e a própria prática educativa escolar. O espaço escolar é o único meio que possibilita o acesso aos saberes acumulados e necessários a cada ser humano.

O educador precisa encarar a tecnologia como sua aliada, sem a ignorar, pois, ela veio para ajudar no auxílio da transmissão de conhecimentos e não para se tornar uma inimiga. Utilizando-a como metodologia de ensino, o professor consegue ajudar os discentes a compreenderem mais precisamente e facilmente o ensino. Isso possibilita novas experiências de aprendizagens muito vantajosas para os alunos, as quais os motivam mais e lhes oferecem maior interatividade no decorrer das aulas. Para Pais, (2005, p.15):

> É possível perceber no cotidiano pedagógico uma certa expectativa, por parte de professores, quanto à vontade de utilizar os novos recursos da informática na educação. Muitas vezes, essa expectativa até mesmo se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino [...].

Entretanto, o emprego exclusivo de novas metodologias centradas em aulas expositivas, não mais atendem as expectativas de alunos que convivem em um meio tecnológico, extremamente dinâmico e diferenciado.

A escola tem a função de promover igualmente a aprendizagem para todos os alunos, criando possibilidades diferenciadas de acesso a esse conhecimento. A escola deve pensar em uma nova forma de se trabalhar o saber articulando com as novas tecnologias educacionais

envolventes, e esperar que isso forneça resultados positivos para os educandos, ajudando na compreensão mais precisa e facilitada do ensino.

A tecnologia educacional refere-se ao emprego de recursos tecnológicos como uma ferramenta diferenciada para o aperfeiçoamento da qualidade da educação e do ensino das escolas. Ao usufruir da tecnologia a favor de uma educação de qualidade, ajudamos a contribuir na promoção do desenvolvimento socioeducativo, além da informação recebida do aluno quanto a socialização do saber, mas deve-se considerar os benefícios didáticos da tecnologia na escola. Nesse sentido, mais que a inclusão digital, a tecnologia educacional nas escolas pode gerar uma ótima oportunidade para a vida dos alunos, trazendo modificações positivas na relação de ensino e aprendizagem, conectando o discente ao mundo da tecnologia, desde as séries iniciais da educação infantil até o final do ensino médio.

O conhecimento e o domínio do saber são de extrema responsabilidade do profissional docente, em que a tecnologia poderá se tornar uma ferramenta complementar no auxílio da aprendizagem do aluno, bem como na transmissão do conhecimento realizada pelo professor. Com o uso correto das tecnologias, o professor irá conseguir formar alunos mais ativos, mais interessados bem como diferenciados dos demais que não usufruem das tecnologias.

As deficiências tecnológicas, são visíveis como qualquer outra ferramenta de trabalho em uma escola, como a necessidade de adequação e preparo por parte dos professores para o uso dessa tecnologia escolar, uma vez que a maioria dos professores, não possuem ainda habilidades para utilização das tecnologias digitais, não conseguindo por enquanto explorar de uma maneira produtiva e eficiente, o uso de dispositivos tecnológicos como os tablets, computadores ou outras ferramentas tecnológicas.

Faz-se necessário por parte do professor a condução de todo o processo de construção dos conteúdos científicos, ou seja, os profissionais docentes devem estar seguros no uso destas mobilidades tecnológicas, para que os alunos possam usufruir destes equipamentos adequadamente e com objetivos claros de ensino e aprendizagem, caso contrário isso pode prejudicar colegas e professores, fazendo com que a escola se responsabilize pelos danos ocasionados pelo uso incorreto dessas tecnologias em sala de aula.

Essas novas ferramentas tecnológicas além de melhorar e facilitar o acesso aos novos conhecimentos servem também de base para novas adaptações aos sistemas variados de transmissão de conhecimento de maneira a aprimorar, transferir e transformar os fatores complicados em algo mais acessível e sedimentado, transformando de forma mais fácil a teoria em prática.

Nesse caso, podemos afirmar que a tecnologia se bem utilizada pode beneficiar o trabalho pedagógico na escola, com propostas diferenciadas e dinâmicas para a aquisição de conhecimento e como um processo de comunicação e construção do saber escolar por alunos e professores.

O processo educacional e a comunicação devem estar inter-relacionados, visando a junção de suas atividades de educação, comunicação e tecnologia, para se ter os resultados esperados pelos docentes. Nessa perspectiva, podemos citar Tarouco (2003), o qual afirma que a tecnologia educacional e de comunicação atualmente permite criar material didático usando multimídia com interatividade que tornam mais efetivo os ambientes de ensino e aprendizagem apoiado nas Tecnologias. Entretanto, o professor precisa estar articulado nesta nova linguagem do saber, a fim de que haja a emancipação no trabalho didático em sala de aula.

O processo evolutivo da tecnológica trouxe para a educação novas possibilidades de informação e de conhecimento, ou seja, novos processos educacionais utilizando a multimídia como estratégia diferenciada de ensino, a qual pode ajudar os alunos positivamente no seu processo de ensino e aprendizagem, bem como em melhorar suas afinidades com a Matemática.

O docente precisa utilizar a tecnologia como sua aliada, como um instrumento de auxílio para ele, facilitando a aprendizagem ao discente e transmitindo o conhecimento de forma mais estruturada e significativa. Estudar com a utilização das tecnológicas de informação, é um diferencial para o professor e para o aluno, transformando o que é complicado em mais fácil, de forma dinâmica além de ser mais criativo, se torna estimulante para o aluno, afinal ele nota que isso se trona fácil e aprende mais entusiasmo.

Entretanto, a utilização exclusiva de metodologias diferenciadas de ensino centradas em aulas mais expositivas e na figura do professor, não se encaixam nas perspectivas dos alunos que convivem em um meio tecnológico e extremamente dinâmico.

Essa afirmação realça a ideia mais clara de que muitos educadores ainda optam pelo ensino mais tradicional, com auxílio somente do giz, do quadro negro e do livro didático, mas na atualidade isso já está ultrapassado, não sendo mais o suficiente e não traz para os alunos o interesse desejado pelas aulas. O professor pensa apenas na aplicação de todo o conteúdo programático, não que isso não seja de grande importância, mas de que adianta passar todo o conteúdo e chegar ao final do semestre e os alunos estarem com dificuldades em todos os conteúdos. O professor necessita dominar sua aula, ainda mais em disciplinas exatas, em que

o discente deve ter clareza do conteúdo desde o começo para assim chegar no fim com plena compreensão do mesmo. A qualidade do ensino é melhor do que apenas a simples quantidade dos conteúdos passados pelo docente.

Com isso, é importante que o docente utilize a linguagem tecnológica sempre que possível articulando-a ao contexto de sua aula. Trabalhando os conteúdos matemáticos proporcionais ao desempenho e rendimento de cada turma. Os alunos são diferentes, enquanto um aprende rapidamente o outro pode ser um processo mais lento, então cabe ao docente gerenciar estas situações. Uma aula mais dinâmica e interativa faz com que o aluno colabore com a mesma e produza mais, ainda mais quando se relaciona com atividades investigativas e diferenciadas. Embora a aula expositiva seja indispensável, somente essa não é suficiente para que os estudantes obtenham sucesso em sua aprendizagem, tendo em vista que é necessário momentos de interação a fim de que ocorra a construção do conhecimento de forma satisfatória e mais produtiva pelo próprio estudante.

**A matemática e sua utilização com as tecnologias**

Existem inúmeras maneiras de inovação para as práticas pedagógicas, cabendo a cada professor optar pela mais adequada e mais apropriada para seus alunos, bem como para uma melhor aprendizagem por parte deles. A tecnologia é uma realidade que traz inúmeros benefícios, sendo também uma das ferramentas mais práticas e facilitadoras quando incorporada ao processo de ensino e aprendizagem, em que o discente pode ver mais claramente o seu processo junto a disciplina. Ela proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando e se desvalorizando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos, competentes, bem como dinâmicos.

Nessa perspectiva, Borba destaca que “No momento em que os computadores, enquanto artefato cultural e enquanto técnica, ficam cada vez mais presentes em todos os domínios da atividade humana, é fundamental que eles também estejam presentes nas atividades escolares”. (2003, p. 87).

Compete aos professores, visualizarem nesse recurso, uma ferramenta que pode potencializar sua aula e contribuir significativamente com a aprendizagem dos alunos. A Matemática necessita gradativamente disso, afinal a utilização de softwares e jogos online faz com que os alunos tenham mais interesse pela disciplina, não ficando uma aula muito

cansativa e complexa para eles. No que se refere ao ensino de Matemática, é importante que as aulas assumam um caráter mais dinâmico, vinculado com a realidade e que instigue o aluno a desenvolver seu raciocínio lógico, desenvolvendo sua criatividade e a capacidade de investigação e busca por seus objetivos dentro da disciplina.

Segundo Mercado (2014, p. 01): "A incorporação das novas tecnologias como conteúdos básicos comuns é um elemento que pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar". Com a utilização das tecnologias, é provável que haja maior interação entre professor e aluno, visto que elas promovem um ambiente mais agradável, no qual pode se aproveitar o potencial lúdico do discente. Desse modo, o mesmo não estaria apenas reproduzindo o que foi ensinado pelo educador, mas sim, sendo desafiado a enfrentar a problematização proposta através de seus conhecimentos que foram adquiridos.

Existem diversos softwares matemáticos, os quais proporcionam e auxiliam em um estudo muito mais aprofundado de conceitos e propriedades matemáticas, além de enfatizarem uma melhor assimilação pela visualização e interatividade que o programa possibilita. Esses, desde que bem planejados e selecionados de acordo com o conteúdo estudado, podem promover uma aula mais dinâmica, produtiva e, consequentemente, sucesso no aprendizado.

Durante uma aula através de softwares, os alunos, certamente, estarão interagindo na investigação e elaboração do saber, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades, além de fixar ou assimilar novos conceitos. Ademais o estudante pode visualizar imagens e representações com muito mais facilidade que no quadro negro, caderno ou através de desenhos, uma vez que fica limitado a representações estáticas.

O software promove demonstrações mais claras, dinâmicas e até mesmo em três dimensões, o que possibilita a aumento da visibilidade dos conceitos matemáticos. Borba (2010, p. 03) afirma que:

> Os softwares educacionais têm a capacidade de realçar o componente visual da Matemática atribuindo um papel importante à visualização na educação Matemática, pois ela alcança uma nova dimensão se for considerado o ambiente de aprendizagem com computadores como um particular coletivo pensante.

O uso desses recursos permite a realização de construções com rapidez e precisão, permitindo ao aluno realizar análises do comportamento gráfico de funções, bem como, possibilita a movimentação da figura ou elementos da mesma, na abordagem da geometria.

Isso facilita a visualização de detalhes e a compreensão de conceitos e propriedades, sem, por exemplo, haver a necessidade de construção de várias representações semelhantes.

O ensino da Matemática auxiliado das tecnologias faz com que os alunos sintam mais interesse pelas aulas, e deixem de lado aquele receio que possuem pela mesma, tornando-se essencial a utilização de tecnologias informáticas no ensino de Matemática nos dias atuais.

As tecnologias proporcionadas pela área da informática facilitam o trabalho com atividades investigativas, sendo um recurso que pode auxiliar tanto na compreensão quanto na aquisição de novos conhecimentos. Na disciplina de Matemática, por exemplo, existem diversos softwares, principalmente de geometria dinâmica, que permitem um estudo muito mais aprofundado de conceitos e propriedades matemáticas, além de proporcionarem uma assimilação mais rápida pela visualização e interatividade que possibilitam.

Na visão de Mercado, a Internet, bem como os softwares educativos "[...] são poderosos instrumentos da informática para o processo educativo das escolas. Se usados com inteligência e criatividade tornam-se um excelente recurso pedagógico, onde o professor poderá aproveitar para auxiliar nos seus objetivos educacionais" (2002, p. 134).

São tantas as potencialidades das tecnologias que não há como negar os benefícios que sua utilização nas atividades escolares pode acarretar. Precisa-se refletir a respeito de que as tecnologias possuem inúmeras potencialidades, pois, quando bem utilizadas, auxiliam no processo de construção de conhecimentos, desenvolvendo a autonomia dos discentes, trazendo agilidade em diversas situações, tornando-se assim grandes aliadas na busca por qualidade de ensino.

## CONCLUSÃO

São tantas as potencialidades das tecnologias que não há como negar os benefícios que sua utilização nas atividades escolares pode acarretar. Precisa-se refletir a respeito de que as tecnologias possuem inúmeras potencialidades, pois, quando bem utilizadas, auxiliam no processo de construção de conhecimentos, desenvolvendo a autonomia dos discentes, trazendo agilidade em variadas situações, tornando-se assim grandes aliadas na busca por qualidade de ensino.

A ligação das tecnologias com a disciplina de Matemática é de extrema importância para ajudar os alunos a melhorar seu ensino, a qual pode ser explorada por meio de softwares, jogos online, e demais recursos disponíveis. Na mesma perspectiva, busca-se adequar essa

realidade a se tornar uma das alternativas para o ensino atual. Inserir o computador em sala de aula pode proporcionar aos alunos, uma aula repleta de significados, tornando-se mais produtiva, pois possibilita aos discentes analisar e interpretar os tópicos abordados de uma forma atrativa, onde os mesmos conseguem visualizar a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados pelos professores na sala de aula.

As aulas de Matemática necessitam ter uma aprendizagem significativa e, consideramos que a utilização da tecnologia promove essa intenção no desenvolver de cada pratica sendo bem programada pelo docente, contribui assim para melhorias de conteúdos mas também para uma formação cidadã e inovadora da nossa sociedade.

Com isso, percebemos que a utilização de recursos tecnológicos é de extrema importância nas instituições de ensino, tanto para o professor quanto para o aluno, ocorrendo assim uma ampla relação ao processo de ensino e aprendizagem. Usufruir do uso de tecnologias informáticas em sala de aula é uma alternativa viável ao ensino, vistas que essa realidade da utilização de tecnologia compreende o cotidiano do aluno.

## REFERÊNCIAS

BORBA, M. C. **Informática e Educação Matemática.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Matemática. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MERCADO, L. P. (org). **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: 2002.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, C. C.; MARIM, V. **Educação matemática: contextos e práticas docentes.** Campinas: Editora Alínea, 2010.

PAIS, L.C. Educação escolar e as tecnologias da informática. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

# UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

**Vanessa Dal Piva**[1]
**Julia Dammann**[2]
**Marcia Dalla Nora**[3]

**RESUMO:** Pretende-se neste artigo abordar aspectos teóricos que norteiam o ensino e a aprendizagem de funções, através do software Geogebra, possibilitando ao aluno construir, manipular, avaliar e identificar proposições, compreendendo melhor os conceitos que envolvem este estudo. Neste contexto, este software surge como um meio de auxiliar na aprendizagem, com o intuito de promover um ensino dinâmico e interativo, estimulando o pensamento gráfico e a assimilação visual, sanando as dificuldades encontradas pelos discentes no conteúdo. Através desta proposta, temos como objetivo despertar um maior interesse e curiosidade por parte dos alunos, devido à facilidade e rapidez deste software, além de estimular a aprendizagem e de conhecer este novo espaço, o qual é pouco utilizado pelos professores.

**Palavras-chave:** Software Geogebra; Ensino; Funções.

## INTRODUÇÃO

A Matemática está presente em todas as atividades humanas exigindo do cidadão o conhecimento matemático que possa o auxiliar na resolução dos problemas que surgem a cada instante. O exercício da cidadania não dispensa conhecimentos matemáticos, pois estes proporcionam ao indivíduo condições para o questionamento e resolução das diferentes situações-problema que surgem. Ela está em constante evolução para atender as necessidades do mundo moderno e o saber matemático tornou-se indispensável em nossas vidas, em que se generalizam tecnologias e meios de informação, os quais são baseados em dados quantitativos e espaciais em diferentes representações.

O profissional docente é o mediador do saber e da prática social, sendo um exemplo que será seguido pelo discente. É essencial que o professor tenha, também, competência

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, vanessa_dalpiva@hotmail.com

[2] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, julia_dammann@hotmail.com

[3] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. marcia@uri.edu.br

humana, para que possa valorizar e estimular os alunos, a cada momento no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização das Tecnologias como um recurso em sala de aula se tornou muito viável, pois no momento em que o professor está introduzindo os conceitos de um determinado conteúdo, o aluno por sua vez está aprendendo e descontraindo com o ambiente escolar. Além de diminuir bloqueios contribuem muito na criatividade e no desenvolvimento do aluno, fazendo com que seu desempenho se torne mais positivo.

O software Geogebra possibilita o desenho de pontos, vetores, segmentos, linhas e funções, e ainda, a alteração dinâmica deles, assim que concluídos. Além disso, ele consegue lidar com variáveis de números, vetores, pontos, segmentos, retas, achar derivadas, integrais de funções e, até mesmo, oferece diversos comandos para a resolução de cálculos.

Com isso, pretende-se realizar uma proposta para alunos do 1º Ano do Ensino Médio sobre funções que serão trabalhadas no software Geogebra. O objetivo dessa atividade é enfatizar um ensino diferenciado para os alunos, bem como incentivar o uso de meios tecnológicos em sala de aula, desafiando os discentes a entender a importância do software no ensino de Funções, bem como tornar uma aula mais significativa aos educandos.

## O ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino da Matemática necessita ampliar o desenvolvimento cognitivo e qualificado dos alunos, possibilitando um bom entendimento dos conceitos matemáticos e também de seus procedimentos e a partir disso, chegar às devidas conclusões previstas fazendo as argumentações corretas e necessárias.

A compreensão da Matemática é essencial para que o aluno compreenda as definições, demonstrações e as principais características dos conteúdos em si, também para agir e tomar decisões em sua vida pessoal e posteriormente profissional. Para isso, a educação deve integrar informações mais amplas e globalizadas, para que o aluno desenvolva suas capacidades e aperfeiçoes seus conhecimentos para que possa crescer como cidadão e possa aplica-los em sua vida.

A matemática é a mais antiga das ciências, na qual o conhecimento gerado a partir dela, é gerado nessa área do saber como fruto da construção humana. Ela avançou gradativamente, já sofreu muitas rupturas e reformas, possuindo um acabamento refinado e

formal. É uma disciplina muito importante e fundamental na medida em que a sociedade necessita e se utiliza da mesma como uma ferramenta imprescindível.

De acordo com Santaló (1996, p.19): "A Matemática é como um edifício em construção, sempre necessitando de modificações e adaptações." Em meio as afirmação enfatizada, muitos dos problemas do processo de ensino e aprendizagem dessa ciência estão interligados com a metodologia de ensino adotada pelos profissionais docentes. Sendo assim, é um ensino constante e diário, onde o discente aprende a executar matematicamente problemas cotidiano vivenciados por ele. Tanto em casa, na rua, no mercado, na escola, na cidade, no campo, em todos os lugares, o ser humano precisa/necessita contar, representar, interpretar, raciocinar, medir, entre outras.

Algumas de suas aplicações estão relacionadas a financiamentos, compras parceladas, operações comerciais de compra e venda (à vista e a prazo), construções, investimentos financeiros, aplicações bancárias, cálculos operatórios básicos, descontos (%), entre outros.

Um dos principais objetivos do ensino da Matemática é que o ensino tenha significado e sentido para o aluno. Apesar do caráter abstrato da disciplina, seus conceitos e resultados tem origem no mundo real e encontram diversas aplicações em outras áreas, e também na área tecnológica. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.29) a Matemática faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências. Atualmente, a Matemática consiste na ciência mais importante do mundo moderno, sendo abordada desde as séries iniciais. Sua relação com o cotidiano exige das pessoas um conhecimento mais amplo da disciplina, por isso devemos dar mais atenção ao seu estudo na escola. De acordo com Machado (1990, p.15):

> [...] a Matemática faz parte dos currículos desde os primeiros anos da escolaridade, ao lado da Língua Materna. Há um razoável consenso com relação ao fato de que ninguém pode prescindir completamente de Matemática e, sem ela, é como se a alfabetização não se tivesse completado.

Acreditamos que esse componente curricular desenvolve-se um sistema de símbolos específicos para a demonstração de suas ideias, sendo imprescindível saber interpretar um problema para depois resolver o tal problema matemático, porque as relações existentes entre o processo de alfabetização e a Matemática sempre tem que estar interligados.

Concorda-se com Carvalho (2005, p.9) quando ele afirma que "o ensino de Matemática não está alheio às concepções sobre o que é conhecimento matemático." O desenvolvimento da dimensão afetiva nas aulas de Matemática possibilita que determinadas situações sejam exploradas para permitir a descoberta e liberar o receio que está (i)limitado

entre os alunos, incorporar a emoção e o afeto como instrumento facilitador e limitador desse conhecimento.

As ideias opostas entre os discentes são vistas consideravelmente em uma sala de aula. O confronto do que um pensa com que o outro pensa ou do que o professor pensa, é uma forma de aprendizagem significativa. Além da relação existente entre professor e aluno, é fundamental ele desempenhar um papel importante e de destaque na formação da capacidade de aquisição de conhecimento e também afetiva.

Segundo Chagas (2004, p.243): "[...] a matemática é frequentemente tratada como sendo uma área do conhecimento humano desligada da realidade e do cotidiano onde o indivíduo encontra-se inserido." Nesse contexto, percebemos que a matemática é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, sendo uma disciplina aberta e sujeita a mudanças. Muitos professores não sabem como farão para ensinar, de como os alunos irão aprender e sempre estão preocupados em como fazer seu trabalho favorecer com o aprendizado e ensino dos discentes, para eles serem beneficiados positivamente com isso. O aluno, primeiramente, deve estar interessado nas aulas, se não nem o professor, nem o aluno, conseguirá alcançar seus objetivos.

Na opinião de Carvalho (2005, p.35): "É ouvindo que se ensina, é falando que se aprende." O profissional docente deve escutar o discente, escutando o que ele fala pode-se ensinar mais, com mais qualidade de ensino, do que apenas falando o que eles devem fazer. O professor passa a falar menos, passando a orientar mais os alunos, deixando o livro didático um pouco de lado.

Ainda é importante salientar que existem muitas dificuldades a serem superadas em sala de aula, para talvez conseguir um envolvimento maior dos alunos nas aulas, motivando-os para o aprendizado mais significativo da Matemática. Porém isso requer a participação de todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, não dependendo exclusivamente do professor ou de seu processo de formação, mas também de um envolvimento maior da escola e do aluno.

Com isso, percebemos que o Ensino da Matemática deveria estar apoiando experiências agradáveis, de forma contextualizada, pois enquanto ciência, sua dimensão histórica e sua relação com a sociedade ampliam os conhecimentos desta disciplina e também com outras áreas do conhecimento.

**ENSINO MÉDIO E A MATEMÁTICA (PCNS)**

O Brasil está empenhado nas reformas na área educacional, especificamente no Ensino Médio. Nesse âmbito, foi necessário repensar as diretrizes educacionais e os parâmetros curriculares, devido ao fator econômico em que o país se encontra e também a evolução da informática, a qual trouxe mudanças e aperfeiçoamentos na educação e uma nova compreensão do papel fundamental das escolas.

Antigamente, a finalidade do Ensino Médio era a formação de especialistas que fossem capazes de dominar máquinas ou de ficarem responsáveis pelos processos de produção. Depois, vieram as novas tecnologias, em que criaram-se novos parâmetros para a formação cidadã, e que com isso eles pudessem utilizar as diferentes tecnologias, e se tornarem críticos e atuantes na sociedade. O ensino, nesta perspectiva, tem como finalidade o desenvolvimento da capacidade da pesquisa, da busca de informações e de se construir o conhecimento. Por este fato, as pessoas começaram a procurar vagas para estudar, expandindo a rede pública, onde a busca pelo aperfeiçoamento e qualificação estudantil era um dos objetivos principais.

Na medida em que vamos se integrando a sociedade da informação, globalizada, faz-se necessário que a educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver determinados problemas, criando e aprimorando valores e conhecimentos. Por isso, o ensino de Matemática no Ensino Médio tem um valor formativo, pois a matemática é uma ferramenta essencial e que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas especificas na maioria das atividades humanas. Assim, o ensino da matemática deve contribuir para o desenvolvimento de processos de pensamentos e a aquisição de atitudes e deve ser vista pelo aluno como um conjunto de tecnologias e estratégias para serem aplicadas em outras áreas do conhecimento e também para a atividade profissional.

Os PCNs de Matemática também foram organizados de forma a colaborar com a prática pedagógica dos professores, traçando objetivos para cada nível de ensino da Educação Básica, visando à construção de um referencial que orienta a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiro tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite, de fato, sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e culturais.

Espera-se, dessa forma, a proposição de ações que visem promover as mudanças qualitativas pertinentes preconizadas pelos PCNs (1997) e outras que se fizerem necessárias

para a democratização e a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de Matemática e na organização do trabalho pedagógico da escola, voltadas para a Alfabetização, garantindo a inserção nos processos de leitura e escrita para, depois, desenvolver o trabalho com as noções Matemáticas.

Nesse sentido, uma das formas de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem da Matemática é com a utilização das tendências da Educação Matemática, em que destaca-se as tecnologias e a resolução de problemas, as quais serão mais especificadas posteriormente.

## TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O avanço tecnológico fez com que os alunos caminhassem/caminhem junto com as inovações, em que ela pode trazer diversos benefícios e contribuir significativamente para a aprendizagem dos discentes.

Os professores desde cedo devem enfatizar em suas aulas, metodologias diferenciadas de ensino, as quais irão tornar suas aulas mais atrativas e menos cansativas para os alunos. Dessa maneira como o ensino de Matemática vem sendo conduzido, com predominância de aulas expositivas e resolução de enormes listas de exercícios, faz com que isso interfira na aprendizagem dos alunos, dificultando a aquisição adequada de conhecimentos. Alguns professores se mostram despreparados e impossibilitados a encarar essas novas metodologias de ensino tornando-se ultrapassados e deixados para traz pela evolução tecnológica. Uma das maiores necessidades dos educadores é se tornar um “professor digital” que possibilita aos alunos habilidades no uso tecnológico.

O uso da Internet na escola é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. Este é um espaço de sociabilidade, organização, informação, conhecimento e de educação. (SILVA,2004)

A educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção.

A Internet comporta diversas interfaces. Cada uma reúne um conjunto de elementos de hardware e software destinados a possibilitar as pessoas trocas, intervenções, agregações, associações e significações como autoria e coautoria. Contudo, o Ministério da Educação

(MEC, 2006) orienta que os objetos de aprendizagem devem objetivar: o aprimoramento da educação presencial e/ou a distância, como forma de incentivar a pesquisa e a construção de novos conhecimentos na melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino por meio da incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação (Monteiro, 2006).

O tempo passado na Internet pode ser voltado para o aprendizado e a aquisição de conhecimentos. Há diversos sites que incentivam o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes, ampliando o seu universo cultural. Combinando informação com diversão, eles são, também, um excelente passatempo, que podem entreter e divertir os jovens

É preciso perseverança para modificar a maneira de ensinar e acompanhar as transformações que os avanços tecnológicos impõem ao longo do tempo. Sendo assim, as novas tecnologias vêm desvendando e ao mesmo tempo criando desafios com as infinitas possibilidades que facilitam a compreensão dos alunos, dispondo de muitos recursos

Os alunos já usam a tecnologia diariamente de forma desordenada, ou seja, sem ser voltada para o ensino e a aprendizagem. Percebemos com isso, que eles dominam a linguagem tecnológica e usam os celulares em sala de aula assim como dominam o uso de computadores e da internet, entre outros meios. Então, eles estão preparados para atuarem num contexto educacional e informatizado, o que falta é uma orientação voltada para aprendizagem.

É da responsabilidade dos orientadores, dos professores e dos técnicos da escola a orientação didática do educando diante de um correto uso dos ambientes virtuais. Nisto, destacam-se os pontos positivos e negativos do uso das tecnologias pelos alunos. Transporta-se o domínio adquiridos por eles para um conhecimento matemático, mostrando que diversos conteúdos matemáticos são mais bem compreendidos com a tecnologia.

Para Mercado (1999), “os recursos tecnológicos como instrumentos à disposição do professor e do aluno, poderão se constituir em valioso agente de mudanças para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem”.

A tecnologia está em tudo e em todas as coisas, sendo que o professor atual, necessita estar sempre buscando uma formação contínua e agregada de conhecimentos para a sua vida profissional. Existem outros meios que auxiliam nestes aspectos de evolução de aprendizagem do professor, com a necessidade do docente estar sempre preocupado e comprometido na sua formação.

Os docentes que buscam aperfeiçoamento afim de oferecer melhor aprendizagem devem pensar que isso será benéfico para si e para os educandos, usufruindo das tecnologias que estão a sua disposição. O educador deve utilizar a tecnologia como uma aliada, sem ignorar, pois ela veio para auxiliar e não para se tornar uma inimiga, entretanto o docente consegue evoluir com o auxílio favorável da tecnologia.

A Matemática parece não estar presente no cotidiano dos alunos e está longe de ser uma disciplina que desperte o interesse e o prazer do discente, pois a cada ano verifica-se que as dificuldades nesta ciência aumentam. Eles não percebem que tal disciplina não é apenas fazer cálculos de forma mecânica e aleatória, mas sim que eles devem possuir um significado, uma importância relacionada com a vida. A utilização de recursos da informática, possibilita aos docentes a mudança no seu método pedagógico e passam a utilizar ferramentas onlines, como os softwares, os quais chamam a atenção dos alunos.

A preparação da escola e do corpo docente é essencial para o uso correto das ferramentas que proporcionam suporte, dentro da sala de aula, em que os discentes obtém um conhecimento mais amplo do conteúdo passado pelo docente, utilizando estes recursos tecnológicos como, os softwares, jogos online e no desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, fazendo com que ele melhore seu aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Nesta perspectiva, Pais afirma que:

> É possível perceber no cotidiano pedagógico uma certa expectativa, por parte de professores, quanto à vontade de utilizar os novos recursos da informática na educação. Muitas vezes, essa expectativa até mesmo se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino [...]. (PAIS, 2005, p.15).

O governo federal em colaboração com estados e municípios, vem investindo e capacitando as escolas com as tecnologias, oferecendo computadores e internet. No entanto, estas ações não são suficientes para que ocorram mudanças na educação, não basta à escola e o governo oferecer recursos, mas é preciso que o docente seja capaz de buscar novos meios de aprendizagens para resultar em maiores saberes e conhecimentos aprofundados. Na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 no artigo 61 afirma-se que:

> A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educado, terá com fundamento: I- a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Deve-se ressaltar que para a qualidade da educação e da formação dos professores, as políticas educacionais são essenciais para a valorização da formação inicial e continuada, valorizando os professores, fazendo com que os alunos tenham o dever de ficar na escola e assim o direito de uma educação digna de qualidade. “[...] um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças [...]” (NÓVOA, 1992, p. 16). O profissional da educação deve sempre inovar o seu conhecimento dentro da sua área específica, buscando estratégicas básicas para novos métodos de ensino, sendo responsável pela formação de alunos.

Com isso o educador contribui muito na vida dos alunos, pois ele está formando pessoas que mais tarde estarão fortalecendo a sociedade, e que o processo de ensino e aprendizagem não é individual e sim coletivo, exercendo desafios que serão ultrapassados mas que possuem suas vantagens e valorizações, o qual vem com tempo.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada deu-se por meio de pesquisa bibliográfica sobre a utilização de tecnologias, bem como a utilização do software Geogebra, para a elaboração de uma proposta de oficina, relacionada com o conteúdo de funções para alunos do 1ºAno do Ensino Médio.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conceito de função envolve concepções diversas e múltiplas representações, tornando-se necessário, compreender o sentido que este conceito pode assumir em diferentes contextos, quais significados o aluno pode produzir e de que formas isto se desenvolve no ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam o poder de alcance do conceito de função e a importância do mesmo para a Matemática e outros campos do conhecimento:

> O estudo das funções permite ao aluno adquirir a linguagem algébrica como a linguagem das ciências, necessária para expressar a relação entre grandezas e modelar situações-problema, construindo modelos descritivos de fenômenos e permitindo várias conexões dentro e fora da própria matemática. (Brasil 2006, p.121)

Conforme as propostas apresentadas no decorrer do trabalho, percebe-se que as atividades apresentadas são importantes para os alunos, pois elas têm o objetivo de dar condições para que se desenvolvam as noções básicas envolvidas no conceito, principalmente a noção de uma variável, antes de apresentar uma definição de função.

Na perspectiva de Tinoco et al. (1998, p. 49), a função é construída da seguinte forma: Se uma variável y é relacionada à variável x, de modo que, sempre que um valor é dado a x, existe uma regra segundo a qual um único valor de y é determinado, então y é dito uma função da variável independente x. Ou, ainda, como enfatiza Bongiovanni et al. (1993, p. 171):

> Sempre que duas grandezas, x e y, estão relacionadas entre si, de modo que: x pode assumir qualquer valor em um conjunto A; a cada valor de x corresponde um único valor de y em um conjunto B; dizemos que a grandeza que assume valores y é uma função da grandeza que assume valores x, isto é, que y é uma função de x.

Desse modo, apresenta-se abaixo o desenvolvimento das atividades para os alunos no software, visando compreender o conceito de função, em que deve-se trabalhar os conceitos que se encontram nos livros didáticos e que são pertinentes no processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo.

Interface do Geogebra

Apresentação das Ferramentas

| Botão | Nome | Descrição |
|---|---|---|
| | Mover | Ferramenta para mover os objetos que aparecem na Janela de Visualização, tais como pontos, retas e círculos. Basta selecionar a ferramenta, clicar como o *mouse* sobre o objeto que deseja mover e deslocá-lo para sua nova posição. |
| | Novo Ponto | Ferramenta para criar um novo ponto diretamente na Janela de Visualização. Basta selecionar a ferramenta e clicar como o *mouse* na posição que deseja inserir o ponto. |
| | Ponto Médio ou Centro | Ferramenta utilizada para definir o ponto médio de um segmento definido por dois pontos, ponto médio entre dois pontos, centro de um círculo, centro de uma elipse ou centro de uma hipérbole (ponto médio entre seus focos). No caso do ponto médio entre dois pontos ou segmentos, basta clicar nos pontos que se deseja encontrar o ponto médio. No caso das cônicas, basta clicar sobre a elipse ou hipérbole. |
| | Interseção de Dois Objetos | Marca o(s) ponto(s) de interseção entre dois objetos. Basta clicar no primeiro objeto que se deseja construir o(s) ponto(s) de interseção e em seguida no segundo objeto. |
| | Reta Perpendicular | Essa fermenta constrói uma reta perpendicular a uma reta, semirreta ou segmento de reta existente, passando por um ponto. Basta selecionar essa ferramenta, clicar com o *mouse* sobre a reta, semirreta ou segmento de reta a qual se deseja construir a reta perpendicular e definir o ponto por onde essa perpendicular irá passar. Caso o ponto não exista, esse será criado. |
| | Círculo dados Centro e Um de seus Pontos | Ferramenta para construir um círculo selecionando o seu centro e um dos seus pontos. Basta clicar no ponto escolhido para ser o centro do círculo e, em seguida, em um ponto onde o círculo deva passar. Se os pontos não existirem, serão criados ao clicar com o *mouse*. |

| | | |
|---|---|---|
| | Círculo dados Centro e Raio | Ferramenta para construir um círculo escolhendo seu centro e seu raio. Basta clicar com o *mouse* no ponto escolhido para ser o centro do círculo. Em seguida, uma janela se abre, solicitando a medida do raio. |
| | Parábola | Ferramenta para construir parábolas através do foco e da reta diretriz. Para construir a parábola, deve-se construir a reta diretriz previamente. Basta clicar com o *mouse* no ponto escolhido para ser o foco da parábola e, em seguida, clicar sobre a reta diretriz. |
| | Mover Janela de Visualização | Essa ferramenta serve para posicionar as construções na Janela de Visualização. Ela move simultaneamente todos os objetos construídos na janela. Basta selecionar essa ferramenta, clicar com o *mouse* sobre qualquer ponto da Janela de Visualização, manter o botão do *mouse* pressionado, e arrastar a janela para a posição que desejar. |

**ATIVIDADES PARA EXECUÇÃO NO SOFTWARE GEOGEBRA**

**Atividade 1:**

1. No campo entrada insira a função: f(x)=ax+b e tecle enter.

2. Neste momento vai aparecer uma janela sugerindo para criar controles deslizantes para a e b. Clique no botão Criar.

3. Neste momento o software vai plotar o gráfico da função e duas retas paralelas com os valores de a e b serão colocadas na tela.

3.1. Observe que na janela de Álgebra estará descrita a função e o valor das variáveis

4. Selecione a ferramenta mover

4.1. Utilize a seta direita e a esquerda do teclado para variar o valor de a.

4.2. Observe o que ocorre na equação da função e descreva o que acontece com o gráfico.

4.3. Em seguida, mantenha o valor de a=1,2 e movimente o marcador de b.

4.4. Observe a equação da função, analise e descreva seu comportamento gráfico.

Os valores dos coeficientes a e b desempenham um papel importantíssimo nesta função. Quais são esses papéis?

Agora responda:

1. Qual é a variável dependente e, qual a variável independente?

2. O que acontece com a função se “a” for igual a zero? E quando b = 0?

3. O que significa a raiz da função afim (também denominada de zero da função)? Demonstre, através da representação gráfica de uma função, e destaque sua raiz.

**Atividade 2:**

1) Construa os gráficos das seguintes funções, em seguida analise seus comportamentos conforme variação de seus coeficientes.

OBS: faça a análise justificada das funções de acordo com as seguintes características:

> Crescente, decrescente e constante (de cada função)

> Ângulo de inclinação (comparar com as outras funções)

> Deslocamento na vertical (comparar com as outras funções)

> A raiz ou zero (comparar com as outras funções)

a)y=x/2

b)y=x/4

c)y=x/8

d)y=x

e)y=2x

f)y=3x

g)y=4x

h)y=5x

Algum coeficiente não variou? Qual a característica, no gráfico, que lhe possibilitou vislumbrar isto?

**Atividade 3:**

Construa os gráficos das seguintes funções, em seguida analise seus comportamentos conforme variação de seus coeficientes.

OBS: faça a análise justificada das funções de acordo com as seguintes características:

> Crescente, decrescente e constante (de cada função)

> Ângulo de inclinação (comparar com as outras funções)

> Deslocamento na vertical (comparar com as outras funções)

> A raiz ou zero (comparar com as outras funções)

a)y=-x/2

b)y=-x

c)y=-2x

d)y=-3x

e)y=-4x

f)y=-5x

**Atividade 4:**

Construa os gráficos das seguintes funções, em seguida analise seus comportamentos conforme variação de seus coeficientes.

OBS: faça a análise justificada das funções de acordo com as seguintes características:

> Crescente, decrescente e constante (de cada função)

> Ângulo de inclinação (comparar com as outras funções)

> Deslocamento na vertical (comparar com as outras funções)

> A raiz ou zero (comparar com as outras funções)

a)y=x+1

b)y=x-1

c)y=x+2

d)y=x-2

e)y=x+4

f)y=x-4

g)y=x+5

h)y=x-5

**CONCLUSÃO**

O profissional docente precisa estar em constante acompanhamento e busca de conhecimento, afinal este é imprescindível. Ele deve sempre procurar se aperfeiçoar para transmitir seus conhecimentos da melhor maneira possível aos seus discentes, para que eles gostem de suas aulas e não se enjoem delas. Os alunos esperam que seu professor não os

decepcione, mas sim os cative e lhes de muita atenção, estando pronto toda hora para salientar as dúvidas encontradas no decorrer do ano letivo. Ser professor não é uma tarefa nada fácil.

O professor deve buscar novas metodologias de ensino e aperfeiçoamento para conquistar seus alunos. Todo professor, independente da disciplina, deve procurar realizar atividades práticas e dinâmicas para conquistar seus alunos, pois é evidente que os discentes prefiram e se interessam mais por atividades diferenciadas. A teoria dos conteúdos é muito importante, mas a mesma se não trabalhada de forma adequada pode se tornar cansativa e de difícil entendimento por parte dos alunos.

São inúmeras as contribuições decorrentes dos estágios, tanto para o planejamento das aulas, quanto ao modo de conduzi-las. Em relação ao planejamento, destaca-se que, embora não tenha realizado todas as atividades previstas no mesmo, considera-se ideal, ter um planejamento além, pois podem ocorrer imprevistos ou aulas mais produtivas.

Cada discente possui uma forma diferente de aprendizado, cabe ao professor identificar essas formas e trabalhar sua metodologia para que ela favoreça todos de maneira satisfatória. O docente deve ser alguém que cuide de seus alunos, lhes de muita atenção, carinho, deve-se ter uma preocupação com o bem-estar deles, fazendo com que eles se sintam bem e abençoadas pelo cuidado que o professor tem com eles, afinal a escola é a segunda família dos estudantes.

Além de ser mais rápido, a utilização do software Geogebra se torna atrativo para os alunos e faz com que os mesmos interajam mais durante as aulas. Dessa forma, é importante trazer este recurso para a sala de aula, pois o mesmo pode servir em vários momentos e dessa forma contribuir no desenvolvimento do gosto e melhor aprendizagem por parte dos discentes na disciplina de Matemática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 — **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.

BONGIOVANNI, V., VISSOTO, O. R., LAUREANO, J. L. **Matemática e Vida**. 2º Grau. V.1. São Paulo: Ática, 1993.

CARVALHO, Ana Maria Fernandes *Tucci de*. **Fundamentos Teóricos do Pensamento Matemático** – Curitiba: IESDE, 2005.

CARVALHO, Dione Licchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática.** 2ª ed: São Paulo: Cortez, 1994.

CHAGAS, Elza Marisa Paiva de Figueiredo. **Educação matemática na sala de aula: problemáticas e possíveis soluções.** São Paulo: 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas nas investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

LIMA, Andrelane de Oliveira. **A Formação de Professores no Contexto das Novas Tecnologias***:* uma análise sobre a capacitação de formadores do Programa "Um Computador por Aluno – UCA". Teresina: 2010.

MACHADO, E. C.; FILHO, S.; SOARES, C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**.

MARIM, Vlademir; BARBOSA, Ana Carolina Igawa. **Resolução de problemas.** In: OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; MARIM, Vlademir. **Educação Matemática:** contextos e práticas docentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 225-240.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL.

MONTEIRO, A.; POMPEU JR, G. **A matemática e os temas transversais.** São Paulo: Moderna, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente:** In os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIS, L.C. **Educação escolar e as tendências da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PCNs: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

SANTALÓ, Luiz Antonio. **Matemática para não matemáticos**. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irmã (Org). **Didática da matemática:** reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p.11-23.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

TINOCO, L. A. A. et al. **Construindo o conceito de Função no 1º Grau.** Rio de Janeiro: Instituto de Matemática/UFRJ, 1998.

# TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE ESTATÍSTICA: RELATO DE ATIVIDADES

**Vanessa Dal Piva**[1]
**Julia Dammann**[2]
**Eliane Maria Cocco**[3]

**Resumo:** Este artigo refere-se a uma experiência vivenciada na disciplina de Tópicos Especiais em Ensino de Estatística do curso de Licenciatura em Matemática da URI – FW. É evidente que o estudo desse tema somente não garante ao discente desenvolver as habilidades necessárias, mas contribui significativamente no desenvolvimento de análises críticas e argumentação sobre o mesmo. É importante salientar que cabe ao professor oferecer uma variedade de atividades que permitam estabelecer conexões entre os conteúdos dos diferentes blocos e os alunos. Isso implica em dizer que cabe ao professor, realizar o planejamento de suas aulas, encontrar múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos de forma a possibilitar sua compreensão, respeitando os níveis de aprofundamentos.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Estatística. Ensino. Relatos.

## INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma sociedade em que ocorrem mudanças de forma rápida e as informações, reflexo dessas mudanças, são disponibilizadas por vários meios de comunicação como televisão, jornais, revistas, internet, em que os acontecimentos que ocorrem no mundo chegam até os indivíduos cada vez mais cedo. Nessa perspectiva, a tecnologia veio para aprimorar o ensino, e consequentemente a vida das pessoas. Todos esses meios são acessados, de forma geral, por grande parte da população, inclusive pelas crianças e adolescentes.

Percebe-se que os dilemas encontrados por docentes e discentes durante todo o processo de ensino e aprendizagem se tornam cada vez mais frequentes. Isso se dá devido a um conjunto de fatores, tais quais como a falta de materiais; má estrutura escolar; falta de professores habilitados e capacitados; falta de incentivo; transformações culturais, tecnológicas, ideológicas, sociais e profissionais, principalmente no campo da educação; pouco tempo de aula; habilidade e capacidade de cada aluno.

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW, vanessa_dalpiva@hotmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW, julia_dammann@hotmail.com
[3] Professora Mestra do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI/FW, emcocco@uri.edu.br

Pode-se observar que cada aluno tem seu tempo para compreender determinado conteúdo, nem todos aprendem da mesma forma, nem com mesma facilidade, e tendo em vista o pouco tempo que se tem de aula, é quase que impossível o professor conseguir sentar de forma individual com cada um de seus alunos, pois normalmente uma turma de Ensino Fundamental ou Ensino Médio possui uma média de 25 alunos.

Então nos perguntamos, será que de fato a escola/docentes/discentes estão dando importância para tópicos abordados em Estatística e que realmente são relevantes para com o processo de ensino-aprendizagem?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar da Estatística estar frequentemente relacionada ao nosso cotidiano, ela ainda é pouco abordada nas escolas. Nota-se uma grande dificuldade por parte dos alunos em relação a tópicos muitas vezes inteligíveis sobre o mesmo. Nesse sentido pode-se constatar que a maioria dos discentes apreciaram e participaram das atividades desenvolvidas que poderão ser desenvolvidas com alunos da educação básica.

A matemática e a estatística são importantes ferramentas da sociedade moderna, acreditamos que a apropriação de seus conceitos e procedimentos contribui para a formação cidadã, especialmente do aluno que está saindo da escola e que fará parte do mundo do trabalho, das relações sociais, culturais e também políticas. Para exercer a cidadania, especialmente em uma sociedade voltada ao conhecimento e a comunicação é fundamental que os alunos saibam comunicar ideias, executar procedimentos, construir e interpretar tabelas e gráficos, fazer estimativas e inferências lógicas e analisar dados e informações.

Após a aplicação dessas atividades verificamos a necessidade do professor, que propiciará o ensino da estatística, saber que para que a Alfabetização Estatística ocorra, devemos dar condições para o desenvolvimento do raciocínio estatístico. Para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja preparado e assim deve investir no ensino para o desenvolvimento do raciocínio e pensamento estatístico.

No decorrer do trabalho, podemos destacar outro fator muito importante, os diversos recursos que fazem com que a metodologia seja diferenciada. Nem todos os professores precisam inserir tecnologias em suas aulas, que é uma das tendências da Educação Matemática que está mais em alta. Possuímos professores bons que são professores

tradicionais, o intuito não é substituir nada e sim acrescentar, porém, como já dito, nem todos os professores precisam usar tecnologias.

## O ENSINO DA ESTATÍSTICA

A Estatística é um dos diversos ramos da Matemática responsável por métodos e técnicas de pesquisa que envolvem experimentos, coleta de dados, representações gráficas, análise e divulgação das informações, que surgiu da necessidade de manipulação de dados coletados. Este tópico tem como principal objetivo obter, organizar e analisar dados estatísticos cuja finalidade é apresentar e explicá-los, além de determinar possíveis correlações, enfatizando a produção da melhor informação a partir dos dados coletados.

Quanto mais cedo o discente tiver acesso à manipulação de dados em tabelas e gráficos, mais fácil será a sua compreensão e incorporação desses conteúdos. Nessa perspectiva, os PCNs ressaltam a importância do estudo da estatística e sua inclusão nos componentes curriculares a serem ministrados nas aulas de matemática do ensino fundamental a partir do primeiro ciclo até o ensino médio, em que afirmam que:

> Pode favorecer o aprofundamento, a ampliação e a aplicação de conceitos e procedimentos como porcentagem, razão, proporção, ângulo, cálculos, etc. Esse estudo também favorece o desenvolvimento de certas atitudes, como posicionar-se criticamente, fazer previsões e tomar decisões ante as informações veiculadas pela mídia, livros e outras fontes. (BRASIL, 1998, p. 134).

A Estatística é inserida dentro de um determinado contexto, podendo ser proporcionada por condições conclusivas através de observações realizadas por um universo maior de observações potenciais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ela está inserida no ensino da Matemática, no bloco de conteúdos com o nome de “Tratamento das Informações”. Estes justificam o ensino da estatística na maneira em que a mesma exercita formas específicas de pensamento e raciocínio, envolvendo a interpretação. Assim, caracteriza-se pela aquisição das operações e das estruturas lógicas elementares de raciocínio, próprias do período em que a criança se encontra.

Em seu trabalho sobre o ensino da estatística e da probabilidade na educação básica, Lopes (2008) aponta que:

> O estudo desses temas torna-se indispensável ao cidadão nos dias de hoje e em tempos futuros, delegando ao ensino da matemática o compromisso de não só ensinar o domínio dos números, mas também a organização de dados, leitura de gráficos e análises estatísticas. (LOPES, 2008, p. 58)

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) exercem um papel essencial em relação ao seu ensino, existem diversos softwares estatísticos que podem ser utilizados não apenas para o desenvolvimento de aulas práticas, mas também para a obtenção de resultados estatísticos de pesquisas realizadas por alunos. Ponte; Brocardo, Oliveira (2006, p.106) afirmam que, "As TIC permitem o tratamento de dados reais, em vez de trabalhar apenas com amostras de pequena dimensão, com valores escolhidos artificialmente de modo a proporcionar cálculos simples". Esses mesmos autores se referem, também, ao uso da Internet como um recurso essencial para o ensino e aprendizagem de conceitos relacionados ao ensino da Estatística, que auxiliam na parte visual nos gráficos.

Branco (2000) afirma que as novas tecnologias se constituem como elementos indispensáveis na prática desse campo, não se tratando apenas de uma ferramenta útil para o trabalho com Estatística, mas na maioria dos conteúdos e das disciplinas, e ainda acrescenta que no contexto estatístico não se pode ignorar elementos como a presença de dados, a essencial intervenção dos computadores ajudou na análise dos dados que se queria obter através da aplicação do questionário e também dos resultados obtidos.

Constantes informações do cotidiano, muitas delas oferecidas por meio das mídias, envolvem situações nas quais é necessário que o indivíduo esteja alfabetizado estatisticamente para que possa fazer uma interpretação correta das informações obtidas. Mas ao mesmo tempo, o ensino da estatística contribui para a atividade do pensamento. Assim, caracteriza-se pela aquisição das operações e das estruturas lógicas elementares de raciocínio, próprias de cada período dependendo em que etapa cada criança se encontra.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que:

> É fundamental ainda que ao ler e interpretar gráficos, os alunos se habituem a observar alguns aspectos que lhe permitam confiar ou não nos resultados apresentados [...]. Costuma ser frequente nos resumos estatísticos a manipulação de dados, que são apresentados em gráficos inadequados, o que leva a erros de julgamento. Esses erros podem ser evitados, se os alunos forem habituados a identificar as informações que foram levantadas, bem como informações complementares, a comprovar erros que são cometidos ao recolher dados, a verificar informações para chegar a uma conclusão. (BRASIL, 1998, p. 136).

Nessa perspectiva, é fundamental que o aluno levante dados envolvendo situações cotidianas, organize os dados, calcule as medidas necessárias e, assim mediado pelo professor possa discutir os resultados, analisar a estratégia utilizada, verificar existência de erros e, efetuar análises dos resultados obtidos. Nesse contexto o aluno passa a desenvolver sua criticidade e outras habilidades, na perspectiva da educação estatística.

A educação estatística visa uma compreensão crítica e tem como objetivo desenvolver nos alunos a criticidade e o engajamento de forma que o aluno seja capaz de pensar sobre as questões políticas e sociais que são relevantes para a sua comunidade e região, contribuindo dessa forma para a melhoria de vida das pessoas. A educação crítica, para Freire (2003) tem muito a ver com questões sociais de desigualdade, oportunidade liberdade e participação política, com preconceitos em geral e com contrastes educacionais. Para ele a educação crítica tem a ver com uma democracia plena. Essa visão a respeito da educação crítica também é incorporada por Skovsmose (2001), quando ele afirma que:

> Para que a educação, tanto como prática como pesquisa, seja crítica, ela deve estar a par dos problemas sociais, das desigualdades. [...] deve tentar fazer da educação uma força social progressivamente ativa. [...] Para ser crítica a educação deve reagir às contradições sociais. (SKOVSMOSE, 2001, p.101).

Nas escolas, os docentes têm a oportunidade de vivenciar as experiências dos alunos e podem se utilizar dessas experiências para transformá-las em conhecimento que ajudarão os alunos a perceberem os fatos que fazem parte da atualidade, dando a consciência de que podem ser cidadãos atuantes dentro da sociedade. O profissional docente se mostra comprometido com o resultado de seu trabalho e ainda pode mensurá-lo com o conhecimento estatístico em que possui. Assim, ele será o elo entre o aluno, que traz as informações do seu cotidiano sem organizá-las, e o conhecimento. Esse elo se formará por meio da utilização de técnicas e conteúdos estatísticos que auxiliam na interpretação e análise dos dados, criando um raciocínio lógico no educando, o qual irá ajudá-lo na sua carreira tanto profissional quanto pessoal.

Nas escolas, os professores têm a oportunidade de vivenciar as experiências dos discentes, em que podem utilizar-se dessas experiências para transformá-las em conhecimento e ajudar os alunos a perceberem os fatos relevantes na atualidade. Assim, o professor será o elo entre o aluno, que traz as informações sem organizá-las, e o conhecimento. Este se formará por meio da utilização de técnicas e conteúdos estatísticos que auxiliam na interpretação e análise dos dados, criando um raciocínio lógico no educando.

Com essa visão, a estatística passa a ser um instrumento que pode ser aplicado em várias áreas do conhecimento e em várias atividades. No desenvolvimento do aluno é necessário priorizar o raciocínio, a iniciativa e a criatividade, para que o mesmo possa ter autonomia, desenvolvendo seus potenciais, pois o ambiente em que vive prioriza não só a informação, mas também o seu uso adequado.

O professor se torna então, personagem principal nesse processo, pois ele não é um mero transmissor de informações, mas é um questionador que faz o aluno visualizar a situação formalizando seu pensamento e aprendizagem para tirar conclusões sobre a situação.

Para desempenhar bem esse papel, o educador deve saber como trabalhar com as informações estatísticas como a coleta, organização e descrição dos dados; criação de registros pessoais para comunicação das informações coletadas; leitura, interpretação e análise de dados apresentados de maneira organizada (por meio de representações gráficas) e construções dessas representações; exploração da ideia de probabilidade em situaçõesproblema simples, construção de gráficos e tabelas. Ou seja, o pedagogo deve conhecer e saber aplicar esses conhecimentos no momento propício do processo de ensino e aprendizagem, em que atua como protagonista, criando, dessa forma, oportunidades de atuar como um verdadeiro questionador, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento do educando.

A estatística é uma parte da matemática que tem o objetivo de coletar informações e descrevê-las, além disso, fornece subsídios para a análise e interpretação dessas informações. Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a estatística está inserida dentro do Ensino da Matemática, justificada pelo sentido de que a mesma exercita formas específicas de pensamento e pela aquisição das estruturas lógicas de raciocínio, envolvendo a interpretação de fatos. Assim, o uso da estatística contribui com a atividade de organização, construção de ideias e interpretação de fatos.

Com isso, percebemos que a estatística tem o papel de fazer o aluno pensar utilizando o raciocínio lógico e dedutivo, enfrentando as dificuldades com criatividade, iniciativa e autonomia. Para poder contribuir com essa formação o docente precisa estar preparado, ou seja, dominar o conteúdo que envolve a estatística é imprescindível, para conseguir desenvolver no aluno a criticidade é preciso um conjunto de metodologias e estratégias, que permitam o desenvolvimento de habilidades de análise de gráficos e também da percepção de resultados. Neste sentido é o objetivo do professor, como um profissional preocupado com a formação do discente, planejar, utilizar jogos, resolução de problemas, modelagem e tantas

outras alternativas que julgar conveniente no processo de ensino para que o aluno apreenda, ou seja haja aprendizagem da estatística.

## ESTATÍSTICA INSERIDA NA PRÁTICA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A disciplina de Tópicos Especiais em Ensino de Estatística tem por objetivos:

- Evidenciar a estatística como uma metodologia de ensino-aprendizagem de Matemática;
- Possibilitar aos alunos formas de utilizar a estatística na observação, descrição e análise dos fenômenos que os cercam;
- Utilizar adequadamente os recursos tecnológicos como instrumentos de produção e de comunicação da estatística;
- Para atingir tais objetivos foram desenvolvidas várias atividades práticas que poderão ser aplicadas com alunos da educação básica, as quais estão inseridas abaixo.

## ATIVIDADE 1: PESQUISA DE CAMPO

Os alunos foram divididos em grupo. O objetivo do trabalho era elaborar uma pesquisa para colocar em prática os aspectos básicos de estatística, a organização dos dados em tabelas, a construção de diferentes tipos de gráficos e a interpretação dos resultados obtidos.

Os grupos deveriam entregar um trabalho manual contendo todo processo de apuração dos dados (separação das variáveis, contagem das frequências, rol), os cálculos realizados, a construção de tabelas (com a frequência e frequência relativa) e gráficos (utilizar os diferentes tipos de gráficos). Um outro trabalho deverá ser digitado dentro das normas técnicas contendo capa, sumário, introdução, tema ou problema da pesquisa, os objetivos, as questões com tabela e gráfico feitos no excel, análise dos resultados para cada pergunta, conclusão, referências.

**ATIVIDADE 2: ANÁLISE DE GRÁFICOS E TABELAS DE JORNAIS**

Os alunos foram divididos em grupos de três alunos, em que a professora disponibilizou jornais e revistas. A proposta era escolher um gráfico e uma tabela, recortar e realizar o seguinte exercício:

1. Sobre o gráfico:

- Qual é o tema abordado?
- População analisada?
- A variável em estudo?
- Qual é o título? (responde as perguntas O que? Onde? Quando?)
- Aonde se encontra? (acima, abaixo, centralizado, etc)
- Que tamanho? (fonte, negrito, normal)
- Qual é a fonte?
- Indica a origem das informações apuradas?
- Aonde se encontra? (acima, abaixo, centralizado, etc)
- Que tamanho? (fonte, negrito, normal)
- Tipo de gráfico (coluna, barra, linha, setores, frequência, pictograma)
- Poderia ser outro tipo de gráfico?
- Como estão expressos os dados do gráfico? (porcentagem, se em eixos quais as variáveis em cada eixo, os intervalos)

2. Sobre a tabela:

- Qual é o tema abordado?
- Qual é o título? (responde as perguntas O que? Onde? Quando?)
- Aonde se encontra? (acima, abaixo, centralizado, etc)
- Que tamanho? (fonte, negrito, normal)
- Qual é a fonte?
- Indica a origem das informações apuradas?
- Aonde se encontra? (acima, abaixo, centralizado, etc)
- Que tamanho? (fonte, negrito, normal)
- Cabeçalho (1ª linha, o que contém?)

- Como é o corpo dela (aberta, fechada)
- Trata de tempo, lugar, espécie, ou é mista?

3. Elabore uma análise das informações do gráfico (texto)

4. Elabore no mínimo 3 perguntas que poderiam ser feitas a partir do gráfico e 2 perguntas a partir da tabela.

5. Apresentação da atividade para outros grupos.

**ATIVIDADE 3: CONSTRUÇÃO DE GRÁFICO DE LINHAS NO EXCEL A PARTIR DE CONTAS DE ENERGIA ELÉTRICA**

A professora levou contas de energia elétrica de uma residência, referentes aos meses de julho de 2016 a dezembro de 2016. Os alunos foram convidados a analisar o histórico do consumo de energia elétrica (KWh), o valor da conta (em R$) e o valor pago de tributos e impostos(PIS/PASEP, COFINS, ICMS e IP-CIP) e seus respectivos percentuais e realizar as seguintes atividades no excel:

1) Elaborar uma tabela com as três variáveis;

2) Construir um gráfico de linhas envolvendo consumo, valor da conta e valor pago pelos impostos;

3) Fazer uma análise das contas verificando menor e maior consumo e os meses correspondentes; a média mensal do consumo; menor e maior valor pago e os meses correspondentes; média do valor pago por mês; média do valor pago em impostos;

4) Com os dados da tabela e do gráfico, elabore e responda 5 perguntas relativas a tabela e 5 perguntas relativa ao gráfico.

A professora foi explicando cada passo e o uso dos comandos do excel. Foi realizado um debate sobre a importância de se economizar energia e sobre a cobrança de impostos. No final da aula foram utilizados dois sites: 1) http://www.aneel.gov.br/tarifas-consumidores para entender melhor sobre como entender a tarifa, como são cobradas as bandeiras tarifárias, como é feita a gestão dos recursos, etc. 2) https://www.copel.com/hpcopel/simulador/. Neste site podemos fazer a simulação de quanto gasta cada aparelho.

**ATIVIDADE 4: CONSTRUÇÃO DE HISTOGRAMAS NO EXCEL**

Para esta atividade a professora apresentou a seguinte situação: Massa (Kg) dos alunos do 5º semestre de Matemática da URI em 2017.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 52 | 90 | 65 | 72 | 58 | 49 | 83 | 72 |
| 59 | 60 | 66 | 74 | 120 | 76 | 55 | |

Em seguida a docente explicou todos os passos para construir uma tabela de frequência com intervalos de classe. A mesma foi feita no excel e realizados os cálculos de *fi*, *fri*, *Fi* e *Fri* com o uso dos comando. Em seguida foi construído o histograma e realizada a análise dos dados.

**ATIVIDADE 5: CARTAS DE BARALHO PARA CÁLCULOS DE MÉDIA, MEDIANA E MODA**

Nesta atividade a professora chamou alguns alunos para frente da classe. Distribuiu uma carta de baralho previamente escolhida por ela. Em seguida questionou os alunos de como poderiam organizar as cartas para uma posterior análise. Os alunos rapidamente entenderam que precisavam colocar os valores das cartas em ordem crescente, ou seja, num rol.

No primeiro exercício participaram 9 alunos que se organizaram e responderam as perguntas:

a) Qual a média dos números sorteados?

b) Qual a mediana?

c) Qual a moda?

d) Qual a amplitude da amostra?

No segundo exercício foram chamados 8 alunos. Agora eram outras cartas. Da mesma forma, os discentes se organizaram e responderam as mesmas perguntas feitas no exercício anterior.

Com esta atividade ficou bem fácil de entender o que significa a moda, a mediana e a média e de como encontrar esses valores.

**ATIVIDADE 6: QUAL ESCOLA VOCÊ TRABALHARIA?**

A professora distribuiu 16 cartões, sendo 4 de cada cor ( rosa, amarela, verde e laranja). Cada cor representava uma escola e o número nele escrito correspondia ao valor por hora aula que o professor receberia. Assim:

Rosa 0 - 0 - 0 - 100;

Amarela 0 - 0 - 50 - 50;

Verde 5 - 10 - 20 - 65;

Laranja 25 - 25 - 25 - 25

Em seguida os alunos dos cartões rosa se colocaram na frequente do quadro, imaginando que estivessem sobre o eixo das abscissas (de zero a 100), observando a distância entre os números. Em seguida foi a vez da cor amarela fazer o mesmo procedimento; do mesmo modo fizeram os alunos com os cartões verdes e laranja. Os alunos foram desafiados a analisar os padrões de salário de cada escola e escolher uma escola para trabalhar, explicando os critérios de escolha. Os alunos observaram que a média era a mesma para todas as escolas, mas que a variabilidade era menor na escola laranja.

**CONCLUSÃO**

Através desse trabalho, conclui-se que a Estatística faz parte da vida em sociedade. Cada vez é mais necessário a organização de dados e informações em diferentes formatos, bem como sua interpretação nos gráficos. Por esta razão, é necessário que a as pessoas estejam aptas a lidar com esse conjunto de informações, e a aprendizagem em Estatística se apresenta como uma ferramenta útil nesse processo.

O ensino da estatística deve enfatizar ideias relativas a números e medidas. Assim, deve incorporar jogos, uso de objetos envolvendo cálculos estatísticos, literatura infantil, no intuito de provocar pensamentos que utilizam a estatística por meio de questionamentos ao longo da leitura fazendo com que a criança se envolva com a história. Entretanto, em todas essas atividades devemos lembrar que os problemas propostos devem ser interessantes ao aluno, despertando sua criatividade. A utilização de gráficos e tabelas também é uma maneira

de trabalhar a estatística utilizando para isso transferências de linguagem. As representações gráficas propiciam nos alunos interpretação mais clara dos dados.

Nesse sentido, os alunos devem ser preparados durante toda sua formação escolar para trabalharem com tais informações com discernimento, de forma a conseguir interpretar e analisar uma determinada situação, estando apto para a tomada de decisão.

Por fim, a aprendizagem estatística é um fator importante na construção de um cidadão crítico e atuante, que seja capaz de ler e interpretar dados apresentados de diferentes formas, sendo que cabe ao professor favorecer o ensino de estatística, através de atividades que apresentem seu caráter prático, instigando os alunos a perceberem a importância da Estatística em seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS

YOKOTA, Paulo. **Os problemas da educação no Brasil.** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/os-problemas-da-educacao-no-brasil-657.html>. Acesso em: 01 jun 2016

D'AMBROSIO, **Beatriz. Como ensinar matemática hoje?.** Disponível em: <http://www.gilmaths.mat.br/Artigos/Como%20ensinar%20matem%C3%A1tica%20hoje.pdf >. Acesso em: 10 mai 2016

SILVA, J. L. S. **Matemática lúdica Ensino Fundamental e Médio.** Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2013/matematica_ludica.pdf>. Acesso em 10 jun 2016

MELLO, Guiomar N. **Educação e transição democrática.** São Paulo: Cortez, 1989.

BRANCO, J. **Estatística no secundário**: o ensino e seus problemas. In: LOUREIRO, C., OLIVEIRA, F.; BRUNHEIRA, L. (Eds.) Ensino e aprendizagem da estatística. Lisboa: SPE e APM, 2000, p. 11-30.

PONTE, J. P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte**: Autêntica, 2006.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, C.A.E. **A probabilidade e a estatística no ensino fundamental**: uma análise curricular. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

# O CONTROLE SOCIAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UMA PESQUISA DOCUMENTAL

**Vanessa Pereira**[1]
**Caroline Ottobelli**[2]

**Resumo**: A cidadania sendo entendida com uma forma de participação, para que esta venha a ocorrer, é imprescindível uma preparação político-pedagógica da sociedade, pois esta precisa estar esclarecida, conhecer sobre o andamento do Estado, e a respeito das diversas instâncias de poder e os variados órgãos públicos, de como e quando podem participar. Partindo desse entendimento, é que o controle social ganha especial relevo, pois o termo é sinônimo de participação e compreensão das políticas públicas do país, configurando-se em um importante exercício de cidadania. Entretanto, para que ocorra, deve-se estar balizada por uma formação, que instigue o acadêmico a ser participativo nessas políticas, ou seja, a não ser somente um profissional atuando apenas com o saber técnico, mas também a ser um cidadão político e socialmente comprometido com sua cidade, com seu país. Diante disso, realizamos um estudo, o qual tem como objetivos: Descrever, discutir e analisar a inserção do tema Controle Social nos currículos dos cursos de graduação da URI Câmpus de Frederico Westphalen e; Identificar a expressão do Controle Social nas Práticas Curriculares, no Projeto Pedagógico e nos Planos de Ensino dos cursos bem como, no Plano de Desenvolvimento Institucional da URI Câmpus de Frederico Westphalen. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa documental. A pesquisa compreendeu a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), dos Planos de Ensino e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos cursos de graduação da URI-Campus Frederico Westphalen. Os dados foram relatados, da seguinte forma: Análise documental temática: a expressão do controle social nos Projetos Pedagógicos, e nos Planos de Ensino nos cursos, e no Plano de Desenvolvimento Institucional. No que se refere, a análise documental temática: a expressão do controle social nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos Planos de Ensino e no Plano de Desenvolvimento Institucional, evidenciou-se, que poucos cursos abordam o controle social em disciplinas específicas, e que várias áreas do conhecimento, não abordam nada acerca do controle social. Observou-se também, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que o mesmo, não faz muita menção, de como a universidade executará e possibilitará, aos estudantes o exercício do controle social.

**Palavras-chave**: Controle social; Formação acadêmica; Pesquisa documental.

[1] Acadêmica do VII semestre e docente júnior do curso de enfermagem, bolsista de iniciação científica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen-RS. PIIC-Programa Interno de Iniciação Científica E-mail: protessa@gmail.com

[2] Doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Professora Enfermeira orientadora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen-RS. PIIC-Programa Interno de Iniciação Científica. E-mail: caroline@uri.edu.br

**INTRODUÇÃO**

O grande desafio atualmente no processo de formação, está em implementar propostas pedagógicas, que ampliem os métodos de ensino-aprendizagem, e que estes, sejam capazes de promover a elaboração e o amadurecimento de atitudes nos alunos, tais como capacidades éticas e humanísticas, conduzindo-os para o exercício da cidadania.(WATERKEMPER et al. 2014).

A cidadania sendo entendida com uma forma de participação, para que esta venha a ocorrer, segundo Gadotti (2014) é imprescindível uma preparação político-pedagógica da sociedade, pois esta precisa estar esclarecida, conhecer sobre o andamento do Estado, e a respeito das diversas instâncias de poder e os variados órgãos públicos, de como e quando podem participar.

Partindo desse entendimento, é que o controle social ganha especial importância pois o termo é sinônimo de participação e compreensão das políticas públicas do país, configurando-se em um importante exercício de cidadania. Entretanto, para que ocorra, deve-se estar balizada por uma formação, que instigue o acadêmico a ser participativo nessas políticas, ou seja, a não ser somente um profissional atuando apenas com o saber técnico, mas também a ser um cidadão político e socialmente comprometido com sua cidade, com seu país.

No que se refere à saúde, o controle social, ganhou ênfase a partir da Constituição de 1988, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), este uma conquista da sociedade. Assim, um marco legal se instala, ao determinar a participação o controle social, na gestão dos serviços de saúde como umas das diretrizes que norteiam o SUS. (SOARES; CAMPOS, 2013).

Na arquitetura do SUS, os mecanismos de participação social propõem o abarcamento direto dos usuários nos processos de deliberação, fiscalização e formulação das políticas de saúde. Esse conhecimento evidencia uma nova forma de relacionamento entre a sociedade e o Estado, a qual a participação da sociedade é também resultado da marcha de democratização do país (MARTINS et al., 2011; BISPO JÚNIOR; MARTINS, 2014)

Tendo em vista todas as mudanças que ocorreram nas políticas públicas de saúde, e nos episódios de corrupção, é importante “a participação da sociedade organizada no controle do gasto público, monitorando permanentemente as ações governamentais e exigindo o uso adequado dos recursos arrecadados. A isto se denomina, controle social” (CGU, 2012, p. 16).

Assim, a literatura brasileira traz diversos estudos sobre o controle social, que apontam os desafios e a indispensabilidade da sua efetivação para a consolidação do SUS. Entre esses desafios, está a baixa participação da população, pelo desconhecimento e ausência da compreensão acerca dos espaços vitais de participação, como os conselhos municipais e locais de saúde. Verifica-se, além disso, a necessidade de criar estratégias de comunicação e processos pedagógicos, que conduzam a população para a sua emancipação, liberdade e empoderamento. Para que assim, tornem-se cidadãos que fiscalizam, formulam e acompanham as políticas públicas, e dessa forma, obtenham melhores condições de acesso à saúde, e qualidade de vida. (COTTA et al., 2011; COELHO, 2012; CRUZ et al., 2012; ROLIM; CRUZ; SAMPAIO, 2013; QUANDT et al., 2013; BUSANA; HEIDEMANN; WENDHAUSEN, 2015).

A participação social fortalece os cidadãos e lhes dá apropriação do que são seus direitos e garantias, tornando esses sujeitos protagonistas no acesso às políticas públicas. (BELLINI e FALER, 2014). Entretanto, para que se dê a concretização do SUS e se perpetue a continuidade do que tanto se buscou, que é o direito e a participação na gestão dos serviços de saúde, se faz necessário que a população conheça, compreenda e vivencie o controle social em saúde.

Segundo Bellini e Faler (2014), essa construção para a participação social, se dá por meio de formações, que rumem os acadêmicos e futuros profissionais para concepções e conhecimentos da organização do SUS. Isso demarca uma relevante formação acerca da importância do controle social.

Diante destas considerações, percebemos a pertinência de apontar o problema de pesquisa deste estudo, como sendo: Como ocorre a inserção do tema Controle Social nos currículos dos cursos de graduação da URI-Campus de Frederico Westphalen?

Para alguns autores, se faz necessário que mudanças ocorram tanto nas práticas de saúde como no processo de formação acadêmica. Defendem ainda, que as instituições formadoras devem prover ambientes adaptados à formação dos profissionais, necessários ao progresso do SUS e seu êxito, e, "permeáveis o suficiente ao controle da sociedade no setor, para que expressem qualidade e relevância social coerentes com os valores de implementação da reforma sanitária brasileira". (CECCIM E FEUERWERKER, 2004, P.48).

Mediante a necessidade de trabalharmos o controle social em saúde, na formação acadêmica, o mesmo deve constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de graduação. Segundo Steidel, (2009), o Projeto Político Pedagógico é a síntese de um processo

permanente de discussão para elencar prioridades, metas e definir meios para alcançá-los. É mais que um documento, deve apresentar com clareza os ideais da instituição, a sua intenção e que cidadão pretende formar.

Diante destas questões, os cursos de graduação devem voltar sua formação para a construção de possibilidades pedagógicas interpretativas, no que tange o controle social, na tentativa de estimular propostas de mudança no setor da saúde. Torna-se, diante das discussões trazidas acima, imprescindível a realização deste estudo, o qual pretende descrever, discutir e analisar a inserção do tema Controle Social nos currículos dos cursos de graduação da URI-Campus de Frederico Westphalen no intuito de promovermos uma reflexão de como esta temática se apresenta junto ao meio acadêmicos destes cursos.

A pesquisa tem como objetivos: Descrever, discutir e analisar a inserção do tema Controle Social nos currículos dos cursos de graduação da URI Câmpus de Frederico Westphalen e; Identificar a expressão do Controle Social nas Práticas Curriculares, no Projeto Pedagógico e nos Planos de Ensino dos cursos bem como, no Plano de Desenvolvimento Institucional da URI Câmpus de Frederico Westphalen.

## METODOLOGIA

Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho documental, a qual compreendeu a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), dos Planos de Ensino e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos cursos de graduação da URI-Campus Frederico Westphalen.

Para a análise dos dados documentais, fizemos uso da Análise de Conteúdo, a qual é composta pelas seguintes fases: pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial. (MINAYO, 2007).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Análise documental temática: a expressão do controle social nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, Planos de Ensino e no Plano de Desenvolvimento Institucional

Em nossa pesquisa documental procuramos analisar e identificar a expressão do Controle Social, junto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, nos Planos de Ensino e no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das

Missões-Campus Frederico Westphalen. Dessa forma, a fim de operacionalizar os objetivos propostos, traçamos dois caminhos, quais sejam:

O controle social nos Projetos Pedagógico e Planos de Ensino dos Cursos

Na primeira etapa da pesquisa, procuramos os coordenadores dos cursos de graduação para obtenção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, definido por Eyng (2002, P.26):

> Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização [...], político porque define uma posição do grupo, supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...], pedagógica porque define a intencionalidade formativa, expressa uma proposta de intervenção formativa (EYNG 2002. p.26).

O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) é mais que um documento, no mesmo deve se apresentar com clareza os ideais da instituição, qual a sua intencionalidade e que cidadão pretende formar (STEIDEL,2009). Dessa forma, analisamos os PPCs, e junto aos mesmos, os Planos de Ensino das disciplinas e o Plano de Desenvolvimento Institucional buscando encontrar a expressão controle social.

Controle social, segundo Brasil (2012,p.30), é "entendido como a participação do cidadão na gestão pública, é um mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania", sendo um complemento indispensável de controle do planejamento e da execução das políticas públicas de saúde. Para tanto, a educação superior ocupa papel estratégico na construção social brasileira, conforme Arantes et al. (2007), os profissionais com curso superior se constituem em sujeitos fundamentais para a construção e a viabilização das mudanças nas práticas de saúde, e, como tal, é necessário que compreendam os princípios que direcionam o Sistema de Saúde, dentre eles, o controle social.

Nesse viés, para Carvalho e Ceccim (2006), um dos aspectos relevantes na universidade no que tange a formação, é que parece não estar existindo no ensino hoje, a responsabilidade social do profissional. Afirmam ainda que, os serviços de saúde, pouco tem a aprovação da população, e que ainda há ausência de práticas interprofissionais incorporadas ao currículo, havendo necessidade de comunicação entre os gestores do ensino e os gestores do sistema de saúde.

O ensino superior tem duplo papel no desenvolvimento social: além da construção da cidadania pela formação de profissionais bem qualificados, deve também buscar soluções

inovadoras aos novos desafios e exigências do país. (BRASIL,2010). Assim faz-se necessário que a formação das novas gerações, não fique alheia a democracia em ato, ou seja, ao exercício do controle social em saúde. Para Ceccim e Feuerwerker (2004, p 43), a formação deve "buscar desenvolver condições de atendimento às necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde".

Mediante isso, é preciso repensar a educação em saúde, sob o prisma da participação social, entendendo, que a fundamentada prática educativa, somente tem ambiente, entre os sujeitos sociais. Dessa forma, é nesse sentido, que a participação social, deve estar presente nas orientações de uma educação emancipatória para o controle social em saúde (BRASIL 2007).

Entretanto, não se chama para a participação, no intuito de fortalecer o controle social, sem uma preparação político-pedagógica da sociedade. Primeiramente, esta precisa estar esclarecida, sobre o andamento do Estado, de como e quando pode participar. Essa preparação é balizada por uma educação emancipatória com vistas ao controle social em saúde, e apresenta-se como uma possibilidade metodológica para modificar as tradicionais práticas de educação em práticas pedagógicas, que levem à superação das condições, que delimitam o viver com a qualidade de vida, que todo cidadão brasileiro merece (GADOTTI, 2014).

Assim, analisando o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) e Planos de Ensino, a expressão controle social foi encontrada nos seguintes cursos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus Frederico Westphalen: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Serviço Social.

No curso de Administração a expressão controle social, aparece no conteúdo programático da disciplina, Gestão Pública, onde consta "a participação social na administração pública" (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUIAI E DAS MISSÕES, 2013, P. 309,). A participação social, na administração pública, compreende uma forma de controle social, no que tange os gastos públicos. O controle social, precisa ser discutido nesta perspectiva orçamentária em virtude do fato de que a ementa da disciplina aborda: Lei de Diretrizes Orçamentária e o Plano Plurianual de Investimento. Orçamento público. A gestão pública contemporânea e seus desafios, responsabilidades e importância para o desenvolvimento de estratégias em prol do bem comum. Aspectos atuais e tendências na gestão pública (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2013, P.308).

Dessa forma, indo ao encontro da ementa, no que tange o orçamento e investimentos públicos, para que ocorra o controle social, se faz necessário, a participação social, a qual é exequível, por meio da participação junto aos fóruns de exercício do controle social, como os conselhos e as conferências. Os conselhos de saúde são órgãos colegiados, deliberativos e permanentes que possuem autonomia e efetividade no controle social, possuindo competências de fiscalizar sobre os gastos públicos em saúde (ROCHA, 2013). Já, as conferências são espaços democráticos, de construção da política de saúde, ocorre a cada quatro anos, e tem por objetivo, promover, o intercâmbio entre conselhos municipais, estaduais e o conselho nacional, e colaborar para a consolidação do SUS e do controle social (BRASIL 2010).

Os conselhos de saúde devem "atuar na formulação e no controle da execução da política de saúde, incluindo os seus aspectos econômicos e financeiros e propor estratégias para a sua aplicação aos setores público e privado" (BRASIL, 2003, p.9). Diante dos expostos, o controle social é evidenciado junto ao PPC e Planos de Ensino sob a óptica do controle financeiro. Este controle financeiro compreende uma, das tantas atribuições do controle social dentro da esfera pública e social, de uma comunidade.

Assim, faz-se importante frisar que os conselhos e as conferências emergem como instituições sociais, responsáveis por capacitar a participação dos cidadãos na governança da saúde. Eles foram instituídos, não só por levar projetos do governo à população, como também por transmitir sugestões da população aos vários níveis de governo (COELHO, 2007).

Sendo os conselhos e as conferências de saúde, instituições sociais, legalmente imbuídas do dever de promover o exercício da participação popular, podemos identificar, no PPC e Planos de Ensino do curso de Ciências Contábeis, que o controle social está presente no conteúdo programático da disciplina de Sociologia Geral. A presença do controle social, junto ao conteúdo programático desta disciplina, é explicada pela sua ementa a qual aborda:

> Estuda os principais conceitos de modo amplo e geral numa perspectiva sociológica de análise do espaço sócio-cultural, a organização e estrutura de classes na sociedade, bem como as suas principais instituições sociais. Trata ainda das principais teorias sociológicas. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, p. 68, 2012).

Diante disso, o controle social é discutido, junto ao curso de Ciências Contábeis como uma instituição social onde, por meio dos conselhos e conferências, é exercida a participação

social. O controle social pode ser definido, como uma modalidade do direito de participação política, que exerce efetivo controle, sobre os atos governamentais na órbita da coisa pública (MORONI, 2005). Tal conceito está presente no PPC e Planos de Ensino do curso de Direito.

Sendo assim, no curso de Direito, o controle social está presente na bibliografia da disciplina de Sociologia Do Direito-D e também no conteúdo programático da disciplina, Direitos Humanos E Cidadania – D. No que se refere à disciplina de Sociologia do Direito-D, onde o controle social está presente junto à bibliografia, sua ementa argumenta a necessidade de ser explanado acerca de: "A sociedade como fonte do Direito. As escolas sociológicas. Os movimentos sociais. Direito, Estado e Sociedade." (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2014, p. 119).

Nesta disciplina, o controle social é encarado como um direito, que é dado à sociedade por meio da participação popular, o que também é verificado junto à disciplina de Direitos Humanos E Cidadania – D, onde em seu conteúdo programático é enfatiza a participação popular. A participação social é assegurada por meio da Lei Orgânica da Saúde 8.142/90, a qual dispõem acerca da participação da comunidade, junto aos fóruns de exercício do controle social, no caso, os conselhos e as conferências de saúde (BRASIL, 1990). Em ambas as disciplinas, podemos observar que o controle social está expresso por meio da participação social. Aqui, a mesma, é enfatizada como um direito da sociedade.

Assim, faz-se importante frisar, que a participação popular leva ao controle social, compreende um direito assegurado legalmente à população brasileira, contudo, para que a mesma venha ser exercida com presteza, faz-se necessária uma formação para a participação.

Para Gadotti (2014), a formação para a participação é também formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país. Mediante, a necessidade, de se promover uma formação para a participação, os cursos de graduação, precisam estar engajados com iniciativas que possibilitem aos acadêmicos, vivenciar o controle social, ainda dentro da academia. O PPC do curso de enfermagem explana que, o referido curso, possui assento junto ao conselho municipal de saúde de Frederico Westphalen, e que durante a formação são incentivados, os acadêmicos, a exercerem o exercício do controle social.

Isso vai ao encontro do perfil do egresso, do curso de Enfermagem que segundo os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, aborda que o "bacharel em Enfermagem ou Enfermeiro atua no planejamento, organização, supervisão e

execução da assistência de enfermagem ao doente, à família e à comunidade" (BRASIL, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, torna-se indispensável, que o profissional enfermeiro exerça o controle social no seu cotidiano de trabalho, sendo importante que durante a formação o acadêmico tenha contato e vivência com esta temática, pois para alguns autores a enfermagem emerge como uma mediadora para o estímulo ao controle social, uma vez que, uma das áreas de atuação do enfermeiro, é na Estratégia de Saúde da Família-ESF, a qual incorpora os princípios do SUS, dentre eles a participação da comunidade. (COTTA et al., 2011; BRASIL, 2012; OLIVEIRA et al., 2016).

Também, o controle social é citado, junto ao PPC e Planos de Ensino do curso de enfermagem, na disciplina de Saúde Coletiva III. A expressão controle social, é expressa junto a esta disciplina, nas referencias bibliográficas, por meio da Lei Orgânica da Saúde (LOS) 8.142/90. A presença desta bibliografia vai ao encontro da ementa da disciplina a qual aborda a gestão em saúde coletiva em virtude de que a LOS 8.142/90 "dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências" (BRASIL, p. 01, 1990).

Este enfoque, de participação na gestão do SUS presente na legislação, também consta junto ao conteúdo programático da disciplina de Saúde Coletiva I do curso de Farmácia temática essa, que vai ao encontro do que é preconizado por sua ementa, a qual aborda "História da Saúde Pública Brasileira: Contextualização das bases teóricas e históricas do campo da saúde coletiva. Sistema Único de Saúde (princípios, diretrizes, gestão e financiamento), [...] (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, p.161,2014).

O controle social compreende um instrumento de democracia participativa, o qual possibilita, à população a participação na gestão em saúde. Além disso, diante de seu viés fiscalizador, o controle social, exercido junto aos conselhos e conferências de saúde, é um instrumento de gestão participativa. Os conselhos e conferências de saúde foram instituídos como fóruns de exercício do controle social pela LOS 8.142/90. Com a promulgação da LOS 8.142/90, a saúde foi o primeiro setor a experimentar uma regulação formada a partir da participação da coletividade na sua estrutura, com o conselho nacional de saúde, os conselhos estaduais em todos os estados brasileiros e os conselhos municipais de saúde na maioria dos 5.564 municípios brasileiros. (SILVA et al, 2007).

Ao analisarmos o PPC e os Planos de Ensino do curso de Nutrição evidenciamos a presença da LOS 8.142/90, junto aos fundamentos legais. A presença da lei compreendeu a única referência, à expressão controle social nos documentos analisados. É importante frisar que de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais Dos Cursos De Bacharelado e Licenciatura (p.81,2010), o perfil do egresso de nutrição deve contemplar "em sua atividade gerenciar o trabalho e os recursos materiais, de modo compatível com as políticas públicas de saúde."

No que se refere à participação da comunidade, segundo Brasil (2013), a Constituição Federal de 1988 e a Lei 8.142/90 as define como a condição imprescindível para o funcionamento e a efetivação do SUS. Assim, para atuar de forma combinada com as políticas de saúde, o profissional nutricionista precisa conhecer a lei que regulamenta o controle social.

O Controle Social ganhou ênfase na saúde, no cenário brasileiro, a partir da sociedade, mais precisamente em um movimento denominado Reforma Sanitária, o qual teve, como representantes profissionais da saúde, estudantes, lideranças acadêmicas da área, parlamentares e lideranças do movimento sindical e social e teve como objetivo defender mudanças nas políticas e nas práticas de saúde (CAMPOS et al 2012). Com o fim do regime militar em 1985, o governo investiu na formulação de uma nova constituição para reger a sociedade, sendo convocada a VIII Conferência Nacional de Saúde, com o objetivo de discutir a reforma sanitária, juntamente com a proposta de um Sistema Único de Saúde nesta Constituição (FUNASA, 2015).

Sendo assim, no final da década de 80 em diante, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que determinou ser dever do Estado garantir saúde a toda a população e, para tanto, criou o Sistema Único de Saúde. Porém, somente em 1990, o Congresso Nacional aprovou as Leis Orgânicas da Saúde n° 8080 de 1990 (SUS), e Lei n° 8142 de 1990 (Controle Social), que detalham o funcionamento do Sistema, e a participação da comunidade na gestão do SUS.

É nesta óptica, em que o controle social, se faz presente, junto à história da saúde pública brasileira, onde a expressão do mesmo está exposto, na disciplina de Promoção de Saúde A do curso, de Fisioterapia, a qual aborda em seu conteúdo programático "História da Saúde Pública Brasileira: Legislação Brasileira: Constituição Federal, Lei Orgânica da Saúde n° 8080 de 1990 (SUS), Lei n° 8142 de 1990 (Controle Social)" (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, p.98, 2015).

Por fim, no curso de Serviço Social, a expressão controle social, apresenta-se no conteúdo programático da disciplina Serviço Social e Política de Previdência Social e Saúde.

A ementa dessa disciplina faz menção à "introdução a política do sistema de seguridade social: previdência social e saúde" (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2012, p. 110).

De acordo com a Constituição Federal, no art. 194 "A seguridade social, compreende um conjunto integrado de ações, de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas, a assegurar os direitos relativos à saúde, [...]" (BRASIL, 1988). Dentro desse contexto de seguridade social, o controle social se faz presente ao assegurar o direito a participação popular:

> [...] sob a perspectiva de ressignificar os princípios nos marcos da seguridade social e do contexto democrático-popular, é importante retomar a defesa do SUS. Um dos aspectos importantes em que temos que avançar é a questão do controle social. Não há como avançar na democracia sem pensar em um controle social que empodere a sociedade civil, para que, de fato, atenda os interesses da maioria e não aqueles interesses particularistas. (São Paulo, p, 55, 2010)

De fato, o controle social empodera as pessoas, uma vez que também as conduz para a cidadania. Assim, o tema também é abordado, na disciplina de Ética Profissional em Serviço Social, e é visto na perspectiva de Hobbes, em que a sociedade civil é antiética ao estado de natureza, e só torna-se possível, se submetida a um Estado absolutista com poder ilimitado, em que os homens tornam-se seus súditos com total subserviência, ou seja, o controle total do Estado sob a sociedade (SILVA, FERREIRA, BARROS, 2008; CARVALHO, 2003; CORREIA et al, 2006). Nesse sentido, a ementa da mesma enfatiza que "A ética como controle social das profissões liberais e o processo de constituição do ethos profissional". (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2012 B, P.91).

Verificou-se também a expressão supracitada no conteúdo programático da disciplina Política Social e Segmentos Especiais III, como "Gerenciamento e controle social das políticas por segmento". Sendo que na ementa consta, "a proteção Social Brasileira aos segmentos: idosos, pessoas com deficiência e mulheres. Políticas públicas especiais a esses segmentos, legislação e financiamento" (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2012 C, P.122).

O controle social tem uma relação direta, com as políticas públicas, pois, segundo Campos (2006), o controle social em saúde compreende um instrumento de participação popular. Isto implica dizer que o controle social em saúde é compreendido como uma forma

de controle da população quanto à formulação e implantação de políticas de saúde junto à comunidade. Portanto, é apontado como uma estratégia de influência da população organizada nos inúmeros segmentos sociais sobre o governo, estando inserido nas políticas sociais, visto que, o mesmo, está ligado à democracia representativa, oportunizando melhorias nas condições de vida das comunidades.

Como forma de exemplificar de que forma o controle social é evidenciado junto aos cursos de graduação, apresentamos a tabela abaixo.:

TABELA 1: O CONTROLE SOCIAL NOS PPCS E PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

| Cursos de graduação onde foi encontrada a expressão controle social | O controle social junto aos PPCs E Planos de Ensino |
|---|---|
| Administração | Controle social sobre as finanças |
| Ciências Contábeis | O controle social e as instituições sociais onde é exercido |
| Direito | O direito a participação popular |
| Enfermagem | Formação para a participação<br>Participação social na gestão |
| Farmácia | Participação social na gestão |
| Nutrição | LOS 8.142/90 |
| Fisioterapia | O controle social na história da saúde pública brasileira |
| Serviço Social | O papel do controle social na formulação das políticas públicas<br>O controle social como controle sobre a profissão<br>O controle social e a seguridade social |

FONTE: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2012 A-B, 2013 A-B, 2014 A-B, 2015 A-B.

O controle social junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional

No de Plano de Desenvolvimento Institucional de URI – 2016/2020 está exposto, que a visão da universidade compreende “ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade, ação solidária, inovação e integração com a comunidade” (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, p. 6, 2016-2020). E tem como missão:

> A missão é formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade

> humanas. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2016-2020, P.6).

Dessa forma, percebe-se que a visão e a missão da Universidade Regional Integrada do Alto e das Missões, prima pela edificação da cidadania, ocupando papel estratégico, na construção social dos acadêmicos que frequentam a Instituição, formando diplomados nas diferentes áreas do conhecimento para o exercício profissional e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

O controle social busca, pela participação da sociedade, acompanhar e fiscalizar as ações do governo, para que ela se dê em prol daquela comunidade. É um instrumento de participação social e de coibição da corrupção, a partir do momento em que. a sociedade organizada, vigia a atuação de seus prepostos eleitos, no uso do recurso público (DIEGUES, 2013; BRAVO; CORREIA, 2012)

Para o desenvolvimento de tal competência, especialmente nas futuras gerações, é fundamental que a ambiência das Universidades proporcione esse aprendizado, com relação à importância da participação popular como exercício de cidadania, ou seja, o controle social. Diante disso, não há dúvidas, que a missão e visão da Universidade do Alto Uruguai e das Missões estão comprometidas, em formar cidadãos em condições de partida para que se constituam instâncias de mobilização coletiva, como as de controle social aqui analisadas.

O controle social também está presente junto ao Plano no Desenvolvimento Institucional no momento que enfatiza a participação de discentes junto aos colegiados dos cursos, momento em que exercitam a participação popular. Esta forma de participação popular é garantida pelo Regimento Geral da universidade o qual assegura que:

> Art. 41. A representação discente nos órgãos colegiados da Universidade se faz de acordo com as exigências e disposições estatutárias, por alunos regularmente matriculados, eleitos por seus pares e indicados pelo respectivo Diretório Central de Estudantes de cada campus. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, p. 20, 2004).

Assim, possibilitando espaços onde os acadêmicos, possam exercer o controle social, estaremos educando para a participação. A cidadania, de cada indivíduo, é o ponto de partida, para que o controle social se efetive. Dessa forma, fica evidente o quanto é valioso transmitir aos seus estudantes a importância da participação popular e as formas pelas quais a democracia é colocada em prática, oferecendo ambiência, rotinas e projeto político pedagógico que lhes sirvam de exemplo. (RIO DE JANEIRO, 2014).

Outro aspecto, abordado pelo PDI, é a participação dos docentes em conselhos, espaços vitais para o exercício do controle social. A Universidade Regional Integrada (URI), incentiva a participação dos docentes junto aos conselhos, sendo que muitos cursos tem representatividade nos conselhos como o curso de enfermagem, que tem assento no conselho municipal de saúde de Frederico Westphalen.

Dessa forma, citamos como exemplo os Conselhos Municipais de Saúde que são órgãos colegiados, de caráter permanente e deliberativo, que tem total autonomia efetividade no controle social, não sendo subordinados ao Poder Legislativo (BRASIL, 2013). A representatividade é o critério pelo qual o Conselho de Saúde é composto, cada conselheiro apesar de defender os interesses de toda a sociedade, atua como interlocutor de um segmento específico (DIEGUES, 2013).

Sendo assim, a expressão Controle Social, é abordada em três pontos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), primeiro aonde a missão e visão vai ao encontro de inserir os acadêmicos na comunidade, comprometidos com a participação na construção de uma sociedade melhor. Segundo ponto, o controle social é abordado no Regimento Geral da Universidade, que enfatiza e promove a participação de discentes junto aos colegiados dos cursos. E por fim, o terceiro ponto aonde a expressão controle social aparece no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), é quando faz menções do incentivo e da participação dos docentes junto aos conselhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere a análise documental temática: a expressão do controle social nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, Planos de Ensino e no Plano de Desenvolvimento Institucional, evidenciou-se, que poucos cursos abordam o controle social em disciplinas específicas, e que várias áreas do conhecimento, não abordam nada acerca do controle social. Assim, analisando os PPC e os Planos de Ensino, a expressão controle social foi encontrada nos seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Serviço Social. Observou-se também, no PDI, que o mesmo, não faz muita menção, de como a universidade executará e possibilitará, aos estudantes o exercício do controle social.

A pesquisa permitiu fazermos reflexões acerca da formação no que tange a abordagem e relevância do tema, uma vez que o controle social é o caminho para a cidadania, para

participação efetiva de futuros profissionais nas políticas públicas de saúde, onde o mesmo por meio de seu conhecimento pode transformar a sua realidade individual e das coletividades.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Conselhos de saúde: a responsabilidade do controle social democrático do SUS** / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 333**, de 4 de novembro de 2003. Brasília – DF, 2003.

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Série B. Textos Básicos de Saúde Tiragem: 1.a edição – Brasília-DF, 2007

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei Orgânica da Saúde 8.142**. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei Orgânica da Saúde 8.080**. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

BRASIL, TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Orientações para conselheiros de saúde**. Tribunal de Contas da União. Brasília, 4ª Sec. de Controle Externo, 2010. Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2057626.PDF

BELLINI, M.I.B; FALER, C.S. **Intersetorialidade e políticassociais : interfaces e diálogo.** EDIPUCRS [recurso eletrônico].Porto Alegre 2014.224 p. Acessado em 13/05/2016. Disponível em acesso: http://www.pucrs.br/edipucrs

BISPO JUNIOR, J. P.; MARTINS, P. C. Participação social na Estratégia de Saúde da Família: análise da percepção de conselheiros de saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p. 440-451, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042014000300440&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRAVO, M.I.S; CORREIA, M.V.C. **Desafios do controle social na atualidade**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 109, p. 126-150, jan./mar. 2012 . Acessado em 23/05/16 às 21:21hrs. Disponível em :http://www.scielo.br

BUSANA, J.L.; HEIDEMANN, WENDHAUSEN. **Participação Popular Em Um Conselho Local De Saúde: Limites E Potencialidades.** Texto Contexto Enferm, Abr-Jun; 24(2): 442-9. Florianópolis, SC, 2015.

CGU. CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social.** Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas Controle Social. Coleção Olho Vivo. Brasília, DF, 2012.

CAMPOS, W. S. **Reforma da reforma: repensando a saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMPOS, G.W.S. et al, 2012. **Tratado de Saúde Coletiva.** Editora: Hucitec. 2° Edição, 2012.

CAMPOS, C. M. S.; **Fundamentos de saúde coletiva e o cuidado de enfermagem.** Editora Manole. Barueri, SP,2013.

CARVALHO, M. A.; **A influência de Hobbes, Locke e Rousseau na formação do Parlamento moderno.** Brasília a. 40 n. 160 out./dez. 2003. Acessado em: 22/05/2016 às 19:54 hs. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/916/R160-18.pdf?sequence=4

CARVALHO, Y.M.; CECCIM, R.B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva. In: CAMPOS, G.W.S. et al. (Org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006. p.149-182.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M..**O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social**. PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14(1):41- 65, 2004

CRISTO, S. C. A. **Controle social em saúde: o caso do Pará**. Serv. Soc. Soc. São Paulo, n. 109, Jan./Mar, 2012.

CONSTITUIÇÃO, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, Senado Federal,1988.

CORREIA, M. V. C.; FRIGOTTO, G.; BAHIA, L.; LUZ, M. T.; MERHY, E. E. **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. v. 1.500. 308p.

COELHO, J.S. **Construindo a Participação Social no SUS: um constante repensar em busca de equidade e transformação**. Saúde Soc. São Paulo, v.21, supl.1, p.138-151, 2012

COTTA, R.M.M; MARTINS, P.C; BATISTA, R.S.; FRANCESCHINNI, S.C.C; PRIORE, S.; MENDESO, F.F. **O controle social em cena: refletindo sobre a participação popular no contexto dos Conselhos de Saúde**. Physis vol.21 no.3 Rio de Janeiro 2011. Acessado em 19/07/2016. Disponível em: http://www.scielo.br

CRUZ, P.J.S.C; VIEIRA S.C.R, MASSA N.M; ARAÚJO TAM, VASCONCELOS ACCP. **Desafios para a participação popular em saúde: reflexões a partir da educação popular na construção de conselho local de saúde em comunidades de João Pessoa, PB.** Saúde Soc. 2012; 21(4):1087-100.

DIEGUES, G.C. **O controle social e participação nas políticas públicas**: o caso dos conselhos gestores municipais**.** Revista NAU Social - v.4, n.6, p. 82-93 Maio/Out, 2013.

EYNG, A. **Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente**. Revista Educação em Movimento, Curitiba. V. 1 – n.1 p. 25-32. jan/abril 2002.

FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Cronologia Histórica da Saúde Pública. Acessado em 28/12/2015. Disponível em: http://www.funasa.gov.br/site/museu-da-funasa/cronologia-historica-da-saude-publica/

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento e na Organização Da Educação Nacional.** CONAE, Conferência Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/artigos>. Acesso em: 26 jun. 2016.

GRISOTTI, M.; PATRÍCIO, Z.M; SILVA, A. **A participação de usuários, trabalhadores e conselheiros de saúde: um estudo qualitativo**. Ciênc. saúde coletiva vol.15 no.3 Rio de Janeiro. Maio, 2010.

GORCZEVSKI, C.; MARTIN, N. B. **A Necessária Revisão Do Conceito De Cidadania: Movimentos Sociais E Novos Protagonistas Na Esfera Pública Democrática.** Editora da UNISC. Santa Cruz do Sul, 2011

HEIDEMANN, I.T.S.B. **A promoção da saúde e a concepção dialógica de Freire: possiblidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das equipes de Saúde da Família** [tese]. Ribeirão Preto (SP): Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2006.

MARTINS, P. C. et al. De quem é o SUS? Sobre as representações sociais dos usuários do Programa Saúde da Família. **Ciênc Saúde Colet**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1933-1942, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n3/27.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MENEGAZ, J.C ; BACKES, V. M. S. . **Formação para o Sistema Único de Saúde: o que fazem os professores na percepção dos estudantes**. Investigacion y Educacion en Enfermeria, v. 33, p. 500-508, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Medelin, Colombia, 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: **pesquisa qualitativa em saúde.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORONI, J. A. **Participamos, e daí?** Observatório da cidadania, 2005.

OLIVEIRA, D. M. et al. Nurses' knowledge and practice on social participation in health. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 69, n. 3, p. 394-400, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690302i>. Acesso em: 17 jan. 2017.

OTTOBELLI,CAROLINE. **Estratégias Educativas Emancipatórias Desenvolvidas Pelos e com Os Conselheiros e Saúde com Vistas a Efetivação Do Controle Social Em Saúde**. Frederico Westphalen, setembro de 2013.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Inclusão dos cidadãos na implementação das políticas de saúde: experiências brasileiras e europeias.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

QUANDT FL, FANTIN AD, OLIVEIRA JR, KOVALESKI DF. **Análise sobre a participação da comunidade nos Conselhos Locais de Saúde: caso do município de Pomerode**. Saúde Transf Soc. 2013; 4(3):83-90.

RIO DE JANEIRO, MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação – CAO Educação Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional – CEAF. Rio de Janeiro, RJ- 2ª Versão Agosto de 2014

ROLIM, L.B; CRUZ ,R.S.B.L.; SAMPAIO, K.J.A. de J. **Participação popular e o controle social como diretriz do SUS: uma revisão narrativa.** Saúde em Debate • Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 139-147, jan./mar. 2013

ROCHA, E.N.; CUNHA, J.X.P.; LIRA, L.S.S.P.; OLIVEIRA, L.B.; NERY, A.A; VILELA, A.B.A; PRADO, F. O. **O papel do conselheiro municipal de saúde na fiscalização do orçamento público**. Saúde em Debate • Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 104-111, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n96/12.pdf

SILVA, V. R. in PEDRINI, D. M,; ADAMS, T.; SILVA, V, R. **Controle social de políticas públicas.** São Paulo, 2007.

SILVA, H.C.; FERREIRA, L.P.B.; BARROS, M.L. **Estado/Sociedade e o Controle Social.** Rev. Elet. Interdisc., Matinhos, v. 1, n. 1, p. 23-39, jul./dez. 2008

SOARES, C. B.; CAMPOS, C. M. S.; **Fundamentos de saúde coletiva e o cuidado de enfermagem**. Editora Manole. Barueri, SP,2013.

STEIDEL, R.; VICENTINE, C.M.; SANTOS, M V.; A Construção do Projeto Pedagógico como Espaço de Participação. IX Congresso de Educação-EDUCERE.2009. Acessado em 13/05/2016. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/edu cere2009/anais/pdf/2912_1715.pdf

SORATTO, Jacks; WITT, Regina Rigatto; FARIA, Eliana Marília. **Participação popular e controle social em saúde: desafios da Estratégia Saúde da Família.** Rio de Janeiro Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312010000400009&script=sci_arttext

SOUZA, A. L. R.; BOSQUETTI, M. A.; SILVA. M. L. B. **Participação da Comunidade de Coloninha nas Reuniões do Conselho Local de Saúde**. Santa Catarina, 2011. Disponivel em: http://gsp.cursoscad.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2013/02/Anais-GSP-Volume-2-Artigo-7.pdf

WATERKEMPER, R.; PRADO, M.L.; MOYA, J.L. M.; BACKES, V. M. S. **From "being to the self" to "become to be": on development of autonomy construction in nursing students**. Invest. Educ. Enferm. 2014;32(1): 33-40.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Enfermagem**,2015.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Administração**,2013.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Ciências Contábeis**,2012.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Direito**,2014.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Farmácia**,2014.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Fisioterapia**, 2015.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Nutrição**,2013.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Projeto político pedagógico de Graduação do Curso de Serviço Social**, 2012.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. URI- Campus Frederico Westphalen. **Plano de Desenvolvimento Institucional** da URI – PDI 2016-2020.

# ENADE E A POSSIBILIDADE DE INDUÇÃO DE MUDANÇAS CURRICULARES: LEITURAS E COMPREENSÕES A LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO

**Vanessa Taís Eloy**[1]
**Silvia Regina Canan**[2]
**Janaíne Souza Gazzola**[3]
**Bruna Signori**[4]

**Resumo**: O trabalho objetiva apresentar o resultado de uma pesquisa de dissertações e teses nacionais publicadas no banco de dados do IBICT na área da educação no período de 2005 a 2016, sobre os temas geradores: Avaliação, Avaliação em Larga Escala, ENADE, ENADE e Currículo, ENADE na Pedagogia. A pesquisa possibilitou fazer um levantamento dos trabalhos realizados sobre a avaliação em larga escala e o ENADE nesta conjuntura, em que identificamos que há uma carência do estudo, considerando a abrangência do ENADE que é uma avaliação em larga escala nacional de ensino superior, bem como, que não há nenhuma publicação de pesquisas que analisassem se os currículos e Planos Pedagógicos de Curso-PPC são induzidos pelo ENADE, instigando a busca pela pesquisa do tema.

**Palavras-chave**: Avaliação em Larga Escala. ENADE. Estado do Conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na busca pela familiarização do tema para um projeto de dissertação, antes mesmo da escrita do projeto é importante realizar uma pesquisa referente aos estudos que já foram realizados sobre a temática do projeto, visando identificar se a temática é relevante para o desenvolvimento de uma nova pesquisa. Para tanto, é necessário fazer o estado do conhecimento, em que é realizada uma coleta de dados referente à identificação de teses e dissertações nacionais que possuam características semelhantes ao tema de pesquisa.

Definindo o estado da arte e o estado do conhecimento, Ferreira, (2002, p. 258) destaca que:

[1] Pertencente ao Grupo de Pesquisa em Educação-GPE e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior-NEPPES. URI/FW. Brasil. E-mail: vanessataiseloy2@hotmail.com

[2] Pertencente ao Grupo de Pesquisa em Educação-GPE e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior-NEPPES. URI/FW. Brasil. E-mail: silvia@uri.edu.br

[3] Pertencente ao Grupo de Pesquisa em Educação-GPE e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior-NEPPES. URI/FW. Brasil. E-mail: sgjanaine@hotmail.com

[4] Pertencente ao Grupo de Pesquisa em Educação-GPE. URI/FW. Brasil. E-mail: brunasignori15@gmail.com

> Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

O estado da arte e o estado do conhecimento se diferenciam pelos trabalhos pesquisados. O estado da arte faz uma pesquisa mais abrangente, que inclui, além de teses e dissertações, as publicações em periódicos e em anais de congressos e seminários, enquanto o estado do conhecimento fica restrito a busca por teses e dissertações, porém o objetivo de ambas é o mesmo.

A oportunidade que temos hoje, através da tecnologia, de ter acesso a dados nacionais e internacionais sobre trabalhos acadêmicos concluídos é fundamental para o meio da pesquisa, pois estes dados possibilitam uma visibilidade dos temas que estão sendo publicados, seus períodos e locais, demonstrando as pesquisas que estão em evidência e as áreas e temas que precisam ser melhor exploradas para contribuir com a pesquisa. Romanowski e Ens definem o estado da arte do mesmo modo que definem o estado do conhecimento, afirmando que:

> Estados da arte (e/ou estado do conhecimento) podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS. 2006, p.39).

Tal pesquisa favorece a relação entre o pesquisador e a área de pesquisa, não se restringindo a identificação de trabalhos já publicados, mas dando ênfase a importância de cada trabalho acadêmico para o surgimento de novas pesquisas. A coleta de dados realizada para o estado do conhecimento, além de trazer informações importantes sobre assuntos já pesquisados na área que se pretende estudar, também é uma biblioteca de possibilidades de referências a serem estudadas para contribuir com a pesquisa que se inicia.

A pesquisa para a dissertação do Programa Stricto Sensu, Mestrado em Educação, girou em torno de analisar se conteúdos contidos na matriz curricular e do PPC dos cursos de Pedagogia da URI/FW e da UNICAMP vão ao encontro a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, a fim de compreender se o ENADE induz mudanças curriculares. Nesse sentido, buscando fazer o mapeamento e a classificação de Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD), selecionamos cinco palavras-chaves relacionadas ao tema de dissertação, a saber, *avaliação, avaliação em larga escala, ENADE, ENADE na pedagogia, ENADE e currículo*. A pesquisa foi feita em relação a universidades brasileiras de natureza pública e privada, coletadas na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT (http://bdtd.ibict.br/busca) correspondentes ao período de 2005 a 2016, ou seja, nos últimos doze anos considerando que a pesquisa foi realizada em fevereiro de 2016.

Nas quatro palavras-chave mais específicas, que são: *avaliação em larga escala, ENADE, ENADE na pedagogia, ENADE e currículo*, coletamos um total de 399 trabalhos, sendo 261 Dissertações e 138 Teses A partir desse material, realizamos o mapeamento, classificação e análise do material científico coletado, com objetivo de identificar aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de estudo, suas dimensões, períodos e regiões em que foi realizado. Tudo isso é parte constante da pesquisa realizada para se chegar ao estado do conhecimento e realizar um bom trabalho de acordo com as necessidades de pesquisa sentida pela sociedade acadêmica nacional.

## PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Para a coleta de dados acessamos o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no endereço eletrônico http://bdtd.ibict.br/busca. e acessamos o ícone "Busca Avançada". Selecionados os descritores *avaliação, avaliação em larga escala, ENADE, ENADE na pedagogia, ENADE e currículo*, que estão diretamente ligados ao tema da dissertação.

Estabelecendo critérios para a realização da pesquisa, optamos por nos determos aos últimos onze anos, mais o ano de pesquisa realizado, considerando que a mesma foi realizada em fevereiro de 2016, ficando delimitado o período de 2005 a 2016.

Aplicamos filtros a cada tema gerador, sendo eles:

a) Digitação de cada descritor no campo *Busca por*;

b) Seleção de período: 2005 a 2016;

c) Triagem do idioma: português;

e) Apuração de grau: buscamos por teses e dissertações ao mesmo tempo. Identificando o número de trabalhos de cada uma através da refinação de busca que o site fornece e das tabelas que fizemos de acordo com os dados coletados para uma melhor visibilidade de cada trabalho acadêmico, sendo selecionados os seguintes dados:

a) Título;

b) Autor:

c) Grau;

d) Ano;

e) Resumo;

f) Universidade;

g) Região;

As dissertações e Teses consideradas pertinentes a nossa investigação de mestrado, foram salvas em pasta virtual própria, para posterior consulta e utilização como referencial teórico para a dissertação.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA: UM PANORAMA QUANTITATIVO

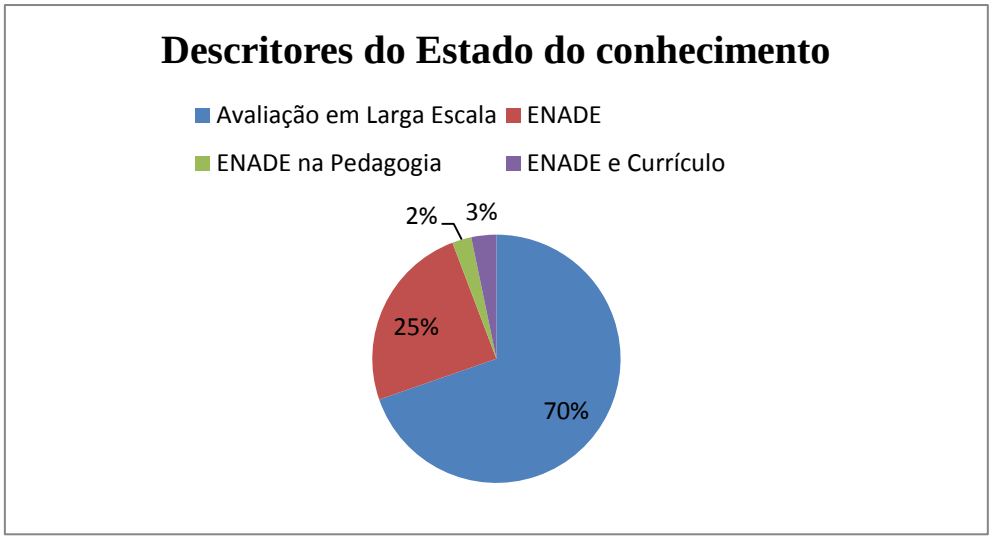
Em busca de analisarmos a temática da dissertação, bem como, identificarmos estudos já realizados que se assemelham ao assunto de forma geral, mas minuciosa, realizamos a pesquisa através da biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT. Realizando a pesquisa sobre o tema O ENADE como indutor de currículo no curso de pedagogia, elencamos quatro descritores que estão diretamente ligados ao tema, sendo eles: Avaliação em Larga Escala, ENADE, ENADE na pedagogia e ENADE e currículo. Além de buscarmos por um pano de fundo que nos dê a dimensão numérica também da palavra avaliação, que está relacionada com a pesquisa, porém assume características muito mais amplas, abrangendo todas as áreas do conhecimento.

A busca pela palavra “avaliação” resultou em um número bastante significativo de 49.174 trabalhos encontrados, dentre eles 34.440 são dissertações e o restante 14.734 de teses, no período de 2005 a 2016.

O primeiro gráfico fornece uma visão geral do estado do conhecimento, incluindo os quatro descritores específicos pesquisados. Como os descritores estão relacionados entre si

pelo tema da pesquisa, alguns trabalhos se repetem em alguns descritores. Em azul, está classificado o descritor *Avaliação em Larga Escala*, em vermelho *ENADE*, em verde *ENADE na Pedagogia* e em roxo *ENADE e Currículo.* Observando o Gráfico, podemos identificar o grande número de trabalhos encontrados do descritor "Avaliação em Larga Escala" e como a porcentagem vai diminuindo conforme introduzimos descritores mais específicos da nossa pesquisa.

FIGURA 01: VISÃO GERAL – TODOS OS DESCRITORES*




Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Identificando a quantidade de trabalhos de cada descritor, bem como, a porcentagem que representa da pesquisa total, localizamos no banco de dados do IBICT um número de 281 produções no descritor Avaliação em Larga escala, representando 70% do total de produções. Para este descritor, cabe destacar que ao analisarmos todos os trabalhos encontrados, através da tabela de organização da pesquisa já mencionada, identificamos que dos 281 trabalhos, três estavam duplicados no banco de dados, com todas as informações e os próprios trabalhos idênticos, deste modo, possuímos então um número de 278 produções para a "Avaliação em Larga Escala", e é sobre este número que trabalharemos nos gráficos por entendermos que a duplicação pode prejudicar a veracidade dos dados pesquisados.

Ainda, conforme consta no gráfico, o descritor ENADE possui o número total de 98 trabalhos, que representa 24% de nossa pesquisa. Para o descritor ENADE na pedagogia, o IBICT disponibilizou 10 produções, representando 2% das produções pesquisadas e para ENADE e Currículo 13 produções o que representa uma porcentagem de 3% em nossa pesquisa. Os números encontrados nos quatro descritores representam um total de 399

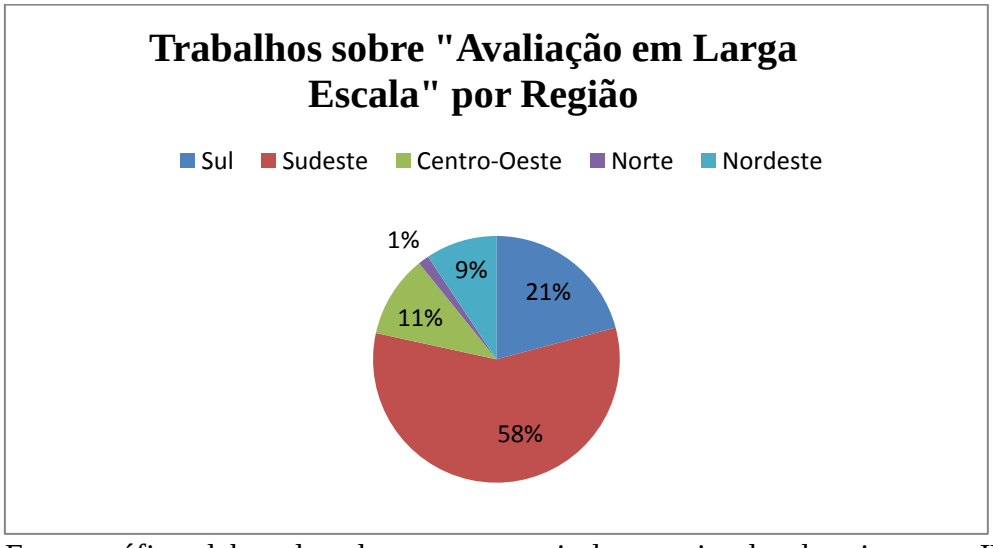
trabalhos entre teses e dissertações, demonstrando a baixa quantidade de trabalhos existentes sobre a nossa proposta de investigação.

**Avaliação em Larga Escala**

Especificando cada um dos descritores, na identificação dos trabalhos que apresentam como tema o descritor "Avaliação em Larga Escala", foram encontrados os 278 trabalhos disponibilizados pelo IBICT (já excluídos os três trabalhos duplicados), 179 são DM, que representa 64% do número total, e 99 TD, ou seja o restante de 36% da nossa pesquisa. Através deste resultado, que demonstra que há mais dissertações sobre o assunto que Teses, é necessário considerarmos que a diferença pode ser atribuída também ao número de oferta de cursos de Mestrado em relação ao número de cursos de Doutorado oferecidos no Brasil.

Ainda sobre o mesmo descritor, buscamos fazer a identificação por região em que os trabalhos foram realizados, e a diferença de porcentagens encontrada foi bastante significativa. No gráfico a região sul está representada pela cor azul escuro, o sudeste está representado pela cor vermelha, o centro-oeste representado pela cor verde, o norte representado pela cor roxa e o nordeste pela cor azul claro.

FIGURA 02: IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA POR REGIÃO



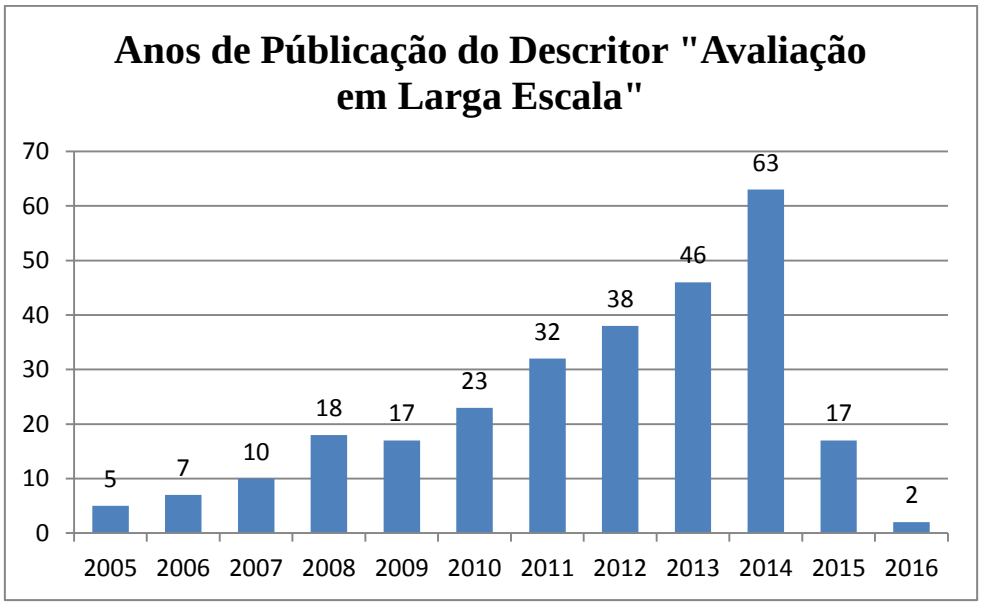

Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Como representado no gráfico 3, a classificação por região para o descritor Avaliação em Larga Escala, identificamos uma quantidade superior de trabalhos realizados na região

sudeste com 160 trabalhos (58%), na região Sul encontramos 58 trabalhos (21%), na região centro-oeste foram encontrados 30 produções (11%), no nordeste 26 trabalhos (9%) e no norte apenas 4 trabalhos (1%). Desta forma, podemos identificar que o tema pesquisado teve maior interesse nas regiões sudeste e sul.

Também achamos relevante analisarmos os anos em que as pesquisas foram realizadas para a identificação da época de maior interesse sobre o assunto. Foi analisado o período de 2005 até o ano atual de 2016, como já dissemos anteriormente, considerando que a pesquisa foi realizada em fevereiro de 2016, ficando justificada a pouca ou nenhuma produção encontrada neste ano, neste e nos demais descritores.

FIGURA 03: IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA POR REGIÃO




Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Através da pesquisa, podemos identificar o aumento com relação a pesquisa do tema a partir de 2011, em que cada ano que seguinte o número de trabalhos se sobressai, essas continuidade no aumento de produções deixa de ocorrer em 2015 em que foi publicado apenas cinco trabalhos, entre teses e dissertações, representando um percentual de apenas 6% e essa queda continua em 2016 o que esta justificado pelo período de pesquisa, mas ainda assim houve uma publicação nesse período de 2016. Essa queda bastante acentuada de produções em 2015, nos fez cogitar inclusive a possibilidade do site não ter atualizado todas as produções do ano que passou, já que o número de produções de alguns descritores são alterados praticamente todos os dias.

Do ano de 2005 a 2010 o número de produções é baixo, porém crescente, já que a intensificação da avaliação em larga escala é recente, e após este período houve um aumento de avaliações nacionais, justificando o aumento de produções nos anos seguintes. Especificando cada ano da pesquisa, foram encontradas os seguintes números de produções nos anos pesquisados e a porcentagem que representa da pesquisa em geral: em 2005 cinco produções o que representa 2%; 2006 sete produções também com 2% do total pesquisado; em 2007 dez produções com a representação de 4%; 2008 dezoito trabalhos que representam 6%; 2009 dezessete produções mantendo os 6%; 2010 vinte e três produções sendo 8% dos trabalhos pesquisados; 2011 trinta e dois trabalhos sendo 11% das produções; 2012 trinta e oito trabalhos representando 14%; 2013 quarenta e seis produções representando 17%; em 2014 o maior número de produções sento sessenta e três trabalhos uma representação de 23% das produções; em 2015 a acentuada queda de produção com dezessete trabalhos e 6% do total; e em 2016 um trabalho publicado até fevereiro do presente ano com uma representação de 1% do total.

Para uma melhor visualização, optamos por demonstrar esse mesmo percentual em um gráfico de linhas que demonstra o acentuado crescimento das produções a partir de 2010, atingindo o auge de produções neste descritor em 2014.

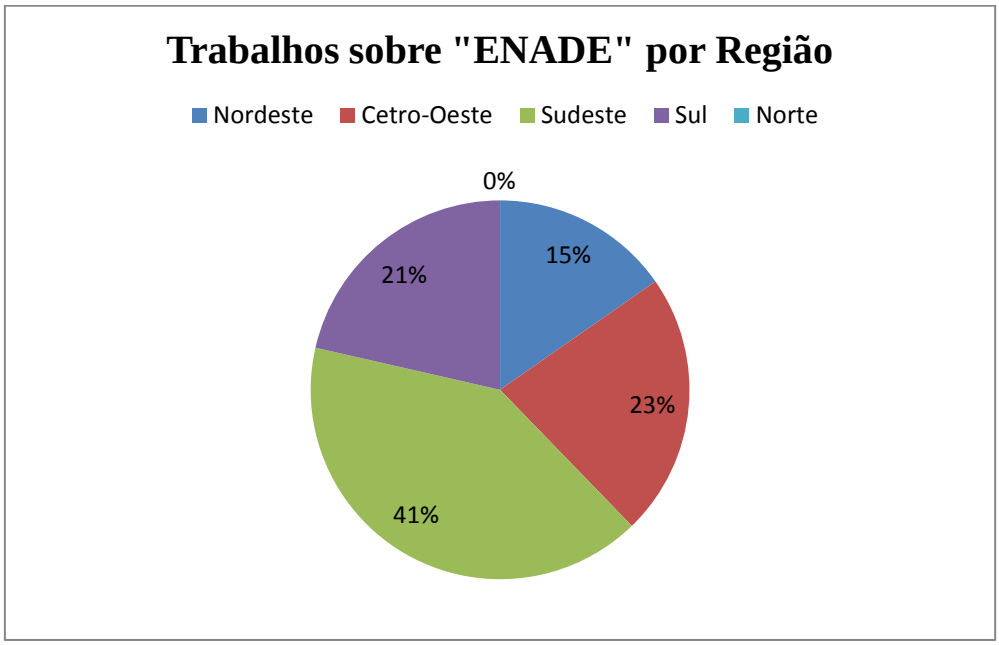
**ENADE**

Na pesquisa realizada sobre o descritor ENADE no site IBICT encontramos ao todo 98 produções, em que separamos entre Dissertação de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD), que no gráfico abaixo esta representado pelas cores azul e vermelho respectivamente.

Das 98 produções encontradas 67 foram de dissertações, chegando a uma porcentagem de 68% e 31 teses, representando 32% dos trabalhos, como podemos observar no gráfico 6.

O gráfico 7 apresenta a classificação dos trabalhos disponibilizados sobre o descritor ENADE por região. Em verde, está representado a região sudeste, em vermelho a região centro oeste, em roxo a região sul, em azul escuro a região nordeste e em azul claro o norte.

FIGURA 04: IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ENADE POR REGIÃO

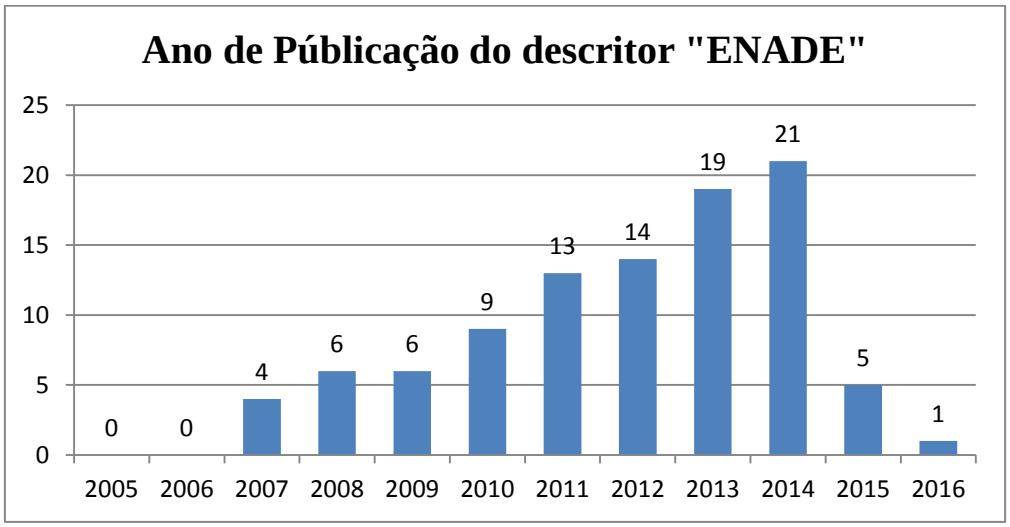



Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Analisando as regiões em que os trabalhos foram desenvolvidos, constatamos o maior número de estudos sobre o assunto na região sudeste, representando 41% das publicações, sendo seguido pela região centro-oeste com 23%, sul com 21% e nordeste com o restante de 15%, demonstrando inclusive um equilíbrio de pesquisas entre as regiões, com um predomínio maior na região sudeste. Excluindo a região norte, em que não foram encontradas nenhuma publicação, demostrando a carência do estudo nesta região do país, a distribuição das produções nas demais regiões demostra que o tema ENADE atrai pesquisas em quase todo o país.

Ao analisarmos os anos em que as pesquisas foram realizadas, principalmente em relação ao descritor ENADE, que foi criado em 2004, e por este motivo decidimos fazer a pesquisa do ano de 2005 até o ano em que estamos, 2016.

FIGURA 05: IDENTIFICAÇÃO DOS ANOS EM QUE FORAM PUBLICADOS OS TRABALHOS COM O DESCRITOR ENADE




Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Como podemos observar, o maior número de pesquisas sobre o ENADE ocorreu no ano de 2014 com vinte e uma produções (22%) seguido pelo ano de 2013 com dezenovetrabalhos (20%), 2012 com quatorze (14%) e 2011 com treze (13%). Ou seja, de 2011 a 2014 houve o maior número de pesquisas sobre o assunto, representando 69% da produção total, crescendo ano após ano. Em contrapartida, o que seria um assunto atual e com grande relevância, por ser ainda inexplorado nos anos de 2005 e 2006, não encontramos nenhum trabalho sobre o ENADE.

Os primeiros trabalhos de dissertações e teses sobre o ENADE surgiram em 2007 com quatro produções o que representa 4% de nosso gráfico, em 2008 este número já aumentou para seis trabalhos com 6% ficando com a mesma quantidade de produções e percentagem no ano seguinte de 2009. Em 2010 as pesquisas já aumentaram 3%, ficando em 9%, das produções também com nove trabalhos sobre o ENADE. Como já destacamos, este número continuou crescendo e de forma mais significativas nos anos seguintes até o ano de 2015 em que houve uma expressiva diminuição de publicações resultando em uma porcentagem de apenas 5%, 17% menor que no ano anterior. No ano de 2016 foi publicado um trabalho com a porcentagem de 1% de produções, o que é justificável pela coleta de dador ter sido realizada em fevereiro.

Para uma melhor visualização do que representa a quantidade de publicações sobre o ENADE de 2005 para cá, fizemos a demonstração no gráfico de linhas.

O ENADE sendo uma forma de avaliação em larga escala dos cursos superiores nacionais, atingindo todas as áreas de graduação, o que demonstra a amplitude de pesquisadores e pesquisas que podem ser realizadas sobre o assunto, e mesmo assim, o número de pesquisas que encontramos é relativamente pequeno, principalmente levando em consideração a sua abrangência. O início das pesquisas sobre o ENADE também se deu de forma discreta, mas neste caso, devemos considerar que hoje obtemos um número muito maior de cursos de mestrado e doutorado, o que resulta em um significativo aumento de trabalhos pesquisados.

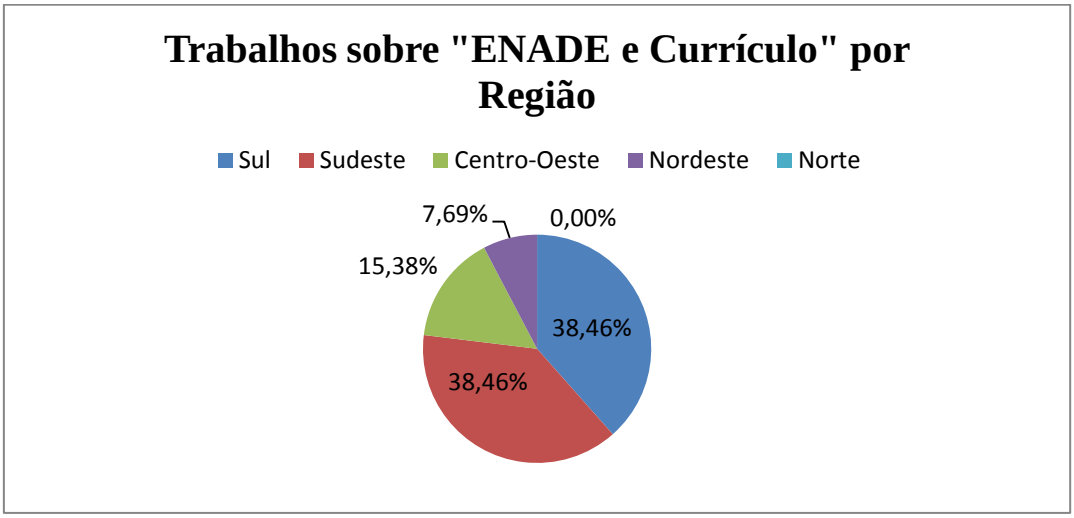
**ENADE e Currículo**

O descritor ENADE e currículo, aproxima ainda mais o nosso tema de dissertação, em que pretendemos identificar se o ENADE induz mudanças curriculares no curso de pedagogia de duas instituições distintas entre si, com as publicações de estudos já existentes sobre o assunto. No gráfico 10 podemos observar a porcentagem que diferencia as dissertações e teses publicadas, sendo as dissertações representadas pela cor azul e as teses pela cor vermelha.

Como podemos observar, a porcentagem de dissertações é bem superior a de teses, representando 69%, restando então, uma porcentagem de 31% de teses publicadas dentro do período que está sendo realizada a pesquisa. Estas porcentagens representam um total de 13 trabalhos publicados, um número singelo de pesquisas se considerarmos a abrangência que o ENADE assume em nosso país, sendo uma avaliação em larga escala, e a importância do currículo nos cursos superiores que são avaliados. Classificando de forma numérica as produções, desses 13 trabalhos, 9 são de dissertações e 4 são o número de teses sobre o assunto.

Outro fator importante a ser analisado é as regiões que foram realizadas as pesquisas sobre o assunto, o que podemos identificar no gráfico 11 a seguir:

FIGURA 06: IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ENADE E CURRÍCULO POR REGIÃO

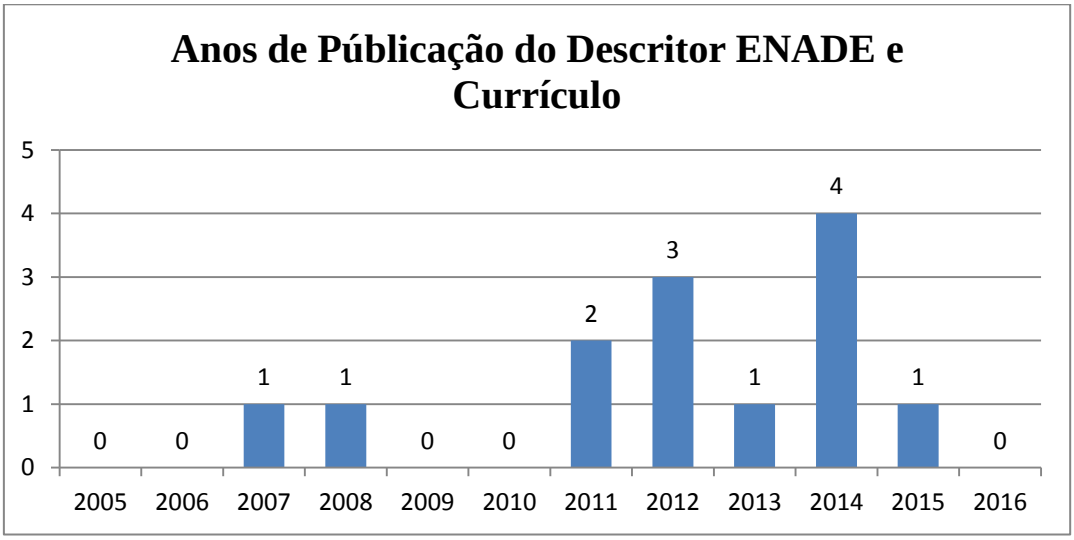



Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Como apresentado no gráfico 11, o descritor ENADE e currículo com um número reduzido de produções obteve a mesma porcentagem na região sul e sudeste com 38,46% sendo cinco trabalhos em cada região. A região centro-oeste possui dois trabalhos sobre o descritor (15,38%), e o nordeste apenas uma produção (7,69%), no norte não há produções sobre o tema.

O gráfico 12 demostra em que anos tais produções foram realizadas e em que proporção:

FIGURA 07: IDENTIFICAÇÃO DOS ANOS EM QUE FORAM PUBLICADOS OS TRABALHOS COM O DESCRITOR ENADE E CURRÍCULO




Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Através da pesquisa, podemos identificar que os trabalhos do descritor ENADE e Currículo foram realizados em sete anos, tendo início em 2007 e 2008 com apenas uma produção por ano, havendo um intervalo de dois anos sem produção, voltando em 2011 com duas produções que representam 15% do total, aumentando para três em 2012 (23%), em 2013 voltamos ao 8% com uma produção e em 2014, o número maior de produções sobre o tema em um ano com quatro produções, uma representação de 31% da pesquisa em 2015 há uma produção e para este ano ainda não temos nenhum trabalho publicado.

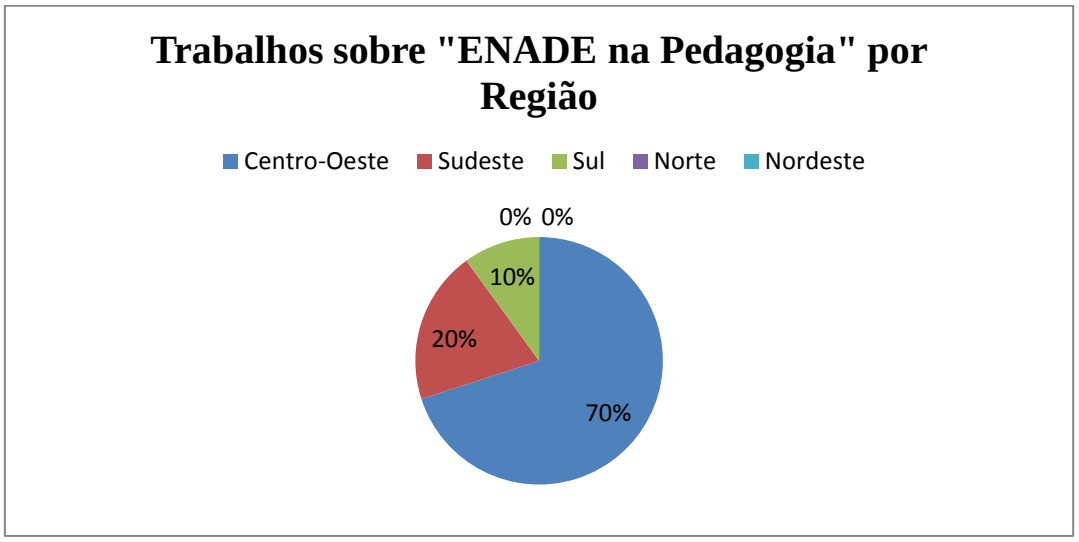
**ENADE na Pedagogia**

Para a identificação do descritor ENADE na Pedagogia, já que sé o curso pesquisado, encontramos um total de 10 produções, em que demonstraremos através do gráfico 8 a porcentagem encontrada entre dissertações, representada em azul, e teses, representada em vermelho.

Com o descritor ENADE na Pedagogia, conseguimos fazer uma boa peneira do que realmente estávamos pesquisando. Na busca pelo descritor, no site do IBICT, encontramos apenas 10 trabalhos pesquisados sobre o assunto, o que demonstra a carência de pesquisa na área. Dentre os 10 trabalhos, 6 são dissertações, representando 60% do resultado, e 4 são teses, contabilizando o restante de 40%.

Ainda sobre o mesmo descritor, analisamos as regiões em que tais trabalhos foram realizados, como podemos observar no gráfico14, só foram encontrados registros nas regiões centro-oeste, sudeste e sul, sendo representadas pelas cores azul, vermelho e verde, respectivamente.

FIGURA 08: IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ENADE NA PEDAGOGIA POR REGIÃO

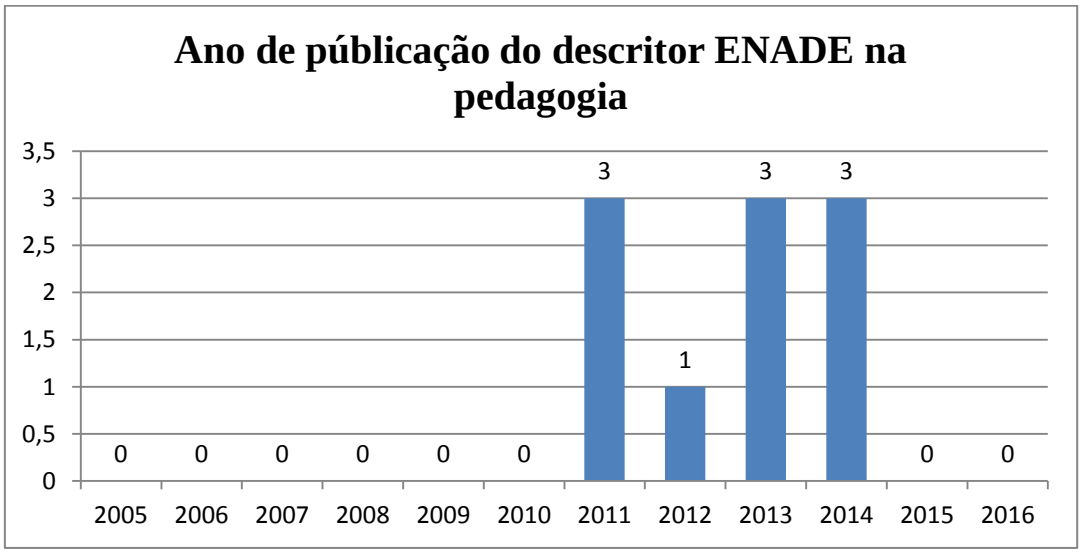



Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

Pesquisadas as regiões em que os trabalhos sobre o descritor ENADE na pedagogia foram realizados, identificamos apenas três regiões, e pela primeira vez, e única dentro da nossa pesquisa, a porcentagem maior de estudos não esta no sudeste, que desta vez representa apenas 20% das pesquisas realizadas, a porcentagem maior, como podemos observar no gráfico, está na região centro-oeste com70% da pesquisa, mais precisamente na Universidade de Brasília- UnB, instituição em que foram realizados todos os estudos sobre o assunto nesta região. Os outros 10% foi encontrado na região sul, ou seja, apenas um trabalho. Nenhum estudo foi localizado sobre o descritor na região norte e nordeste.

Procuramos identificar também neste descritor os anos em que os trabalhos foram publicados, e o resultado que obtivemos foi de um período de 2011 a 2014, sendo identificados pelo gráfico15 com as cores: azul, vermelho, verde e roxo respectivamente. O resultado obtido em porcentagem foi de 30% nos anos de 2011, 2013 e 2014 e em 2012 o percentual de10%.como podemos identificar no gráfico abaixo.

FIGURA 09: IDENTIFICAÇÃO DOS ANOS EM QUE FORAM PUBLICADOS OS TRABALHOS COM O DESCRITOR ENADE




Fonte: gráfico elaborado pela autora, a partir de pesquisa dos descritores no IBICT

A pesquisa realizada nos descritores ENADE na pedagogia e ENADE e currículo nos trouxe uma visão mais próxima dos trabalhos de dissertações e teses semelhantes ao nosso tema de dissertação, algumas considerando inclusive o currículo dos cursos, proposta que também assumimos. Porém o nosso trabalho se diferencia pelo fato de trabalharmos com o curso de pedagogia de duas universidades distinta entre si, uma delas é comunitária e está localizada na região do Médio Alto Uruguai, Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, a outra estadual de São Paulo.

## ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS: UM PANORAMA QUALITATIVO

De todos os trabalhos encontrados na pesquisa do estado do conhecimento, localizamos vinte trabalhos relevantes ao nosso projeto, e após uma primeira leitura selecionamos os mais próximos à nossa proposta de investigação, sendo encontrados quatro trabalhos, três Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado, em que, analisamos as semelhanças e diferenças do tema de nossa investigação.

Na Tese de Gontijo (2014) da UnB, a autora analisa as implicações do ENADE para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas avaliativas de um curso de Pedagogia no Distrito Federal, através de análise de documentos da IES e entrevistas com gestores, professores e alunos. Tendo como aproximação com o nossa proposta de estudo perante a analise de documentos do curso de Pedagogia, mas com um objetivo distinto, que é a

identificação da relação do ENADE com o trabalho pedagógico desenvolvido no curso. Segundo a autora: "Para que se possam vislumbrar novas práticas pedagógicas é importante reconhecer a contradição da relação entre a avaliação externa e a autonomia docente em relação ao trabalho pedagógico" (GONTIJO, 2014, p. 251).

Outro trabalho que utiliza de análise documental com relação ao ENADE é a DM da Wordell (2012), também da UnB, porém, possui um foco maior na percepção dos gestores, professores e alunos, através da realização de entrevista acerca do ENADE, e a razão atribuída por eles ao conceito cinco no ENADE de 2008 do curso de Pedagogia das duas Instituições pesquisadas. Ambas as instituições da pesquisa são privadas, estando localizadas na Bahia e no Maranhão. Nossa proposta de investigação também é de realizar pesquisa no curso de pedagogia em duas instituições, porém a nossa escolha das instituições se deu pela distinção entre as IES.

A DM de Rangel (2010) e Pereira (2010), ambos da Universidade de Brasília, buscaram identificar a importância atribuída ao ENADE e a repercussão do mesmo na instituição pesquisada. Rangel (2010) objetiva mais especificamente estudar o ENADE no curso de Pedagogia da UnB, através de análise de documentos oficiais, aplicado questionários aos estudantes ingressantes e concluintes que fizeram o exame em 2008, e entrevista com representantes da coordenação geral do ENADE/INEP, administração da IES pesquisada, coordenação do curso investigado e centro Acadêmico de pedagogia. E Pereira (2010) analisa a repercussão do ENADE mais especificamente no planejamento da IES, na gestão dos cursos e no currículo dos cursos de Farmácia e Serviços Sociais da UnB.

Nesta perspectiva, a DM de Pereira (2010) é a que melhor se assemelha ao nosso projeto de pesquisa que também procura analisar a repercussão do ENADE no currículo, no nosso caso de Pedagogia, acrescentando também a análise da matriz curricular e da prova do ENADE de 2014, a fim de identificar se existe concomitância entre eles.

Os resultados encontrados pelas pesquisas analisadas sinalizam implicação do ENADE perante as instituições de ensino superior, a primeira de Gontijo (2014), Destaca que: "[...] a análise da avaliação, como categoria do trabalho pedagógico, ajuda a desvelar como este se organiza dentro e fora da sala de aula, pois comunica o posicionamento ético-epistemológico que fundamenta essa organização." Indicando que o ENADE possui influência no trabalho pedagógico e nas avaliações do curso pesquisado. Wordell (2012), constata a centralidade do ENADE na gestão curricular e a tensão exercida pelo mesmo nas

instituições pesquisadas, através da percepção dos sujeitos parte deste estudo, mesmo que negada pelo discurso de alguns segmentos da instituição.

Referente aos resultados da pesquisa de Rangel (2010 p. 8), a mesma destaca que: "Os indicadores e as informações produzidas pelo ENADE têm contribuído efetivamente com o processo de regulamentação exercido pelo Ministério da Educação (MEC) e pouco com o processo avaliativo como indutor da qualidade da educação superior." Os resultados de Pereira (2010) também apontam críticas ao referido exame, destacando que os três elementos avaliados pelo SINAES, que são a avaliação da instituição, dos cursos e dos estudantes, não se consolidam de forma sincrônica, não logrando deste modo, a amplitude que se espera do sistema. Com relação mais específica ao ENADE, foco da pesquisa do autor, o mesmo pouco repercute nas universidades públicas brasileiras, de acordo com o caso da UnB, e apresenta que dentre os elementos pesquisados se sobressai:

> [...] a opinião da comunidade acadêmica da universidade pública de que o Enade não se concretiza como um processo democrático e participativo, e, portanto, pouco repercute na dinâmica da organização acadêmica dos cursos e das instituições. Desta forma, o planejamento e o currículo dos cursos orientam-se por outros referenciais que não os resultados do exame. (PEREIRA, 2010, p. 128).

Pesquisar trabalhos relacionados ao tema que pretendemos analisar, e seus resultados, nos instiga ainda mais a buscar pelos resultados de um projeto. Como podemos identificar, o trabalho que pretendemos realizar se distingue em muitas questões das pesquisas já realizadas. Nossa proposta é de identificar a concomitância em relação à matriz curricular e ao PPC com relação ao exame do ENADE, e desenvolvendo este estudo em duas instituições distintas entre si, para que possamos ter resultados claros da repercussão exercida ou não pelo ENADE nas instituições de ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por uma aproximação de nosso tema de pesquisa com as produções de teses e dissertações já existentes sobre o assunto, o estado do conhecimento permite aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a própria pesquisa que estamos desenvolvendo. A pesquisa fornece informações de nível nacional e ajuda identificarmos se o assunto é realmente relevante, e a importância do mesmo para a comunidade acadêmica, quando o tema é ainda

pouco explorado. Além da identificação de trabalhos que contribuem com referências para a pesquisa a ser realizada.

Consideramos relevante analisar os currículos dos cursos e os PPC de pedagogia da URI/FW e da UNICAMP, duas instituições bastante distintas entre si, bem como identificar se estes documentos dos cursos são induzidos pela prova do ENADE. Possibilitando visualizar a forma que os cursos identificam o ENADE como avaliação superior.

A avaliação em larga escala é um tema que vem causando muitas discussões pelo caráter regulatório que a mesma exerce no sistema educacional. Não se pode negar a importância de um acompanhamento da qualidade dos sistemas de ensino, mas para tanto, é preciso muito mais do que uma prova única que determine uma nota final que é rankeada pelos meios de comunicação. A avaliação do ensino superior sofreu alterações justamente por não suprir as necessidades de informações capazes de medir a qualidade. O ENADE é parte de uma avaliação mais ampla das instituições e cursos superiores, e essa diversidade de fatores avaliados permite a aproximação dos resultados quantitativos alcançados com a realidade da qualidade da instituição.

Através da pesquisa realizada, podemos identificar que apesar da abrangência do ENADE, por se tratar de uma avaliação em larga escala nacional do ensino superior, há ainda poucos trabalhos realizados sobre o assunto. E nenhum deles com a mesma proposta que assumimos para a dissertação, o que serviu para motivar-nos ainda mais a dar continuidade ao projeto. A incorporação desses trabalhos que fizeram parte do estudo, fará parte da pesquisa em andamento como referencial teórico, buscando a realização de uma pesquisa que contribua referencialmente para a comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DIGITAL Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/busca. Acesso em: 29 fev. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Implicações do ENADE para a Organização do Trabalho Pedagógico e as Práticas Avaliativas em um Curso de Pedagogia.** . Brasília, 2014, 302 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília-UnB.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **As repercussões do Enade na gestão da universidade pública brasileira:** o caso da UnB. Brasília, 2010, 147 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília-UnB.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de Pedagogia da UnB:** Avanços, limites e desafios. Brasília, 2010, 244 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília-UnB.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora**. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

WORDELL, Eleni Hosokawa. **Conceito cinco no Enade em Cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo?** . Brasília, 2012, 258 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília-UnB.

# ALTERAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO - POSSIBILIDADES E DIFICULDADES

**Adriana Pavan**[1]
**Ana Paula Barbieri de Mello**[2]
**Valesca Brasil Costa**[3]
**Dircelei Arenhardt**[4]
**Edite Maria Sudbrack**[5]

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo a reflexão sobre as recentes alterações no Ensino Médio, propostas pela Medida Provisória 746/2016, com seus argumentos favoráveis e desfavoráveis, assim como uma breve consideração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) e a importância da LDB 9394/96. Concluímos com este trabalho que as políticas públicas são de interesse público, ou seja, de toda a sociedade, política ou civil, pois todos os movimentos da sociedade são norteados por elas, as quais impactam de forma positiva ou negativa nos diferentes setores, assim como, as políticas educacionais são primordiais para o exercício e efetivação dos direitos dos cidadãos, pressupondo igualdade de acesso, de tratamento e de resultados para todos na esfera educacional, sendo um dever do Estado.

**Palavras-chave**: Política Pública Educacional. Ensino. Estado.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo desenvolver uma breve discussão de pontos favoráveis e desfavoráveis das recentes alterações feitas no Ensino Médio, temática esta que tem sido abordada frequentemente e recebido certo destaque na mídia e nas políticas públicas de

[1] *Apresentadora do trabalho.* Graduada em Ciências Contábeis, Mestranda. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. Brasil. E-mail: adrianapavan@bol.com.br

[2] Fonoaudióloga. Mestranda. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. Brasil. E-mail: anabarbieri79@hotmail.com

[3] Graduada em Filosofia (UFPel) e Direito (UCpel), Mestre em Educação (UFPel), Doutora em Educação (UNISINOS), Professora no PPGE/ URI/ Frederico Westphalen, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação/ URI. Brasil. E-mail: valescacosta@gmail.com

[4] Licenciada em Biologia. Mestranda. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. Brasil. E-mail: dirce_lei@hotmail.com

[5] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE/URI. Brasil. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

educação, em especial nas alterações propostas para a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LEI 9394/96) através da Medida Provisória número 746/2016.

A fase inicial deste trabalho constitui em fazer uma revisão bibliográfica em obras de autores que abordam os temas referentes às políticas públicas de educação e legislações pertinentes, a discussão permeará o objetivo proposto no trabalho, destacando, porém, que discussão não se esgota e permanece sendo sempre indispensável.

A maior parte da população fica alheia às polêmicas envolvidas com esta temática, pois muitas vezes é distante do seu entendimento. Quando se trata de discutir políticas públicas, em geral, as pessoas associam às imagens negativas que vivenciaram de política partidária, deixando assim, de perceber que este assunto é relevante e faz parte do dia a dia de cada um.

Refletir sobre políticas públicas é primordial, pois é de interesse público. Todo movimento da sociedade é norteado por políticas públicas, as quais impactam de forma positiva ou negativa nos diferentes setores, independente da esfera a qual se destinam.

Assim, neste artigo serão abordados inicialmente o conceito de políticas públicas e políticas públicas de educação e em seguida a discussão será complementada com uma breve discussão de pontos favoráveis e desfavoráveis das recentes alterações feitas no Ensino Médio, mais propriamente relacionadas à Medida Provisória número 746/2016.

Com isso espera-se instigar o entendimento e o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito destes assuntos que circundam as questões educacionais, tão importantes para a atual conjuntura política brasileira, o que colabora para o exercício e efetivação dos direitos dos cidadãos.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

O entendimento da definição de políticas públicas é primordial para que se compreendam também as tensões e conflitos que permeiam as mudanças ocorridas perante a medida provisória 746/2016, a qual modifica a lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9394/96), assim como, seus pontos favoráveis e desfavoráveis.

Na interpretação clássica, política tem sua origem na palavra polis – politikós – que se refere a tudo que diz respeito à cidade, ou seja, ao urbano, civil, público e social. É um termo antigo, sendo Aristóteles o primeiro a tratar deste tema em sua obra denominada “A política”,

com a discussão em torno da natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo. (SHIROMA et al, 2004).

Por estar em diversos períodos da história, o termo política também apresentou diferentes significados.

Na modernidade, política reporta-se à atividade ou conjunto de atividades que emanam do Estado moderno capitalista ou que a ele são imputadas. Designa o poder do Estado em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar e intervir em benefício do seu território e na defesa de suas fronteiras. (SHIROMA et al, 2004).

As políticas públicas são geridas pelo Estado para fazer cumprir as leis e os direitos dos cidadãos com o intuito de proporcionar a equidade e a igualdade e são efetivadas através das ações do governo em benefício da sociedade.

Assim, é interessante observar a firmação de Shiroma et al (2004) que descreve equidade sendo entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. Refere-se ao acesso à educação (conhecimentos socialmente significativos) e a distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade.

O Dicionário de Políticas Públicas traz a seguinte definição:

> Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório (AMABILE, 2012, p.390).

As medidas que são tomadas pela administração pública com a finalidade de obter resultados coletivos em benefício da sociedade e são executadas em nível federal, estadual ou municipal são designadas de políticas públicas. As diversas políticas públicas adotadas pelos governantes se materializam com ações que levam em conta os recursos econômicos, financeiros, humanos, etc, de que dispõem. (Machado, 2003).

Assim, diante do exposto subentende-se que o Estado é constituído por Governo, Nação e Território e representa a forma máxima de organização humana. O governo é o responsável por gerir a administração pública, planejando e colocando em prática suas ações através das políticas públicas. Tais políticas deveriam ter o objetivo maior de alcançar e oportunizar melhores condições para a toda a população.

O conjunto de pessoas e instituições que formam uma sociedade organizada sobre um determinado território é designada de Estado e àqueles que gerenciam os negócios do Estado por um determinado período de tempo são designados de Governo. Ou seja, Estado, refere-se à totalidade da sociedade política e Governo refere-se somente à organização específica de poder ao serviço do Estado. (DIAS, MATOS, 2012).

Explicando de outra forma, ao governo cabe a implementação das políticas públicas, assim como, definir quais políticas enfatizará e quais serão seus objetivos, muitas vezes seguindo o momento histórico e econômico que passa o país.

Política pública é a ação intencional de governo que vise atender à necessidade da coletividade. É um metaconceito ao qual, agregam-se variáveis, tais como, instituição de valores, percepção de arranjos de forças, identificação de processos e metas e propostas de avaliações. (CHRISPINO, 2016).

As políticas públicas podem ser efetivadas através dos programas e ações que os governos determinam conforme a área a ser abrangida e que afetarão a realidade social do Estado. É tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer com todos os impactos de suas ações e ou omissões, sendo estas para o bem comum ou não.

Compreendem-se por políticas públicas a ação do Estado em uma realidade social, através dos planos, programas e das ações que nascem do contexto social e que visam atender demandas, assim como, investir e criar estratégias de cumprimento de regulamentações administrativas. (SILVA, 2016).

É fundamental destacar que os governos, não são estanques, são transitórios, e por este motivo, muitas vezes não dão continuidade às políticas públicas já existentes, mesmo que estas apresentem resultados positivos. Conforme suas intenções poderão dar maior importância a determinado setor em detrimento de outros. Colocam em prática políticas públicas de sua preferência, que visem os seus interesses, beneficiando-se ou beneficiando determinadas classes influentes, deixando de lado a demanda do contexto social, ou seja, a real necessidade da sociedade. Muitas vezes também abandonam as políticas que foram idealizadas por outros gestores e que lhes são obstáculos para fazerem o que almejam.

Existem diferentes modelos ou tipologias de políticas públicas: a política social, a política macroeconômica, a política administrativa e a política específica ou setorial. Sendo a política pública social subdividida em políticas destinadas a atender os setores de saúde, educação, habitação e previdência social. (DIAS; MATOS, 2012).

No que se referem às políticas públicas educacionais, estas são necessárias para colocar em prática o direito à Educação, o direito de um ensino de qualidade e gratuito.

> [...] Se "políticas públicas" é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2010, apud FERREIRA, SANTOS, 2014, p.148)

A Constituição de 1988 tem um papel de destaque, podendo ser considerada um marco determinante dos avanços dos direitos, das garantias da sociedade brasileira na educação e efetivação da cidadania. Em seus artigos 205 e 206, os quais são efetivados pela LDB/96, coloca em prática o direito a educação, sendo de qualidade e gratuito, como direito assegurado, conforme observado no Art. 205 da respectiva Constituição Federal:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

Atualmente percebe-se que o acesso à educação no ensino fundamental tem obtido índices quase que totais, porém, tal acesso não significa a eliminação das desigualdades existentes, assim como, não significa acesso a ensino de qualidade.

As desigualdades educacionais podem contribuir para o aumento das desigualdades econômicas, assim como, o não acesso à boa educação pode ser empecilho para o exercício efetivo da cidadania (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

A forma de governo existente em nosso país tem gerado muitas tensões e conflitos, provocando certa insegurança nacional. Frequentemente em momentos de crises econômicas os cortes financeiros tem acometido a educação, assim como, mudanças inesperadas, efetivadas pelas medidas provisórias, sem conotação democrática.

A origem das dificuldades por que passa a política educacional brasileira está no fato de que as necessidades e os direitos sociais sempre são analisados como custos no Brasil. O Estado quando submetido a esta lógica, tenderá a atrofiar a política social. (SAVIANI, 2011).

A solução, para os desequilíbrios apresentados pelo país nos momentos de crises econômicas ou políticas, geralmente é apontada com mudanças na educação, na expectativa de que modificações neste âmbito farão o milagre de salvar o país.

A transformação mais recente no âmbito educacional é a Medida Provisória 746/2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LEI 9394/96).

## IMPORTÂNCIA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Desde a chegada dos primeiros colonizadores no Brasil a educação é uma temática que embora exija destaque para o desenvolvimento e soberania de uma nação, é um tema que efetivamente não teve o respeito e dedicação merecida.

Cabe destacar o esforço e dedicação na figura do educador, Anísio Teixeira, na elaboração de um ordenamento jurídico especifico à educação brasileira, que defendia uma educação pública, laica e gratuita para todos. A educação era indispensável para que o cidadão viesse a ser alguém na sociedade, em que todos tivessem uma formação e a oportunidade de se colocar em diferentes profissões, assim como, de fazerem parte de uma sociedade moderna e democrática, sendo a educação um direito para todos e um dever da sociedade.

Anísio Teixeira foi um dos educadores com maior relevância para a educação e conforme Saviani (2010) considerava a educação como elemento-chave no processo revolucionário. Sua atuação na educação enfrentou diversos obstáculos, sendo alguns decorrentes das forças sociais ainda dominantes no Brasil, as quais eram contra as transformações que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a realidade da sociedade brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros foi um marco muito importante para o movimento educacional e teve a participação visível e pontual de Anísio Teixeira. O Manifesto defendia a democratização da educação pública, gratuita e obrigatória, com o objetivo de que todos tivessem uma escola pública de qualidade.

Os diversos e inúmeros projetos, movimentos, conferências, congressos e reflexões sobre educação no Brasil geraram dentre os vários órgãos e leis reguladores da educação nacional a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a qual segundo Saviani (2011) pode ser considerada a lei maior da educação no país. Refere ainda que a LDB está logo abaixo da Constituição e define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira.

A primeira versão final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a ser aprovada foi a LDB/61, a qual passou por diversas discussões até chegar neste momento. Sua inserção como

projeto ocorreu no ano de 1948, mas até a sua aprovação no ano de 1961 passou por reformulações, esbarrou em forças políticas e recebeu emendas.

De acordo com o exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°4024, de 20 de dezembro de 1961, a mesma é baseada nos princípios de liberdade e faz relação à solidariedade humana, com o propósito de facilitar o acesso a educação para a formação e preparação do ser humano para a sociedade.

## LDB 9394/96 E A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) é também conhecida por Lei Darcy Ribeiro que foi um importante educador e político brasileiro. Sendo a Lei mais importante para a área da Educação, pois trata do ensino público ou privado e também das bases e diretrizes da educação brasileira de forma geral.

Estabelece princípios que atendam aos programas mundiais que buscam o fim do analfabetismo através do fácil acesso, permanência dos indivíduos nas escolas e a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Enfatiza o ensino e a aprendizagem dos valores na educação escolar dando um fundamento novo e transversal ao currículo escolar.

O conteúdo da LDB está intimamente relacionado com a proposta da Constituição de 1988, a qual é conhecida como a Constituição Cidadã, pois marca o período de transição da forma de governo, o qual sai da ditadura militar e entra para o governo democrático, eleito pelo povo.

De acordo com o artigo 5° da LDB/96 podemos ressaltar que o acesso à educação básica obrigatória é direito público objetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Segundo a LDB/96 todo cidadão tem o direito público subjetivo à educação básica, caso não consiga o acesso é de fundamental importância que busque impetrar recurso junto ao Poder Judiciário contra a parte responsável por disponibilizar uma vaga na escola mais próxima.

## MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016: PONTOS FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS

Com o propósito de alterar a Lei n° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, foi lançada no dia 22 de Setembro de 2016 a Medida Provisória 746. Conforme a explicação da ementa dessa medida provisória diz que ela:

> Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol...

Esta medida provisória teve pontos favoráveis e desfavoráveis e com sua repercussão, muitas críticas surgiram, gerando tensões e conflitos no âmbito nacional, assim como, preocupações quanto ao futuro educacional.

Após breve análise do texto legal antes exposto o que se percebe é com essas alterações priorizou-se um aumento gradual da carga horária, flexibilização curricular e estímulo à escola em tempo integral, sendo o português e a matemática os componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio visando somente a melhoria nos índices educacionais e de uma formação mais rápida e preparatória para os jovens obterem um conhecimento específico de uma área para poder competir a uma vaga de emprego e ingressarem mais cedo no mercado de trabalho.

As reformas do ensino médio se devem a estagnação do atual modelo de ensino médio, o qual gerou fortes consequências na educação, apresentado pela evasão escolar e baixo desempenho dos alunos em disciplinas básicas como português e matemática. O ensino médio estava virando uma preparação para o ENEM, produzindo assim, mais desigualdades e estimulando a evasão das escolas (BRASIL, 2017).

Um dos pontos desfavoráveis e que recebeu críticas importantes foi o fato desta MP, que tem relevância significativa a nível nacional, ser lançada sem levar em conta a opinião

pública. A forma como foi remetida caracterizou-se por uma forma antidemocrática, imposta pelo governo, considerada uma medida autoritária. Os críticos sugerem que o governo impossibilitou o debate que estava acontecendo, limitando o acesso da população e das entidades educacionais sobre as decisões em torno da reforma do ensino médio.

Outro ponto, considerado negativo, é o de que a reforma deixou questões basilares, como à melhoria da infraestrutura escolar e a valorização dos professores de fora da proposta. (BRASIL, 2017). E ainda "O novo texto da LDB também não oferece soluções para o ensino noturno, que hoje já tem carga horária reduzida". (TOLEDO, 2017).

O ensino integral é importante e poderá gerar melhor qualidade no ensino, mas a estrutura física existente ainda é precária e não comporta tal medida. Ao invés de haver cortes no setor educacional, deveriam ser investidos mais recursos na infraestrutura, no ambiente físico adequado, mas também se faz necessário o investimento na quantidade de professores, aumentando a carga horária de trabalho, oferecendo uma formação continuada de qualidade, e mais materiais tecnológicos.

Em meio aos debates em relação às alterações da MP 746/16, ocorreram também indicação de pontos favoráveis, em que os críticos acreditam que tal medida trará benefícios, apontando que o jovem terá a oportunidade de escolher o caminho de ensino, possibilitando assim, a diminuição do abandono neste nível de escolaridade.

Outro indicativo, apontado como favorável, é que jovens de baixa renda consigam com o ensino médio técnico obter uma formação mais rápida para a inserção ao mercado de trabalho, porém, torna-se negativo se levarmos em conta a imaturidade de muitos jovens, que poderão ter dificuldades para saber escolher a profissão ou o que realmente querem para o seu futuro.

A formação técnica também poderá limitar a formação dos estudantes, impossibilitando o desenvolvimento da crítica, do questionamento no âmbito escolar e na sociedade. A busca pelo conhecimento não visa o preparo do cidadão única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

A retirada das disciplinas de educação física, artes, sociologia e filosofia acabam prejudicando o enriquecimento cultural e o desenvolvimento integral dos alunos, pois deixa de contribuir com as diferentes formas de linguagens, assim como, deixa de investir no capital humano.

Cabe observar que segundo o governo estas novas alterações, apenas retiram a obrigatoriedade destas disciplinas nos currículos, mas fica a cargo das escolas em mantê-las

ou não em seus currículos caso acharem necessário, pois estas farão parte da Base Nacional Comum Curricular. Diante disso, questiona-se qual o rumo das escolas frente esta opção, pois se subentende que com as "crises econômicas", os orçamentos devem ser controlados, através de cortes de gastos ditos desnecessários, podendo ter como consequência a não valorização de tais áreas, levando assim, o seu abandono pelos gestores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais, enfatizadas neste trabalho, estão relacionadas com o fazer ou não fazer do Estado no âmbito da educação, frente às ações que são colocadas em prática pelo governo que as administra.

No contexto das políticas públicas, as quais expressam as relações de poder, com o intuito de solucionar os problemas e necessidades da sociedade nos diversos setores, vê-se que a prioridade de cortes de gastos do setor educacional é rotineira quando se busca o equilíbrio econômico do país.

Tais cortes de recursos e investimentos acontecem justamente num dos setores mais importantes, o da educação. Os investimentos neste segmento deveriam ser tratados como prioridade, para que assim, o país pudesse superar questões de desenvolvimento humano e financeiro.

Assim, este trabalho buscou fazer um estudo sobre políticas públicas de educação, as alterações das leis pela Medida Provisória 746/2016 e seus pontos favoráveis e desfavoráveis.

Conclui-se que, para uma melhor aceitação das alterações no ensino médio é necessário primeiramente a melhoria da infraestrutura, pois as escolas precisam estar preparadas para receber os alunos no turno integral. O investimento na formação dos professores também é outro fator primordial, assim como, a implementação de tecnologias que ajudem a pôr em prática o ensino, instigando o interesse por parte dos alunos nas aulas.

## REFERÊNCIAS

AMABILE, A.E.N. Políticas Públicas. IN: CASTRO, C.L.F. de; GONTIJO, C.R.B; AMABILE, A.E.N. (Orgs) **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EDUEMG, 2012.

BRASIL. Planalto do Governo. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 09 maio. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Debatedores listam argumentos favoráveis e contrários à MP do Ensino Médio.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/518721-debatedores-listam-argumentos-favoraveis-e-contrarios-a-mp-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 27 junho. 2017.

BRASIL. Planalto do Governo. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 29 abril. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://Legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817>. Acesso em: 01 maio. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: 30 abril. 2017.

CHRISPINO, A. Políticas públicas e intencionalidade. **Introdução ao estudo das políticas públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRA, C.S.; SANTOS, E.N. dos. **Políticas públicas educacionais**: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. Revista LABOR nº 11, v.1, 2014 ISSN: 19835000. p. 146-159. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/artigo/volume11/9_politicas_publicas_educacionais.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

MACHADO, A.F. **Políticas públicas no estado do bem-estar social e no neoliberalismo**: alguns aspectos. Revista Direito em Debate. 2003. Ano XI nº 20, jul./dez. 2003 p.74-98. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/739/456>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SAMPAIO, G.T.C; OLIVEIRA, R.P. de. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil.** RBPA – v.31, n.3, p.511 – 530 set/dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 28 jan.2017.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma política educacional. 4.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, E.W. Políticas públicas e cultura democrática das classes populares. In: SCHÖNARDIE, P.A.; ANDRIOLI, L.A.; FRANTZ, W. (Orgs). **Educação popular e políticas públicas**: reflexões a partir de diferentes lugares e olhares. Ijuí: Ed. Ijuí, 2016.

TOLEDO, L. F. **Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos**. O Estado de São Paulo. 04 Junho. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 27 junho. 2017.

# POLÍTICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: PROFESSOR REFLEXIVO

**Clenio Vianei Mazzonetto**[1]

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo discutir a necessidade do professor em sua prática de sala de aula, bem como seu embasamento teórico, diante de uma sociedade líquida e universalizada. É necessário que através do ato reflexivo, o professor possa enfrentar o complexo mundo educativo apesar das condições desfavoráveis encontradas por estes. Em uma sociedade que está em constantes transformações, as Escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. Essa prática não poderá ser cumprida se a docência for exercida de forma rotineira. O ato reflexivo deve proporcionar novas construções pedagógicas, que possibilite o empoderamento do ser humano.

**Palavras-chave:** Educação, Professor reflexivo, emancipação, racionalidade.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the need of the teacher in his classroom practice, as well as his theoretical background, in front of a liquid and universalized society. It is necessary that through the reflexive act, the teacher can face the complex educational world despite the unfavorable conditions found by them. In a society that is constantly changing, Schools need to be dynamic and questioning. This practice can not be fulfilled if teaching is carried out routinely. The reflexive act must provide new pedagogical constructions that allow the empowerment of the human being.

**Keywords:** Education, Reflective teacher, emancipation, rationality.

## INTRODUÇÃO

Exercer a atividade docente, é um constante renovar-se, reinventar-se. A contemporaneidade tem produzido inúmeras mudanças e inovações. Tais transformações exigem profissionais cada vez mais capacitados, humana e profissionalmente, nas mais diversas áreas de atuação. O professor, formador de opinião, necessita reinventar novas pedagogias, por meio principalmente da razão emancipatória.

O exercício da docência exige grande agilidade e competência, atividade que demanda constantes questionamentos e reformulações para atingir as necessidades do aluno, se tornando uma atividade com possibilidade de modificar a sociedade.

[1] Doutorando em Educação da UNISINOS; Mestre em educação pela URI-FW; Professor da URI-FW. E-mail: cleniomazzonetto@yahoo.com.br

Nesse sentido, é fundamental uma mudança de postura dos profissionais em educação, no sentido de uma educação crítico-reflexiva, visando uma reinvenção educacional. Isso significa o professor refletir sobre sua prática, sendo que nesse processo de reflexão se possa trazer novas perspectivas educacionais emancipatórias, e que possam proporcionar mudanças coletivas.

## DESENVOLVIMENTO

### Afinal, a educação é uma ciência?

Para que possamos analisar as questões reflexivas emancipatórias dos professores, tentaremos inicialmente revisitar alguns aspectos sobre a ciência chamada educação. Quem atua no ensino de ciência em educação, aqui nos referindo ao Brasil, creio haver um problema de identidade profissional. Ser especialista em educação é ser especialista em algo impreciso. Quando nos referimos em educação, existe um problema de fronteiras. É difícil identificar, o que certamente incomoda os mais céticos. Charlot, faz uma reflexão sobre:

> Será que guarda o mesmo sentido que "em sociologia", "em psicologia", "em filosofia", "em física"? Neste caso, "em educação", remete a uma disciplina que chamaríamos educação, ou será que significa "sobre educação", "acerca de educação", "a respeito de educação"? Nesse caso, educação remete-nos a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo. (CHAROLOT, 2006).

Talvez o que seja específico da educação como área de saber, é o fato de ela ser uma área onde circulam, concomitantemente conhecimentos, práticas e políticas, então senso possível afirmar que o campo da educação é um campo mestiço, onde se cruzam, se fecundam conhecimentos, conceitos e métodos, de origens múltiplas, bem como saberes e práticas políticas. Talvez o que define essa disciplina é justamente essa mestiçagem, essa circulação.

Por definição, a Educação é uma disciplina epistemologicamente fraca, com suas fronteiras nem sempre bem definidas, e com conceitos fluídos. Então ficam questionamentos como formar um bom profissional em educação, em uma área tão tênue? Como fazer da Educação um rigor como as demais disciplinas? A educação é uma disciplina complexa, cheia de contradições, próprias da contemporaneidade.

**O que é ser professor reflexivo?**

Afinal, o que é ser reflexivo? Para Dewey (1979), é uma forma especializada de pensar que implica uma atribuição de sentido, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam nossas ações ou convicções e ilumina as consequências que elas conduzem.

A racionalidade emancipatória que advoga poder tirar do homem da opressão e torna-lo crítico, autônomo e consciente em si mesmo, livre de qualquer manipulação ideológica, pois a emancipação traz a possibilidades, espaços com possibilidades reflexivas da razão, visando uma caminhada rumo ao esclarecimento.

> Da antiguidade aos dias atuais há uma permanente busca por validar as conquistas da razão. A consulta à literatura revelou a diversidade de modelos ou tipologias de racionalidades que são abordados de acordo com referências e lugares nos quais se situam os teóricos, no entanto há uma pluralidade de formulações da razão que podemos observar hoje. Em função da orientação político-teórica que assumimos como educadores e pesquisadores, fixamo-nos na discussão sobre racionalidade instrumental (iluminista) e racionalidades emancipatórias (dialógica, comunicativa) como tipologias centrais que orientam e permitem compreender melhor e educação e a formação de profissionais da educação. (NOGARO, p. 24-25, 2015).

A razão, ou o uso da razão, são questões que a humanidade discute em sua história, como uma forma reflexiva, emancipatória.

A filosofia grega já pensava a razão como instrumento capaz de compreender os fins do homem, ou da natureza e como compreender esses fenômenos. A chamada racionalidade moderna tem sua origem no século XVI, mas é somente a partir do século XVIII, em que a filosofia cartesiana provoca uma revolução radical no modo de pensar. A partir do século XVIII, através do Iluminismo que se referenciou fortemente na crença no racionalismo como potência de caminho seguro.

Com a crise da razão instrumental, passou a se desenvolver a corrente da teoria crítica, fundada nas barbáries trazidas principalmente pelas guerras mundiais, com seu viés capitalista e individualista. A partir de então principalmente na Escola de Frankfut, surgiram duras críticas a esse modelo, uma crítica aberta à sociedade industrial, ao caráter contraditório da racionalidade e do progresso, a mercantilização da cultura e da arte.

A partir da teoria crítica rompe-se o paradigma da razão instrumental como absoluta e se origina a racionalidade emancipatória, que advoga uma nova forma de conhecimento que

pode tirar o homem da opressão e torna-lo crítico, autônomo e consciente de si mesmo, sem manipulações, com possibilidades reflexivas, visando a orientá-lo ao esclarecimento.

> O homem é racional em todos os seus atos e atitudes, por mais irracionais que seja; ele é racional também nos seus sentimentos e aspirações, nos seus desejos e motivações inconscientes tanto quanto nos propósitos conscientes. A sua racionalidade se mostra no autêntico simbolismo de seus sonhos. (RABUSKE, 1981. p. 67).

Por ser a razão a centralidade das ações do ser humano, apesar de ter sido usada em alguns períodos históricos de forma instrumental, essa mesma razão pode ser emancipatória libertadora, desde que reflexiva.

A partir da década de 1990, a expressão professor reflexivo começa a ganhar espaço no cenário educacional. Surgiu nos Estado Unidos, como um movimento teórico que busca a construção de uma identidade para o professor e de ressignificação do trabalho docente.

Essa corrente Estadudinense emergiu como reação a concepção tecnicista de educação, que tenta reduzir o professor a uma série de competências técnicas, não levando em conta a personalização, estabelecendo uma separação entre o eu pessoal, e o eu profissional, gerando nos professores uma crise de identidade. Porém se todas as pessoas refletem, por que falar em professor reflexivo? Não basta pensar que a reflexão é como se fosse apenas um atributo humano, mas sim um movimento teórico que busca construir uma identidade para o docente, bem como uma ressignificação de sua atividade.

A reflexão implica mais que um processo pessoal, mas sim a inserção do docente num mundo de valores políticos e sociais. Ao refletir, o professor precisa tomar posição, precisa demarcar o terreno, pois a ciência e o conhecimento não são neutros, a reflexão deve estar a serviço do coletivo.

A reflexão deve sempre estar, aliada ao contexto coletivo, não somos uma ilha, mas sim somos uma península, como citado pelo escritor Israelense Amóz Oz; “Para mim, pelo menos, a condição humana é ser uma península, e não uma ilha. É minha forma de ver a vida familiar, para parceiros, amizades. Ninguém é uma ilha, ninguém é um planeta separado, cada um de nós deveria preferir permanecer uma península”.

É necessário, que o docente esteja inserido no contexto coletivo, para que o mesmo não incorra em uma individualização de seu pensamento. A mera reflexão pessoal é insuficiente, não responde a todas as necessidades para uma prática profissional que possibilite uma transformação social. A emancipação docente só se faz sentido no grupo. Esse

processo emancipatório coletivo constitui-se na libertação das consciências individuais, tenho em vista uma ética coletiva.

Esse viés teórico da compreensão coloca a prática docente reflexiva em uma perspectiva de emancipação e diminuição da desigualdade social. O ensino e a aprendizagem são capazes de impedir a banalização do entendimento técnico da reflexão.

O ato de reflexão do professor pode ser considerado um mecanismo de reestruturação da escola, e de possibilidade de reinvenção do cotidiano, como prática de emancipação social. Para pensar reflexivamente é necessário sair da zona de conforto. Se desafiar e acabar por abarcar perplexidade, e ato de pesquisa em busca de soluções para as situações encontradas.

Frente a uma sociedade líquida, uma sociedade de extremo consumo se faz necessário, nesses tempos bicudos para a educação. Sociedade que além de marcada pelo espírito consumista, também se encontra subjugada pela pobreza, desemprego, individualismo, vivemos uma exacerbação pela racionalidade técnica. O ser humano neste século está procurando reaprender a pensar, quando se demonstra inquieto, questionador, em que aspira busca pela liberdade. Claro não estamos falando aqui dos homens que vivem no senso comum, mas sim dos seres humanos preocupados com um mundo melhor, colocando em suas próprias mãos seu destino.

A reflexibilidade do sujeito baseia-se no pensamento, no questionar, nas atitudes de curiosidades, na busca da verdade e justiça, para uma sociedade melhor, compreender a lógica do sujeito pensante. Através da prática docente reflexiva permite que sejamos mais sujeitos e menos objetos do sistema, ressignificando os processos cognitivos. A reflexão proporciona a construção de um sujeito, como pessoa que pensa a possibilidade, de construir seu saber, capacidade de interagir, suas experiências, o seu entorno, conduzindo por suas próprias mãos a gestão da aprendizagem.

A Escola não é homogênea, e os professores que possuem o poder de reflexão não são passivos às mudanças, o ato reflexivo pode e deve proporcionar novas perspectivas para a comunidade escolar. Pois a reflexibilidade produz um sujeito com capacidade crítica em uma sociedade plural e, em contrapartida, essas finalidades são negadas pelo sistema tecnicista, origem da reflexibilidade.

Nessas buscas de novas perspectivas para a educação reflexiva, com novos pensares para a educação, vislumbra-se a contribuição teórica que prima pela postura e ação do professor como prático reflexivo, alguém que mesmo na dinâmica de seu trabalho, tenha

possibilidade de sustentar uma postura reflexiva, crítica, podendo gerar novas dinâmicas pedagógicas, construindo novas possibilidades pedagógicas.

Como mencionado, a reflexão deve ocorrer de forma coletiva, isso inclui que a escola possibilite condições para desenvolver a reflexão. Como estão nossas escolas, são apenas edifícios, ou existem salas de aula? Há espaço de convívio, de desporto, de cultura, de trabalho em equipe, de experimentação? Existe interação entre escolas? Com outros países tendo em vista as condições de informações hoje disponíveis? Será que nossas escolas possuem espaços que permitem a aprendizagem cooperativa e autônoma? Alargão (2001) também reflete sobre:

> Também podemos analisar onde se localizam as escolas perto ou longe das comunidades? E analisar que tipo de relação estabelecem com essas comunidades, aberta ou fechada? No que se refere ao mobiliário ou equipamentos, estes são bem concebidos? E onde se acomodam os adultos quando tem acesso à escola? As crianças se sentem tão na escola quanto em casa? Ou se sentem melhor na rua, por que nem a escola, nem a casa tem espaço para elas? (ALARGAO, 2001, p. 18).

Para que ocorra a possibilidade de desenvolver a capacidade reflexiva de forma coletiva, deve também a escolar oferecer condições mínimas para uma boa educação.

Esse é um paradoxo sobre a escola, pois, apesar dessas mazelas ainda é a escola o local para reflexão, afinal, é na escola que se apresenta muito da complexidade, a tensão entre o pensamento e ação, entre a tomada de decisão e a avaliação dos seus efeitos. Também, ainda é na escola que ocorre a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva. A reflexão como já referida, não basta que ocorra de forma individual, podendo levar a um sentimento de frustração e solidão. Os docentes devem criar espaços solidários, com espírito de cooperação, tendo em vista o objetivo maior, que é a qualidade da educação.

**Profissão: Docente**

Para descrever sobre a reflexibilidade do professor, faz-se necessário delinear alguns aspectos da profissão docente, auxiliados por Tardif e Lessard (2005), para quem o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. A comprovação disso está no avanço dos grupos de profissionais, cientistas e técnicos que não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que

produzem bens materiais, enquanto os demais trabalhadores diminuem seus espaços, tanto em ordem numérica como em importância.

Além da importância econômica, a atividade docente também tem um papel central do ponto de vista político e cultural. É por isso que para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem em razão do seu número de funções que desempenham um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Os professores, juntamente com profissionais da saúde, sendo em alguns Estados uma fatia interessante do orçamento.

Com relação à formação de professores, é inaugurado no Brasil no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as primeiras letras, período em que a oferta para a escolarização era bem escassa e destinadas para bem poucos.

Apenas no início do século XX que irá aparecer com maior preocupação a formação de professores, em cursos regulares e específicos. Essa formação tem início com o surgimento das universidades, devido o início da industrialização no país no início das primeiras décadas do século XX.

Trazidas essas informações iniciais, cabe ressaltar que vivemos em tempos extremamente difíceis em questões éticas, ecológicas e por extensão também na educação decorrentes de movimentos, de dispersão, de sintonia da nossa época. Vivemos em um período de franco desenvolvimento do neoliberalismo, em que conceitos como crise, caos, mal-estar, violência estão em alta. A educação vive um momento paradoxal. De um lado comemora-se grande índices de acesso à escola, crescimento do ensino superior, aumento dos números em pós-graduação, iniciativas de educação à distância, mas por outro lado se constata um conjunto de situações, marcadas por contradições, que criam obstáculos para que a educação ocupe o lugar que lhe é devido.

A partir dessa situação paradoxal, é possível abrir alguns questionamentos com a educação. Qual caminho tomará a educação escolar? Quais as possíveis raízes dos problemas educacionais? Que desafios precisam ser enfrentados com urgência para que se possa construir uma sociedade mais justa, mas ética, mais democrática? Nessa mudança que papel desempenha o docente? Com relação ao seu processo formativo quais as lacunas? De que maneira a formação continuada pode contribuir para suprir essas carências? Aqui poderiam serem elencadas mais uma série de questões à respeito dos problemas da educação na contemporaneidade. No intuito de formar um professor reflexivo a formação permanente

possui fundamental importância, pois poderá auxiliar na resolução de problemas pontuais e defasagens na prática docente.

Como já referido a sociedade vive em constante transformação para atender a essa necessidade, as escolas e os docentes precisam ser dinâmicos e questionadores. Nesse quadro é impossível suprir essas necessidades se o docente, se a escola for exercida de forma rotineira. Perante essa situação é necessário, reflexão sobre o ato docente para que não nos tornemos uns extraterrestres.

Vivemos um período em que a era da indústria é substituída pela era do conhecimento e da informação, de mudanças ideológicas, social, cultural e profissional, aponta-se a educação como ponto nevrálgico para uma melhor vivência em sociedade. Sociedade essa que se espera uma maior qualidade de vida, mas que também se vive o risco as incertezas próprias de uma sociedade líquida.

> A sociedade que entra no século XXI não é menos "moderna" que há que entrou no século XX, o máximo que se possa dizer, é que ela é moderna de um modo diferente. O que há faz tão moderna como era a mais ou menos um século é o que distingue .O que a fez tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas de convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável, e sempre completa modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa, ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de limpar o lugar em novo e aperfeiçoado projeto de desmantelar, cortar, defasar, , reunir ou reduzir, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro, em nome da produtividade e competitividade. (BAUMAN, 2001, p. 40).

Então, essas são algumas das contingências que os docentes encontram na contemporaneidade que que precisam administrar essas adversidades para, para suas reflexibilidades.

Os educadores devem refletir sobre estas e outras perspectivas, tendo em vista a responsabilidade da apreensão do presente, para poder modificá-lo. Nesse viés de que a educação "prepara" para o futuro, tendo em vista que estes passam grande parte de suas vidas na escola, estaria esta, preparando para a ética? Para a vida em sociedade? Para o coletivo? A escola precisa mudar para cumprir sua missão, porém o professor não pode deixar de ser questionador reflexivo, o professor precisa ser questionador.

Desejamos um professor reflexivo, que pensa a escola como uma possibilidade, uma missão social, que possa contribuir com uma formação interdisciplinar, em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. É preciso que o docente tenha presente que a aprendizagem é um processo permanente de construção experenciada, em que também a

escola, a gestão necessita que o currículo escolar saia do papel, que o currículo seja vivo na relação do professor com o aluno. Ao professor também é atribuída a tarefa de serem autores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade e coletividade assumida.

A escola precisa de ações conjuntas, direção, professores, demais membros que fazem parte da vida escolar, para ações capazes de mobilizar por meio de ideias partilhadas, coletivamente. Alunos formados em uma escola reflexiva, por professores reflexivos, terão motivações para continuar a aprender, para investigar e sobretudo capacidade para reconhecer a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, com possibilidade de melhores reações frente aos riscos frente as mudanças, contínuas da sociedade.

Desejamos uma escolar e um professor, com janelas abertas, em que se viva a utopia do criar e recriar, onde o professor não fique confinado aos livros e ao giz.

Kerkhove (1997), discípulo de MacLuhan, afirma que, nessa mudança civilizacional paradigmática, "o próximo passo é reconhecer que somos primitivos numa cultura nova e global. Para evoluirmos de um estado de meras vítimas necessitamos desenvolver um sentido crítico em tempo crítico.". (p.115).

A escola como então constituída, precisa metamorfosear-se ou permanecerá imitável e estática em uma hierarquia de currículos, turmas, horários, bases disciplinares, vivência individualista, regulações e avaliações. É preciso que o professor atue para construção de uma racionalidade crítica e emancipatória, tanto dos sujeitos como como das instituições que as constituem e também constituído de uma racionalidade emancipatória.

Estamos vivendo novas situações paradigmáticas, de rupturas em busca de novas de novas soluções. Como escreve Alargão (2001) de uma forma mais ou menos drástica, estamos rompendo com velhas tradições na expectativa de termos encontrado caminhos melhores e mais adequados para os problemas ocorridos, mas será que a atividade paradigmática atingiu, tanto a atividade educativa tanto o discurso sobre educação deixa entrever?

Nessa quebra de paradigmas que se exige um professor com capacidade de refletir sobre sua conduta, que ocorram novas propostas pedagógicas coletivas, porém o cansaço visível em tantos professores, sentindo-se solitários, desapoiados por seus dirigentes, com baixíssimos salários, e sem apoio da comunidade, como encontrar forças para reflexão?

Vivemos um paradoxo, enquanto as condições de trabalho dos professores são precarizadas, os discursos oficiais, destacam a importância da educação. Alargão (2001) elucida: "Contudo nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte

do conhecimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental.”.

É interessante ressaltar que muito se fala sobre a necessidade de o professor ser reflexivo, sobre sua prática em sala de aula, porém para que isso ocorra as condições com certeza não são ideais.

A reflexibilidade do docente representa sua emancipação, seu esclarecimento, de questões que por exemplo o iluminismo foi incapaz de superar. O professor reflexivo não pode ser ludibriado pela falácia instrumental.

A educação emancipatória, é uma educação voltada a contradição e a resistência. É necessário que sejamos emancipatórios em todos os sentidos da vida, porém no decorrer nos encontramos com algumas formas em que somos cobrados como ser e agir.

> A educação seria imponente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de weel adjusted peoples pessoas ajustadas. (ADORNO, 2003, p. 143).

Claro que a educação bem como o professor, na contemporaneidade passam por problemas para atingirem a reflexibilidade. A educação que deveria ser uma atividade do conhecimento e elemento necessário para transformar a realidade o ideal da emancipação humana tomou atitudes contrárias a isso, disciplinando os indivíduos para que se comportem de tal modo, para que favoreçam os objetivos traçados pelo capital.

> Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo a sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1988, p. 35).

A progressiva especialização submeteu os professores a normas técnicas submetidas por especialistas, não que a especialização seja algo negativo, mas precisamos alargar os horizontes da aprendizagem. A docência reflexiva implica em construir uma prática pedagógica emergente, que eleve a docência a emancipação humana. Para Gômes (2000, p. 103) uma reflexão sobre a prática implica:

> Imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico

> ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

O professor reflexivo é aquele docente que é capaz de superar a rotina de suas práticas e realizar críticas, reflexões sobre suas ações do cotidiano, antes, durante e depois de executá-las. (TARDIF, 2007). Ser professor reflexivo, é querer não ser coisa, mas um ente com autonomia. Para isso ocorrer precisamos desvinculá-lo da moda do discurso educativo de conceitos como reflexão, emancipação, cognição, aprender a aprender entre outros. A reflexão em si acontece na dimensão teórica da sua definição e nas implicações de suas práxis educacionais. Para Gomes e Lima (1977, p. 169):

> O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve antes ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir das análises e explicações dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na identidade profissional; portanto dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

A capacidade de reflexão do professor é um mecanismo de reestruturação da escola e que possa intervir no cotidiano, que possa contribuir para a busca do aprimoramento da prática e que auxilie a emancipação social. Pensar reflexivamente, não é tão simples assim, pois implica em uma série de dúvidas, perplexidade, atividade mental e hábito de pesquisa, bem como sair da zona de conforto. A reflexão de forma autônoma é algo necessário para a docência, o ser humano subjugado pelas mazelas da vida, precisa recuperar sua identidade perdida, superar a exacerbação da atividade técnica.

A prática reflexiva deve ser entendida, deve ser compreendida como um novo paradigma cultural, como uma nova visão de mundo, tendo a racionalidade crítica seu objetivo, como possibilidade de emancipação dos sujeitos.

É preciso mudar o pensamento a respeito da educação. É preciso refletir em atitude de diálogo com os problemas e frustrações, com os sucessos e fracassos, com o pensamento próprio e dos outros. O conceito de professor reflexivo, escola também a noção de escola reflexiva, capaz de qualificar, aqueles que estudam, mas também aquela que nela ensinam. “Uma escola reflexiva pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e das comunicações.”. (ALARCÃO, 2011, p. 31).

A escola reflexiva deve causar espanto, deve ter o desejo de sair da mesmice, de sua rotina tradicional, em que os sujeitos se orientem pelo seu próprio entender.

Nogaro (2015) escreve que devemos reconhecer que a reflexão crítica não é uma forma de, apenas, superar as diferenças, mas antes, deve ser reconhecida como uma racionalidade capaz de emancipar da dominação, que afeta nosso pensamento e nossa ação. Pois, um profissional crítico-reflexivo, não nasce de processos espontâneos ou naturais, para isso há um trabalho a fazer que exige demonstrar esforços com a finalidade de conseguir, captar e mostrar como os processos educativos, estão se desenvolvendo na prática e alertar quando estas encontram-se em experiências de duvidoso valor educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão deve ser pensada como meio, como possibilidade de novos caminhos, de conhecimento, e que possa provocar mudanças educativas. Educar reflexivamente é ter capacidade de sair da zona de conforto, romper consigo mesmo, com seu entorno, para instaurar uma nova compreensão do mundo.

O processo reflexivo se caracteriza pela capacidade constante de interrogações. Vivemos em uma sociedade pragmática, utilitarista, líquida, em que a razão instrumental demarca sua forte presença, em que os atributos humanos são menosprezados. É preciso um professor que rompa com essas posturas de alienação, que priorize a potência dos indivíduos, suas capacidades criativas, de questionar o que se apresenta como dado, com o senso comum, mas que seja diferença, mas que seja marcado pela capacidade de novas perspectivas, de novas possibilidades daquelas que se apresentem como hegemônicas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra 1995. 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dent-zien, Rio de Janeiro; Zahar, 2001.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista brasileira de educação,** v. 11 n. 31 jan/ju/abr. 2006.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: FNME, 1978.

GOMES, A.I Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Oz. A. **Meus livros, meu país, minha política**. Palestra proferida no Teatro Santander. SP. Em 26 de junho de 2017.

KERKHOVE, D. **A pele da cultura. Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica.** Lisboa, relógio d'Agua editores 1997.

# SUBJETIVIDADES E PROCESSO HISTÓRICO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

**Carine Toso**[1]
**Elisabete Cerutti**[2]
**Jéssica Freitas Avrella**[3]
**Daiane Gassen Henrich**[4]

**RESUMO:** Esse artigo tem como objetivo refletir sobre o contexto histórico dos sujeitos surdos, juntamente com a formação da identidade dos mesmos. Buscou-se contextualizar a educação dos surdos através de marcos históricos que contribuíram para a formação da identidade surda, após essa análise histórica, investigou-se através de embates teóricos, os autores que ressaltem e contribuam para formação do conhecimento sobre a identidade surda. Conclui-se que quando há um contato do sujeito surdo com outros surdos, e este busca conhecer os marcos históricos, utilizando também a língua de sinais, ele passa a assumir sua identidade surda, desenvolvendo assim, consciência de seus direitos e lutando para que os mesmos sejam realmente efetivados.

**Palavras-chaves:** Sujeito; Surdos; Identidade.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, cuja sociedade está sempre em constantes mudanças e que todos os modelos presentes podem ser analisados a partir da visão do sujeito ou até mesmo modificados, é compreensível que os sujeitos envolvidos também alteram a maneira de pensar e suas atitudes no cotidiano.

Nota-se com o passar das décadas que houve uma evolução no que tange e inclusão de sujeitos surdos, as discussões com embates teóricos e os amparos legais intensificam-se, o que contribui com o respeito e reconhecimento do sujeito surdo.

Considerando que os avanços são relevantes para compreender a educação e cultura surda, é imprescindível abordar sobre a identidade desses sujeitos, assim, torna-se oportuno pesquisar e refletir sobre o contexto histórico dos sujeitos surdos, juntamente com a formação da identidade dos mesmos.

[1] URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: carinetoso@hotmail.com
[2] URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: beticerutti@uri.edu.br
[3] URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: jehavrella@hotmail.com
[4] URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: daianegassen@hotmail.com

Pode-se classificar essa pesquisa, do ponto de vista de sua natureza como pesquisa básica, uma vez que tem como objetivo gerar conhecimentos novos e de interesse universal. Esta é de cunho bibliográfico, mediante leitura sistemática de livros e artigos, ressaltando os pontos abordados pelos autores.

Sobre a estrutura desse artigo buscou-se contextualizar a educação dos surdos através de marcos históricos que contribuíram para a formação da identidade surda, é importante ressaltar que não se tem como objetivo fazer um histórico detalhado sobre toda a história dos sujeitos surdos, mas sim, uma visão breve para compreender a situação atual dos mesmos. Após essa análise histórica, investigou-se através de embates teóricos, os autores que ressaltem e contribuam para formação do conhecimento sobre a identidade surda.

## A IDENTIDADE DE CADA SUJEITO

Ao pensar em identidade de uma maneira objetiva inicialmente supõem-se que a mesma refere-se a características próprias de um sujeito e que lhe representa. Porém, devido a palavra identidade estar inserida em um amplo contexto e também ter um significado complexo, analisou-se através de um dicionário de filosofia o seu significado, neste cita que: "Identidade (gr. xaútóxriç; lat. ldentitas; in. Identity; fr. Identité; ai. Identitãt; it. Identitã). Este conceito tem três definições fundamentais: Iª I. como unidade de substância; 2ª I. como possibilidade de substituição; 3ª I. como convenção. [...]" (ABBAGNANO, 2009, p. 528)

Pensando no sujeito surdo, o qual diariamente está em contato com outros sujeitos, e estes fazem parte de uma comunidade, onde há semelhanças no modo de pensar e agir, atribui-se aqui o significado de identidade como conceito 3, o qual refere-se a:

> 3ª A terceira concepção diz que pode ser estabelecida ou reconhecida com base em qualquer critério convencional. De acordo com essa concepção, não é possível estabelecer em definitivo o significado da I. ou o critério para reconhecê-la, mas, dentro de determinado sistema lingüístico, é possível determinar esse critério de forma convencional, mas oportuna. Esta concepção foi apresentada por F. Waismann num artigo de 1936 ("Über den Begriff der Identitãt", em Erkenntniss, VI, pp. 56 ss.), em polêmica aberta contra a definição carnapiana de I.; foi representada por P.T. Geach (em oposição a Quine), segundo o qual, quando se diz "xé idêntico a y", tem-se uma expressão incompleta, abreviativa de "xé o mesmo A de y", onde "A" é um nome cujo significado resulta do contexto ("Identity", em Rev. ofMet., 1967, pp. 2-12). Esta é a concepção menos dogmática e mais ajustada às exigências do pensamento lógico-filosófico. (ABBAGNANO, 2009, p. 529)

Analisa-se através desse conceito, que a identidade de um sujeito está em constantes transformações. Percebe-se que a identidade é constituída ao longo do tempo, através das experiências e dos processos que envolvem o sujeito, portanto a mesma não é algo conato. Ao pensar na identidade do sujeito Hall (1992, p. 10) complementa que "[...]Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

Mesmo o sujeito tendo sua própria identidade e subjetividades, ao estar presente numa comunidade, e estar em constante contato com outros sujeitos, os quais, normalmente possuem semelhanças ou ideias afins, definem-se como sujeitos da mesma comunidade. Quando há esse contato, o sujeito passa a refletir sobre pensamentos e ações, o que pode acarretar em mudanças de interpretações sobre as coisas e hábitos, logo, sua identidade também sofrerá transformações.

> A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 1992, p. 10)

A identidade de um sujeito assemelha-se muito as identidades de outros sujeitos que constituem a mesma comunidade, ao pensar na comunidade surda é possível perceber como semelhanças a língua de sinais, a cultura surda, entre outras características que aproximam os sujeitos ali envolvidos.

Conforme Wenger (1998), não se define identidade como o sujeito ou a comunidade, mas sim, é um processo de construção conjunta, assim, não é possível separar um ou outro, pois, geralmente é difícil definir onde termina o coletivo e começa o individual ou então onde termina o individual e começa o coletivo. Porém, o autor cita que para a caracterização de uma comunidade de prática, a identidade é essencial, pois, ela quando pensada no individual é o que caracteriza a posição de cada indivíduo, e muitas vezes devido as práticas sociais mais amplas, há posições individuais diferentes numa mesma comunidade. Portanto, pode-se dizer que a identidade acontece através de trocas de experiências entre membros de uma comunidade, é a ligação entre o social e o individual.

Quando há construção de uma identidade numa comunidade não significa que todos vão agir, pensar e corresponder da mesma maneira, porém, há tendências de que devido

participação em empreendimentos comuns, muitas vezes esses acabam tendo algumas semelhanças.

Mesmo tendo essas semelhanças, Perlin (1998), ressalta que não existe apenas uma identidade dentro de uma comunidade e a construção da identidade é um processo dinâmico, conforme o sujeito vai se estruturando, assume ou rejeita algumas características impostas naquela comunidade pertencente, assim, está sempre em processo de formação ou transformação.

Sabe-se que os surdos estão inseridos numa cultura ouvinte, para que surgisse essa criação da identidade os surdos criaram a sua própria comunidade, com língua e cultura própria, onde ali se fortificam para poderem ser respeitados na cultura majoritária ouvinte.

É possível perceber que a formação da identidade do sujeito, está correlacionada com a sua educação e cultura, ao pensar nos sujeitos surdos é fundamental refletir sobre a formação da identidade dos mesmos. Assim, sendo primordial haver um conhecimento sobre o contexto histórico para compreender a formação dessa identidade.

## O CONTEXTO HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Durante muito tempo a surdez foi algo discutido por médicos, igreja, entre outras autoridades, debatia-se os conceitos de linguagem, deficiência e constituição do surdo. O surdo era visto como “doente” e devido à falta de audição reconheciam o mesmo como defeituoso.

A sociedade da Antiguidade valorizava apenas os sujeitos ditos como “normais” e ignoravam as pessoas com alguma deficiência, as mesmas, eram vistas como “não humanas”. Quadros (2006), salientou que na Antiguidade, a sociedade considerava os surdos como incapazes, devido seu mau desenvolvimento da língua oral. Nessa época pouco ouvia-se falar sobre pessoas com deficiência, portanto, haviam poucos estudos e conhecimento sobre as mesmas.

Durante vários anos, os deficientes eram excluídos da sociedade devido serem caracterizados como inferiores. Os surdos então, eram compreendidos como alguém que não possuíam linguagem. Neste tempo, a visão não era entendida como algo que pudesse captar informações, valorizavam apenas a audição.

Os surdos eram vistos como incapazes e caracterizados sobre a falta de audição, assim, afastando-se dos padrões de anormalidade daquela época. Segundo Goldfeld (2002), os surdos

eram muitas vezes abandonados por suas famílias, devido serem considerados sujeitos amaldiçoadas pelos deuses.

Os sujeitos surdos eram aprisionados e afastados da sociedade, entretanto, atualmente percebe-se que muitas pessoas ditas como “normais” tentam se aprisionar para se afastarem da cultura surda, devido a mesma ter conquistado seu respeito e estar construindo sua identidade na sociedade.

Na grande Roma era valorizado o corpo perfeito e somente as pessoas “perfeitas” possuíam direitos. As deficiências fugiam dos padrões de perfeição, ficando diretamente expostas nessa sociedade como algo anormal. Devido os surdos não se enquadrarem nos padrões dessa sociedade, por causa da deficiência auditiva e a limitação da fala oral, eram considerados pessoas sem direitos.

De acordo com Wrigley (1996), a ideia de tentar transformar as crianças surdas em ouvintes, para tornaram-se aceitáveis, predominou historicamente dentro do modelo clínico, buscando uma maneira reparadora da surdez, entendendo-a como uma doença que necessitava de tratamento para “curá-la”. Ainda segundo o autor Wrigley (1996, p. 17):

> [...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitária errada...; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.

Devido ao fato dos surdos não se adequarem no padrão de anormalidade da sociedade daquela época, e consequentemente não serem aceitáveis, o modelo clínico buscava uma cura para a surdez.

Festa e Oliveira (2012), ressaltaram que no final da Idade Média começaram a surgir os primeiros estudos e trabalhos direcionados a educação de surdos, com o objetivo de integrar essas pessoas na sociedade. Os primeiros registros referentes a educadores de surdos no ocidente começaram principalmente na Espanha, França, Inglaterra e Alemanha a partir do século XVII. As autoras (2012), acima (p. 4), complementaram que:

> Somente no século XVIII, o surdo encontra nesse espaço social um ambiente propício para “ter voz” e utilizar a língua de sinais. Nesse contexto, vários pesquisadores começam a interessar-se pela educação de surdos como Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), Pablo Bonet (1620), J. Bulwer (1614 – 1684) e Abade Charle Michel de L´Epée (1750).

Neste século houve o aumento da qualidade e quantidade das escolas. A língua de sinais começou a ser utilizada e por meio dela os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos.

Conforme Strobel (2008), após 1860, os profissionais começaram a fazer uso da linguagem oral na educação dos surdos e começaram a valorizar o método oral. Estes profissionais acreditavam que a língua de sinais era prejudicial para a aprendizagem da linguagem oral de crianças surdas.

Neste período, os surdos deveriam seguir o modelo padrão da sociedade, o qual catedratizava-se pela linguagem oral. Assim, os sujeitos surdos, principalmente as crianças, deveriam modelarem-se nestes padrões, ignorando suas limitações devido à falta de audição. Corroborando com o exposto acima, Wrigley (1996, p.47), frisou que: "[...] para o oralista, convencionalização tem o objetivo mais amplo: as crianças surdas "passarão" por ouvintes, tornando-se assim "aceitáveis" como pessoas que parecem ouvir".

Mesmo na atualidade, percebe-se muitas visões equivocadas de pessoas da sociedade querendo que os surdos sejam "curados" da falta de audição, com o objetivo de padronizar a sociedade para um único modelo.

Em 1880, ocorreu o II Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, este foi um marco histórico para os surdos, devido nesta época, a educação dos mesmos estar oposta a proposta do século XVII e XVIII, onde a sociedade havia percebido a importância do uso da linguagem de sinais. Neste congresso, buscou-se realizar uma votação para decidir se o método mais adequado para a educação dos surdos era através da linguagem oral ou a linguagem de sinais. Esta votação resultou que o oralismo puro (utilização apenas da língua oral), seria o melhor método para os surdos, proibindo assim, a utilização da linguagem de sinais nas escolas de surdos. Vale ressaltar, que foi negado o direito ao voto dos professores dos surdos, sendo que Alexander Graham Bell, inventor do telefone e defensor do oralismo, exerceu a grande influência no resultado da votação. (STROBEL, 2008).

A partir dessa decisão, foi proibida a utilização da linguagem de sinais e a ciência continuava tentando curar a surdez. Nesta mesma época, os surdos vivenciavam momentos de redefinição de sua identidade, antes caracterizados como deficientes incapazes, passando então a serem vistos como sujeitos dotados de língua e possibilidade.

Durante o período de 1979, na França, Suzanne Boral-Maisong promoveu numa classe com duas professoras, uma ouvinte e a outra surda, a primeira experiência de bilinguismo, o qual seria utilização da língua de sinais como primeira língua e a língua francesa como

segunda língua. Retomando assim, o ensino para surdos através da língua de sinais. Baseando-se na França, os Estados Unidos e a Suécia também tiveram grande importância no cenário educacional para a efetiva implantação do Bilinguismo. Estes três países também influenciaram na política voltada para a educação dos surdos no Brasil (FESTA; OLIVEIRA, 2012).

No Brasil os estudiosos linguistas começaram a interessar-se sobre a Língua Brasileira de Sinais a partir da década de 1980, neste período analisavam a contribuição dessa língua para o processo educacional dos estudantes surdos. Devido haver um padrão de abreviação das línguas de sinais por isso, ao iniciar as pesquisas a linguista Ferreira Brito adotou a sigla LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros). (SLOMSKI, 2010)

> A década de 1980, no entanto, caracterizou-se em todo o mundo como uma verdadeira revolução para os surdos tanto em sua educação como em sua vida social. Desenvolveu-se, portanto, um sentimento de rebeldia e protesto, pregando que não necessitavam da linguagem oral, pois tinham sua própria cultura, com características próprias; logo, a língua de sinais era válida por si mesma e não havia por que sujeita-la a nenhuma outra e, tampouco, o bilinguismo teria de ser gestual e oral. (SCHNEIDER, 2006, p. 33 apud SÁNCHEZ, 1990)

Com influência da tendência mundial, durante a década de 1990, o assunto referente ao bilinguismo passou a ser do interesse dos profissionais brasileiros da área da surdez que deram continuidade a essa filosofia educacional. Ainda segundo a autora citada anteriormente:

> [...] Acompanhando uma tendência mundial, muitas experiências bilíngues começaram a se desenvolver no Brasil. A autora Ferreira Brito, a partir de 1994, passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), criada pela própria comunidade surda para designar a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB. (SLOMSKI, 2010, p.61)

Durante o ano de 2000 em São Paulo houve o lançamento do Dicionário LIBRAS/PORTUGUÊS, com v. 1 e 2, juntamente com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Além desses marcos, surgiram outros também que foram primordias para a oficialização da LIBRAS, ocorriam também manifestações dos sujeitos surdos, que resultaram numa nova era na educação e vida cotidiana dos sujeitos surdos. (SLOMSKI, 2010).

> [...]O movimento Surdo não buscava a uniformização de identidades culturais Surdas nem que a cultura ouvinte fosse desprezada como não válida. A

> reivindicação era no sentido de que a cultura do Surdo pudesse ser respeitada e de que os próprios Surdos tivessem um papel na educação dos seus pares, que poderiam, assim, ter acesso a toda uma gama de conhecimentos e de vivências, permitindo, que eles pudessem se respeitar enquanto indivíduos diferentes, mas íntegros nessa diferença. Se esta cultura pode ser percebida como diferente, ela pode ser apreciada por outro ângulo, e estes conhecimentos serem poderosos auxiliares na educação de crianças Surdas e na construção de suas identidades. (MOURA, 2000, p. 67)

No ano de 2002, a LIBRAS foi legalizada. Segundo Slomski (2010) já citada anteriormente:

> A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 reconhece e legaliza a Língua Brasileira de Sinais por parte dos órgãos oficiais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil. A sigla é LIBRAS. Essa lei trata sobre a legalização e obrigatoriedade da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais- no ensino em todas as escolas do país. O movimento dos surdos em todo o Brasil, tem colocado a Língua de Sinais como principal bandeira de luta na construção de uma identidade positiva. A regulamentação da Língua de Sinais em estados e municípios brasileiros vem acorrendo desde a década de 1990.

O reconhecimento da Língua de Sinais através de amparos legais é ainda recente, muitas pessoas de diferentes áreas não possuem conhecimento da língua. Isso ocasiona um desconhecimento sobre as características da comunidade surda.

Analisa-se que a Língua de Sinais é um dos principais meios de partida para os surdos buscarem seus direitos e serem reconhecidos como sujeitos com subjetividades próprias e não simplesmente como sujeitos “diferentes/inferiores” dos sujeitos ouvintes. Entende-se que:

> A língua, além de ser o principal veículo de comunicação, é o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade circundante. O problema das minorias linguísticas é muitas vezes não apenas a privação de sua língua materna, mas, sobretudo, a privação de sua identidade cultural. Nessa linha se situa o problema do aluno surdo, já que na sociedade atual existe um modelo de pessoa imposto pelo ouvinte aos surdos. (SCHNEIDER, 2006, p. 127)

É evidente que os surdos são minorias e estão inseridos numa cultura dominante, a qual refere-se a cultura dos ouvintes. Por isso, passaram a reivindicar que a sua cultura surda fosse respeitada e tivesse um espaço dentro de outras culturas, sejam elas dominantes ou não. Devido a perda auditiva e uso de uma linguagem gestual-espacial para estabelecer a comunicação, os surdos possuem experiências diferentes dos ouvintes, sendo importante salientar que também se destacaram na educação, no desenvolvimento de comunidades e também possuem costumes, tradições e regras (MOURA, 2000). Ao contrário dos sujeitos

ouvintes, "[...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva." (SKLIAR, 2010, p. 56).

> "O ser surdo" não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaços geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. O sujeito contemporâneo não possui uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais. A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política, coloca as relações de poder no centro da discussão. Relações de poder que sugerem, obrigam, condicionam um certo olhar sobre a alteridade, sobre os "outros". As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como "locais de transição". Nos contextos sociais persiste a ideia errônea de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A sociedade, a família, a escola continuam traçando representações contra qualquer tipo de contestação possível." (SKLIAR, 2009, p. 11).

Percebe-se que o sujeito surdo possui sua identidade reprimida dentro da cultura ouvinte, havendo uma tentativa por parte dos ouvintes de oralizá-los conforme a cultura dominante, exigindo que os mesmos se adaptem a maneira de falar, pensar e agir dos sujeitos ouvintes.

> Por conta das relações de poder, a comunidade surda, por um longo período, ficou silenciada, sua identidade foi massacrada. Mas, devido ao fracasso das tendências teórico-metodológicas que tentaram e tentam privilegiar o oralismo, os próprios surdos se viram obrigados a irem à luta. (SANTOS, 2009, p. 20)

A comunidade surda enxerga o mundo de duas maneiras, o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. Dentro do mundo dos surdos eles usam uma linguagem visual-espacial, diferente da oral-auditiva, e isso não os torna incapazes. Os sujeitos surdos desejam ser vistos e respeitados devido a linguagem e cultura diferente, e não serem vistos como diferentes por causa da incapacidade. (SKLIAR, 2009). Paula (2009, p. 414), acrescenta que "[...]assumir a identidade surda é ainda um processo complexo para muito surdos, pois isso significa assumir a própria condição de surdez e o compromisso de pertencer a um grupo minoritário e, infelizmente, ainda muito discriminado."

Sabe-se que grande parte dos surdos são filhos de pais ouvintes e possuem todos ou uma grande parte de familiares ouvintes. É fundamental que a família oportunize momentos para o surdo com outros surdos, isso favorecerá para que o sujeito assuma sua identidade

surda, constituindo também a comunidade surda. É essencial que o mesmo desde criança estabeleça contato com outros sujeitos surdos de diferentes faixas etárias. Skliar (2010, p. 63) afirma que:

> O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, "a identidade política surda". Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda do ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

Porém, uma grande dificuldade é que muitas famílias resistem em proporcionar ao filho surdo contato com outros sujeitos surdos e com a Língua de Sinais, ou até mesmo de aprenderem a Língua de Sinais. Para que o sujeito surdo domine a Língua de Sinais é necessário fazer uso da língua de maneira contextualizada através do contato com outros surdos. No encontro com surdo-surdo:

> [...] Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença. Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem-se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada[...] (SKLIAR, 2010, p. 12)

Assim, é imprescindível que os mesmos estabeleçam esse contato, para poderem aprimora-se da própria cultura e também estabelecerem a comunicação de maneira contextualizada através da LIBRAS. Os surdos "[...] têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construírem estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cercado.[...]" (SKILIAR, 1998, p. 27).

Por fim, compreende-se que a língua de sinais é de extrema importância na formação da identidade surda, e está só se desenvolverá realmente quando o surdo tiver o contato com outros surdos também usuários da língua de sinais. Ao fazer parte da comunidade surda e buscar conhecer as etapas históricas da mesma, o surdo consegue desenvolver sua identidade de maneira crítica, tendo consciência de seus direitos e lutando para que os mesmos sejam realmente efetivados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando um sujeito conhece sua história, ele aprimora-se dos fatos, o que gera uma compreensão da sua realidade. Um sujeito que desconhece sua história ou o contexto da comunidade onde está inserido, acaba limitando-se principalmente sobre o conhecimento de si mesmo. Assim, é imprescindível que os sujeitos surdos busquem saber sobre os fatos e conquistas com relação a comunidade surda, para poderem compreender a sua própria identidade.

É possível perceber que quando há um contato do sujeito surdo com outros surdos, e quando este busca conhecer os marcos históricos, utilizando também a língua de sinais, ele passa a assumir sua identidade surda. Porém, quando há lacunas nesse processo de autoconhecimento sobre si e sobre a comunidade surda, o sujeito surdo muitas vezes por desconhecimento passa a aceitar o que é imposto pela comunidade ouvinte.

Analisou-se que quando o sujeito surdo estabelece contanto com outros surdos e é ativo na comunidade surda, ele adquire empoderamentos para exigir dos sujeitos ouvintes respeito pelas diferenças e necessidades distintas, as quais, estão amparadas legalmente.

Essas necessidades distintas referem-se principalmente a maneira em que o surdo estabelece contato e se comunica com sujeitos ouvintes-surdos, sabe-se que os surdos utilizam a LIBRAS, língua de modalidade visual-espacial, e o uso dessa é fundamental para os sujeitos surdos imporem seus direitos exigindo da comunidade majoritária uma busca de conhecimento sobre a mesma.

Verificou-se um grande avanço nos fatos históricos com relação a historicidade, principalmente através dos ganhos legais com relação a língua de sinais, porém, analisa-se que ainda há pouca disseminação da mesma em todas as áreas. Portanto, é imprescindível a continuação de pesquisas sobre a comunidade surda, para que o conhecimento possa ser compartilhado e também para os sujeitos conheçam as normas legais, exigindo que as mesmas sejam realmente efetivadas.

A comunidade surda precisa defender sua identidade, assumindo uma postura de defesa e busca pelos seus direitos. Quando há organização numa comunidade em prol dos direitos adquiridos, é possível disseminar a cultura em diferentes áreas, exigindo que os amparos legais sejam realmente postos em prática

Portanto, compreende-se que para a comunidade surda conquistar ainda mais o seu espaço, é necessário um trabalho e preocupação mútua dos surdos, ouvintes, familiares,

comunidades e amigos em contribuir ainda mais no processo de educação dos surdos e defesa, avançando também em pesquisas que venham somar sobre a compreensão da identidade surda.

Conclui-se que é necessário conhecer e respeitar a identidade surda com olhos sobre o diferente, mas não diferente no sentido de incapaz, e sim, com olhos ao sujeito diferente que possui uma historicidade, cultura e língua própria, cujo sujeito é tão ou mais capaz quanto um sujeito que se encaixa nos padrões de uma sociedade dita "normal".

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola**. Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiane Cristine de. **Bilinguismo e Surdez**: Conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades, dezembro de 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

MOURA, Cecilia de. **O Surdo**: Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PAULA, Liana Salmeron Botelho de. **Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.3, p.407-416, Set.-Dez. 2009**.**

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. **Identidades surdas**. In: (Org.) SKILIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas Linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina**: Espaço de negociações. Cadernos CEDES, Campinas, v.69, p. 141 – 162, 2006.

SANTOS, Elias Souza dos. **Comunidade surda**: a questão das suas identidades. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de Surdos**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WRIGLEY, Oliver**. Política da Surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

# ESTADO DO CONHECIMENTO EM RELAÇAO AOS DETERMINANTES INTRA E EXTRA ESCOLARES DO FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA, NA ZONA URBANA DA 31A GERED

**Dircelei Arenhardt**[1]
**Edite Maria Sudbrack**[2]
**Adriana Pavan**[3]
**Ana Paula Barbieri de Mello**[4]
**Leandro Piovesan**[5]

**RESUMO**: Este artigo abrange o tema "Determinantes intra e extraescolares do fenômeno da Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos-EJA". Os descritores utilizados foram: Políticas Públicas; Políticas Públicas Educacionais; Políticas Públicas da EJA; Evasão; Juvenilização. O período pesquisado compreendeu os anos 2006 a 2016. Um dos objetivos foi tracejar o estado do conhecimento com a identificação de alguns aspectos relevantes pesquisados nesta linha de estudo, buscando encontrar que dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. O trabalho ampliou a percepção do que já foi pesquisado e a perspectiva do que pode ser aperfeiçoado.

**Palavras-chave**: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas Educacionais. Juvenilização. Evasão.

## INTRODUÇÃO

Realizar o Estado do Conhecimento de uma proposta de pesquisa é uma tarefa árdua, bem como complexa, pois exige muito do pesquisador, como planejamento, organização, disciplina. Isto pode ser confirmado pela autora MOROSINI (2015, p.159) ao descrever:

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE.E-mail:dirce_lei@hotmail.com

[2] Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora e docente do Mestrado em Educação e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

[3] Mestranda em Educação PPGE/ URI (Campus Frederico Westphalen), membro do GPE- Grupo de pesquisa em Educação/URI. E-mail: adrianapavan@bol.com.br.

[4] Mestranda em Educação no campus de Frederico Westphalen e membro do Grupo de Pesquisa em Educação– GPE/URI. E-mail: anabarbieri79@hotmail.com.

[5] Licenciado em Educação Física. Mestrando em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. E-mail: lepiove@yahoo.com.br.

> (...) “há similaridade entre pesquisar e viajar, pois ambas requerem planejamento e organização prévios, disciplina para dar conta do roteiro pretendido e ao mesmo tempo, é necessária flexibilidade para viver estas experiências. E o que já foi escrito, pesquisado por outros auxilia e encoraja a compreensão da historicidade do tema que nos instiga e por vezes até assombra em noites mal dormidas, de estudo e de uma boa dose necessária de solidão".

Ao conceituar o Estado do Conhecimento, a autora MOROSINI (2015, p.155) diz o seguinte:

> Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, Teses, Dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Com essa colocação podemos observar a importância de realizar o Estado do Conhecimento, pois o mesmo, fornece uma gama de informações e esclarecimento para a realização da Dissertação do Mestrado.

Ao realizar o Estado do Conhecimento o pesquisador consegue ampliar sua visão em relação ao assunto que formará sua Tese ou Dissertação, pois, para a escrita do mesmo é preciso um amplo repertório de conhecimento para o mesmo.

> O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. (MOROSINI, 2015, p.158).

Podemos observar com os estudos a importância da realização do estado do conhecimento, é fundamental, pois o mesmo organiza as ideias.

> Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (MOROSINI, 2015, p.155.

Seguindo nessa linha de pensamento da Morosini e na expectativa de realizar um Estado do Conhecimento, esta pesquisa preocupa-se em descrever a sistematização e a análise dos descritores que serão pesquisados em relação ao tema do projeto de Dissertação do Mestrado.

Com a busca de informações através do Estado do Conhecimento obtivemos dados importantes para a reflexão a respeito da temática estudada. A nossa busca foi mapear, identificar e classificar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de Universidades Brasileiras, coletadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), correspondente ao período 2006 a 2016, ou seja, nos últimos onze anos.

Com isso se observa o quanto a Estado do Conhecimento é uma fonte importante para a produção do projeto de Dissertação, bem como confere um grau de confiabilidade ao problema, através da observação de outras Teses de Doutorado ou Dissertações de Mestrado.

No Estado do Conhecimento foram propostos 06 (seis) descritores os quais farão parte do projeto de Dissertação do Mestrado, que será desenvolvido. Durante a pesquisa estes descritores foram digitados combinados e de duas maneiras: uma em que se utilizou a combinação de dois descritores separados com a barra (/) e na outra com os mesmos descritores não foi utilizada a barra. Observou-se que ambas mudavam a quantidade, aumentavam ou diminuíam, pois com a utilização da barra a filtração foi maior.

Devido ao problema do analfabetismo no nosso País, o qual vem se alastrando desde a época colonial, com vários programas implantados por diversos governos, e apesar de esforços por parte de grandes pioneiros da educação como Paulo Freire, foram realizadas campanhas, mobilizações, movimentos políticos, alguns mais efetivos, de longa duração como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, o Programa Nacional de Alfabetização e Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL.

Os descritores pesquisados foram: Políticas Públicas/EJA, Políticas Públicas EJA, Políticas Públicas Educacionais/EJA, Políticas Públicas Educacionais EJA Formação Professores/EJA, Formação Professores EJA, Juvenilização/EJA, Juvenilização EJA, Evasão/EJA, Evasão EJA, por estarem em total acordo com o tema e objetivos de investigação.

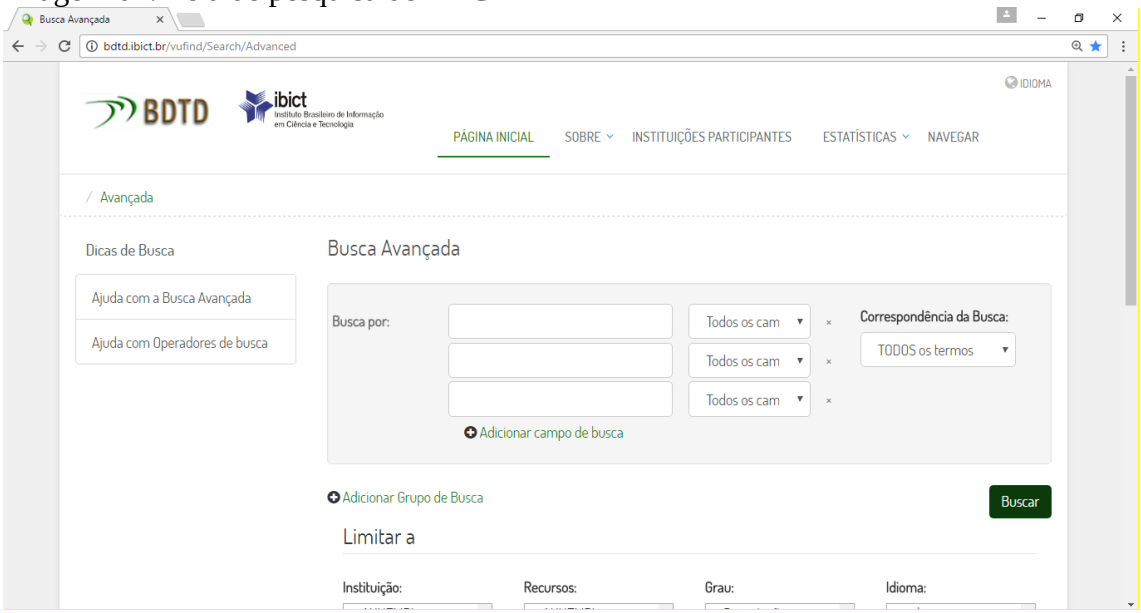
O objetivo a que nos alvitramos é “Desvendar Determinantes intra e extraescolares do fenômeno da Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos-EJA, na Zona Urbana da 31ª GERED”.

Na pesquisa realizada encontramos um total de 467 trabalhos, sendo 359 Dissertações de Mestrado e 108 Teses de Doutorado. Após a leitura dos resumos e levando em consideração a relevância e a proximidade do conteúdo, foram selecionados 21 trabalhos do total de 467. Destas 21 produções que foram encontras, 14 eram dissertações de mestrado e 7 eram teses de doutorado. Com a pesquisa realizada e o material em mãos foi possível realizar um mapeamento, uma identificação, uma análise com objetivo de tracejar o Estado do Conhecimento acerca das palavras-chave citadas, e com isso obter mais informações em relação ao tema que está sendo pesquisado e discutido.

## FORMA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA-FONTES DE ACESSO

A pesquisa foi realizada com auxílio da Biblioteca Digital do IBICT, a qual foi possível efetuá-la através da fonte de acesso para a coleta de dados a Biblioteca Digital Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT) a qual conta com aproximadamente 101 Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas. O estudo foi desenvolvido no site do IBICT, http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced, como observado na imagem 01.

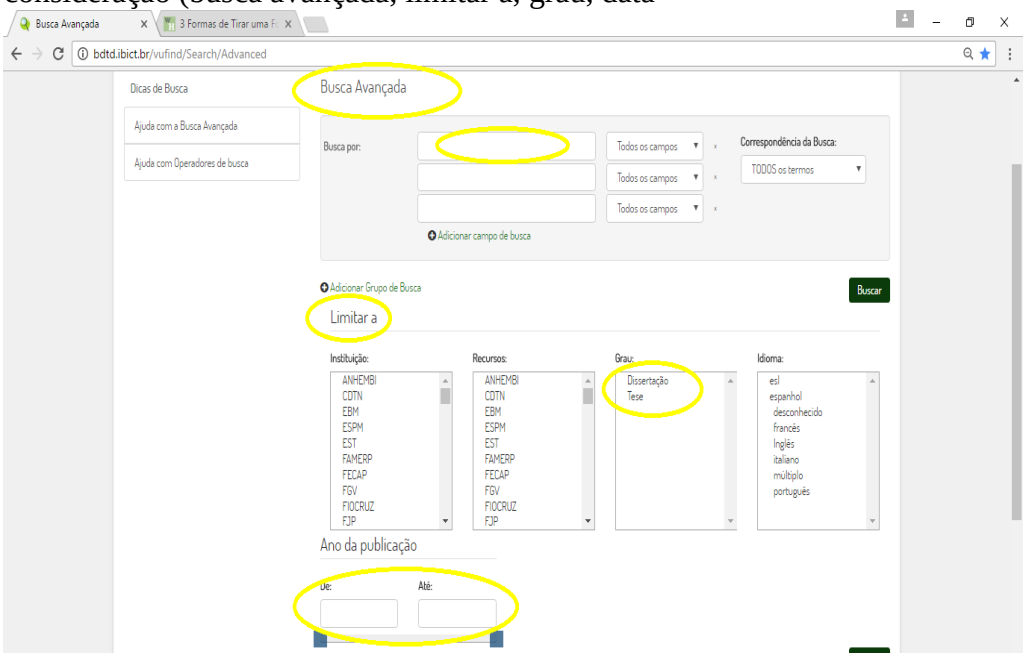
Imagem 01: Tela de pesquisa do IBICIT




Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

Para a coleta utilizou-se da ferramenta descrita acima, e explorada a seguir, na qual o uso se deu da seguinte forma. Primeiramente foi utilizado o Ícone Busca Avançada, para facilitar a filtragem das informações.

Imagem 02: Tela de pesquisa do IBICIT, com descrição dos ícones levados em consideração (busca avançada, limitar a, grau, data



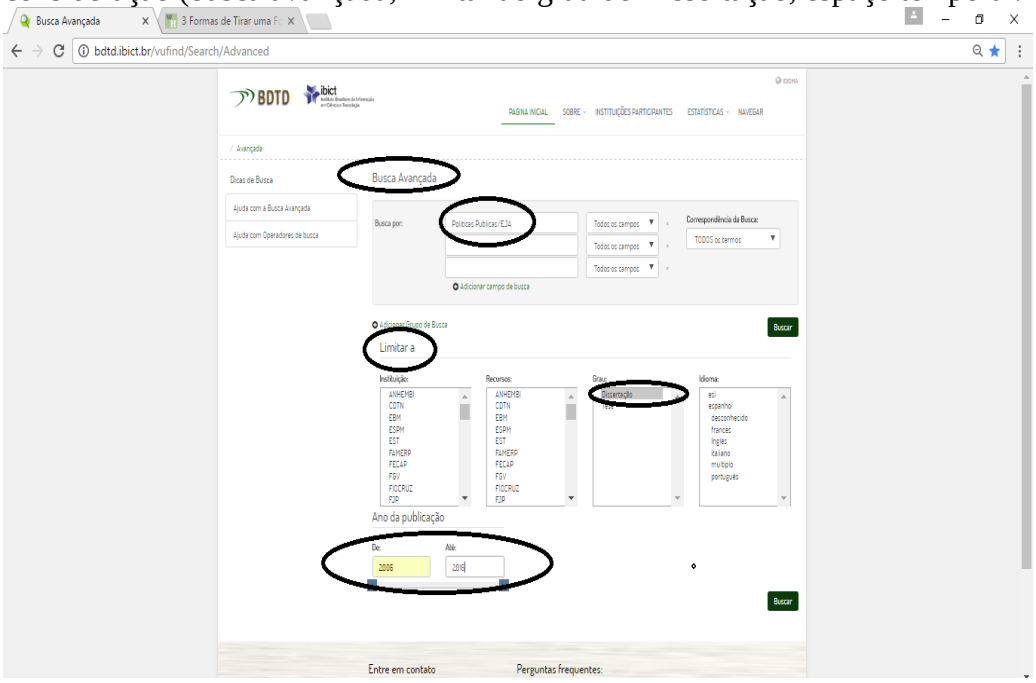

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

Os descritores pesquisados[6] foram: Políticas Públicas/EJA, Políticas Públicas EJA, Políticas Públicas Educacionais/EJA, Perfil/docentes/modalidade/EJA, Formação Professores/EJA, Formação Professores EJA, Juvenilização/EJA, Juvenilização EJA, Evasão/EJA, Evasão EJA, os quais são os temas geradores do projeto de Dissertação do Mestrado, os quais foram pesquisados um a um, conforme podemos observar a seguir.

- Demonstração da consulta realizada com o descritor Políticas Públicas/EJA.

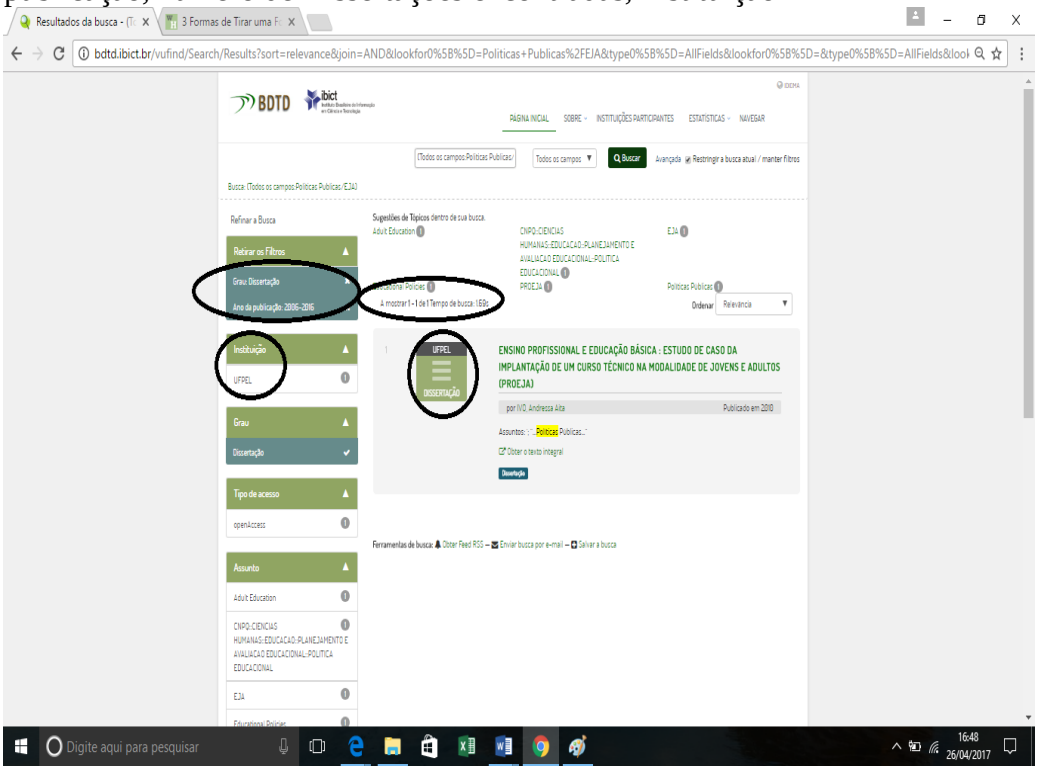
[6] A coleta de dados foi realizada entre os dias 16 de abril e 1 de maio do ano de 2017, podendo, após essa data, haver alteração no número de TD e TD, de acordo com publicações enviadas, aprovadas e publicadas pelas instituições participantes da BDTD.

Imagem 03: Tela de pesquisa do IBICIT, com descrição dos ícones levados em consideração (busca avançada, limitar ao grau de Dissertação, espaço temporal.




Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

Imagem 04: Tela de pesquisa do IBICIT, onde podemos observar: Grau Dissertação, Ano publicação, número de Dissertações encontradas, Instituição

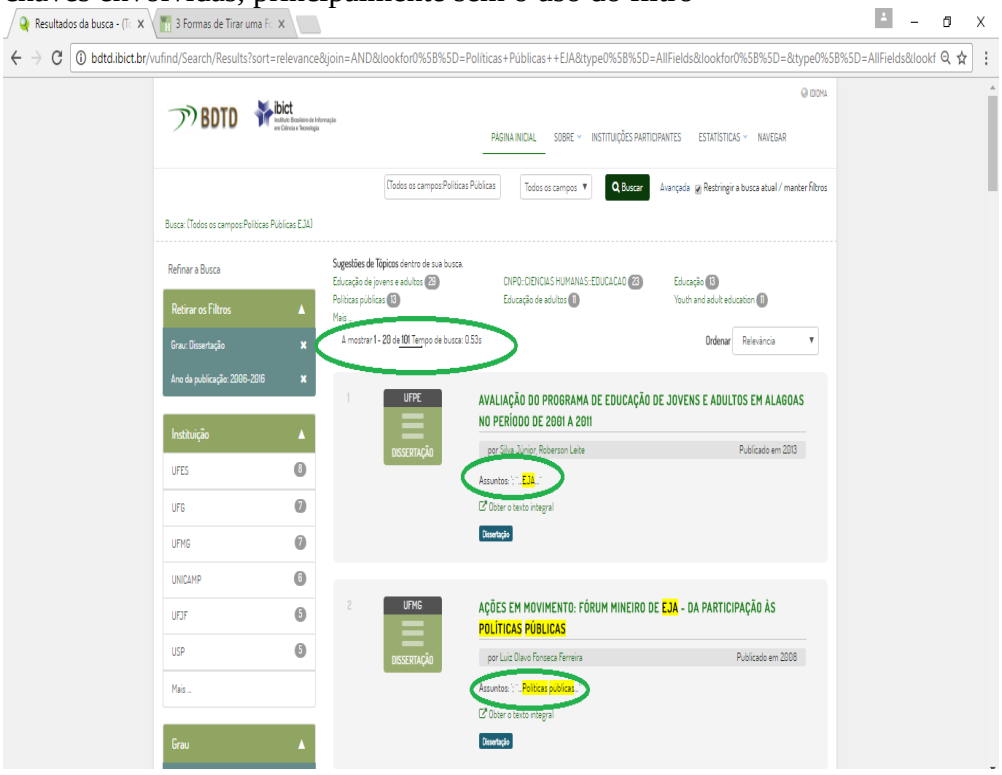



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

A seguir o descritor Políticas Públicas EJA, (levar em consideração que não foi colocada barra (/)), o que muda a quantidade de Dissertações encontradas na pesquisa. Porém, isso não significa dizer que haja uma divergência nos dados e sim com a utilização da barra ocorre uma filtragem maior. Ao pesquisar com filtro a pesquisa se torna mais centrada, sem filtro ocorre uma pesquisa bem mais ampla, pois cada palavra é considerada uma pesquisa, porém esse não é nosso objetivo e sim o descritor como um todo. Como a maioria das palavras não está em sintonia com nosso objetivo, podemos analisar o exemplo a seguir.

O Título da Dissertação é: Avaliação do Programa de Educação de Jovens e Adultos em Alagoas no período de 2001 e 2011, mas como no assunto aparece a Palavra EJA, ele seleciona a mesma como fazendo parte da pesquisa, afinal tem a sigla EJA, no desenvolvimento da Dissertação, mas se analisado para o nosso trabalho o assunto não vem ao encontro do nosso objetivo.

Imagem 05: Tela de pesquisa do IBICIT, onde podemos observar: amostragem e palavras chaves envolvidas, principalmente sem o uso do filtro



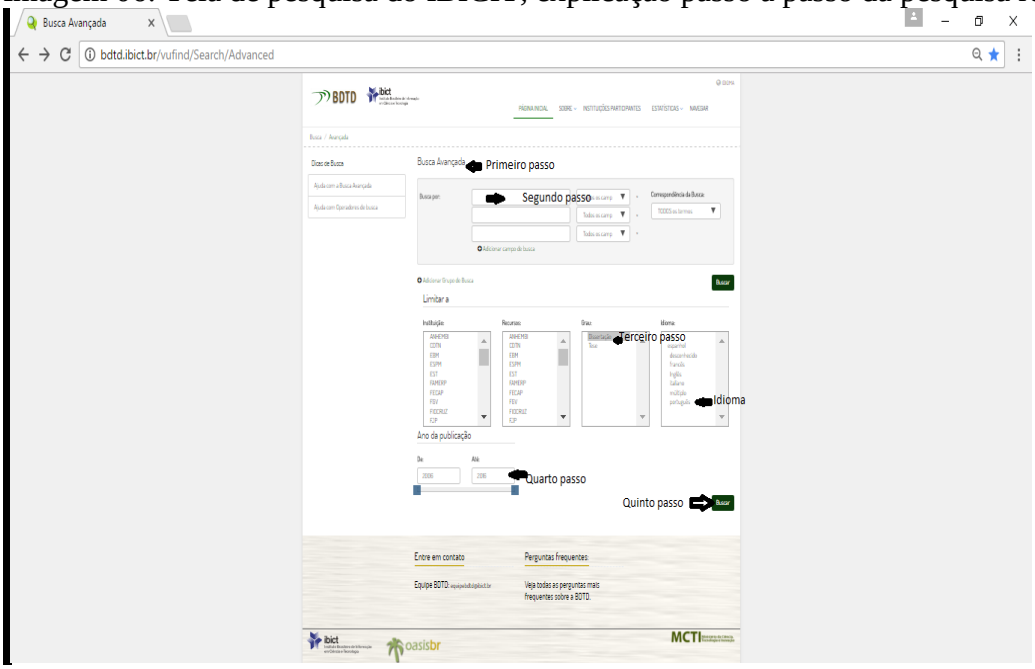

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

Para dar qualidade aos trabalhos pesquisados, é de suma importância a utilização dos filtros em cada tema gerador, como foi possível observar no exemplo acima. Por isso utilizou-se a aplicação dos filtros da seguinte maneira: digitação de palavras chave no campo: Busca

avançada (primeiro passo); buscar por (segundo passo); Grau (terceiro passo); seleção de um idioma: Português (quarto passo); identificação do Ano da Publicação (quinto passo); no qual o período escolhido foi entre 2006 e 2016, e em seguida foi realizado a busca através do Ícone Buscar (sexto passo), conforme podemos analisar na figura a seguir.

Em resumo, estes foram os passos realizados para a obtenção dos dados referente aos descritores utilizados. O site de busca do IBICT requer uma certa precaução, mas de um certo modo é de fácil acesso e manejo.

Imagem 06: Tela de pesquisa do IBICIT, explicação passo a passo da pesquisa realizada




Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

## DADOS PESQUISADO E ANÁLISE DOS MESMOS

Após obtermos a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa foi a de análise e interpretação dos mesmos. Segundo Gil, estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados:

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

A análise de dados é necessária após o seu levantamento, afinal os dados em si, não passam de um número. A análise é um processo complexo que envolve retrocessos entre indicadores pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação.

Para uma melhor organização e codificação dos achados, após a busca realizada foi elaborado um quadro com as seguintes informações:

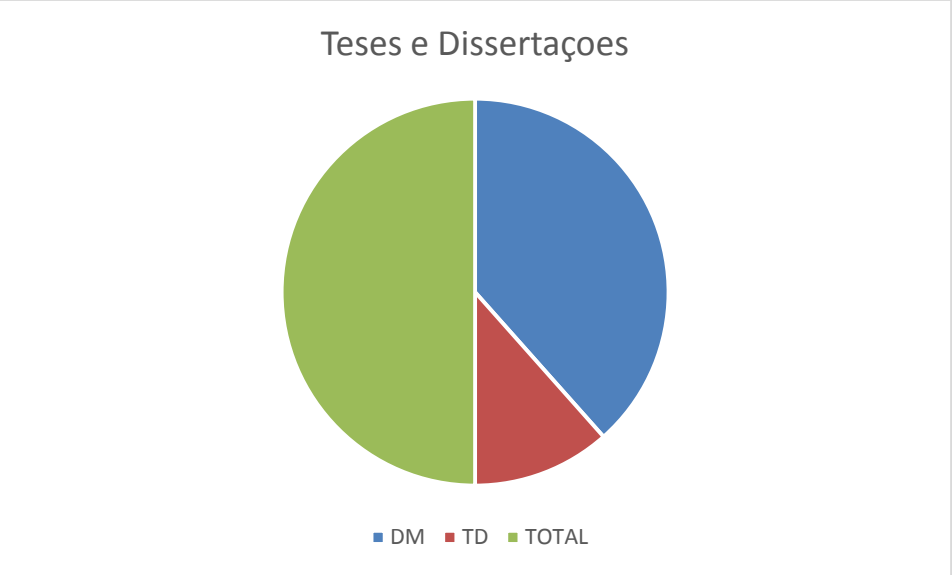
Quadro 01: Descritores utilizados, número de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado encontrados, e resumos utilizados.

| **DESCRITORES** | **DM** | **TD** | **TOTAL** | **RESUMOS UTILIZADOS** |
|---|---|---|---|---|
| Políticas Públicas/EJA | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Políticas Públicas EJA | 101 | 34 | 135 | 1 Dissertação, 2 Teses |
| Políticas Públicas Educacionais/EJA | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Políticas Públicas Educacionais EJA | 33 | 10 | 43 | 2 Dissertação, 1 Tese |
| Formação Professores/EJA | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Formação Professores EJA | 184 | 54 | 238 | 7 Dissertações, 1 Tese |
| Juvenilização/EJA | 0 | 0 | 0 | |
| Juvenilização EJA | 10 | 2 | 12 | 2 Teses |
| Evasão/EJA | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Evasão EJA | 28 | 8 | 36 | 4 Dissertações, 1 Tese |
| Total | 359 | 108 | 467 | 21 |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

Para uma melhor visualização dos achados foi inserida uma tabela, denominada de Figura 1, em forma de pizza com os seguintes itens: Número Total pesquisado e sua classificação enquanto Dissertações e Teses, ficando distribuído da seguinte forma:

Figura 1- Demonstração quantitativa das teses e dissertações coletadas na pesquisa




Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

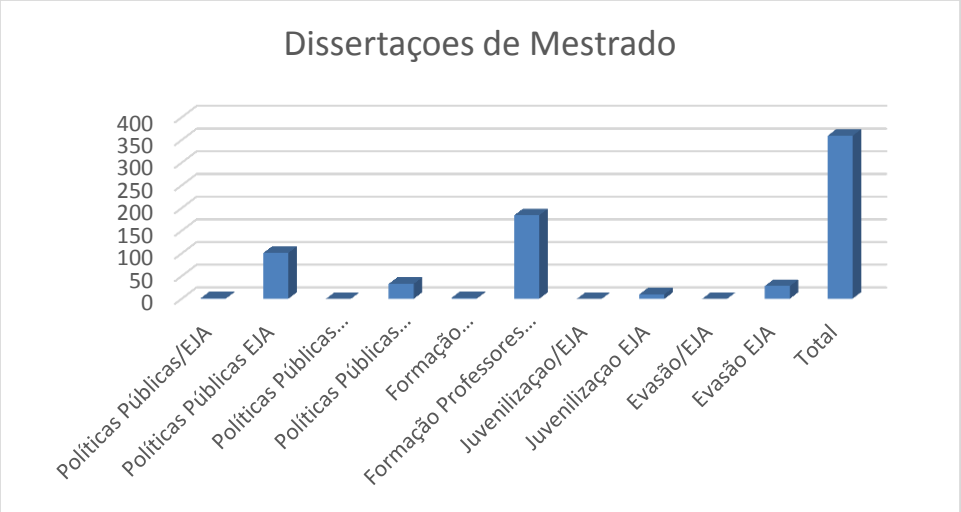
Aqui podemos ressaltar a importância das pesquisas para a Educação, as mesmas começaram a assumir destaque no espaço universitário brasileiro a partir da criação dos programas de pós-graduação, em 1965, e sua ampliação na década de 1970 e com a institucionalização dos grupos de pesquisa e formação de pesquisadores de alto nível, ainda que com apoio limitado dos órgãos de fomento, como afirma André (2006).

Se analisarmos os órgãos responsáveis pela publicação das teses e dissertações defendidas e publicadas podemos observar que anualmente, são milhares de teses e dissertações defendidas; por exemplo, em 2012 somam 6.186 teses e dissertações defendidas, na área da educação, de acordo com o banco de resumos disponível na CAPES, totalizando aproximadamente 60.000 estudos realizados ao longo das quase cinco décadas da existência desses programas.

Com isso observou-se que a utilização dos descritores e a forma avançada de pesquisar no site IBICT, foram fundamentais para se chegar a esse resultado final obtido. Num total de 467 artigos pesquisados, 359 foram Dissertações de Mestrado e 108 foram Teses de Doutorado.

Nas Figuras a seguir, denominadas de Figura 1 e 2, podemos observar os descritores e a quantidade de Dissertações e posteriormente as de Tese, encontradas no levantamento realizado.

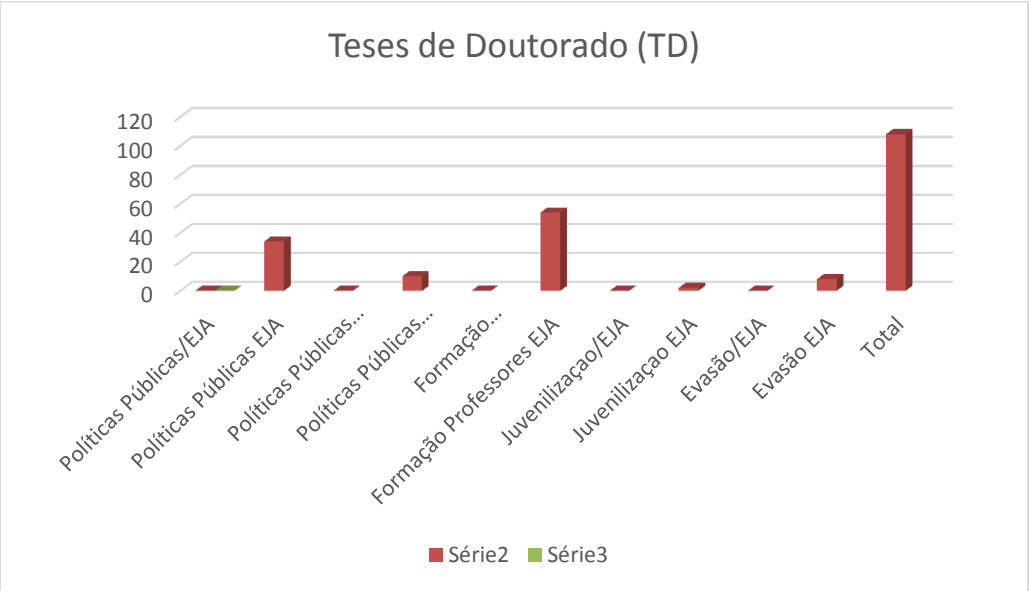
Figura 2- Demonstração quantitativa de Dissertações coletadas na pesquisa




Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

Observação da Figura 3, a qual está relacionada com quantidade de Teses encontradas.

Figura 3- Demonstração quantitativa das teses coletadas na pesquisa




Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na BDTD/IBICT, 2017.

Com isso pode-se observar que esse trabalho intenso de pesquisa realizado nos mostra que os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, o que auxilia ou modifica o tema de Dissertação bem como fornece citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma determinada área. As revisões de literatura podem fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo, o que auxilia no momento da nossa escrita.

Desta forma, analisando-se os trabalhos publicados no período de 2006 - 2016, ressalta-se que para o descritor "Políticas Públicas/EJA", encontramos apenas uma (1) Dissertação de Mestrado e nenhuma (0) Tese de Doutorado. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Universidade Federal UFPEL. Esse resumo não veio ao encontro do nosso tema em específico, portanto não foi analisado.

Analisando-se os trabalhos publicados no período de 2006 - 2016, ressalta-se que para o descritor "Políticas Públicas EJA", encontramos um total de 135 trabalhos publicados dos quais 101 Dissertação de Mestrado e 34 Tese de Doutorado, destes foram analisados o resumo de uma Dissertação e duas Teses. Esses resumos enfatizavam a importância das políticas nessa modalidade de ensino, afinal são pessoas que vão em busca de melhores condições de vida, utilizando-se para isso a educação.

Outro descritor analisado foi "Políticas Públicas Educacionais/EJA", onde não encontramos nenhum registro, em Dissertações, tampouco em Teses.

Já utilizando dos mesmos descritores, porém sem a barra "Políticas Públicas Educacionais EJA", encontramos um total de 43 publicações. Destas foi possível analisar 2 Dissertações e 1 Tese, pois o assunto vinha ao encontro do nosso interesse. Nos resumos dos artigos selecionados foi possível analisar que as políticas da EJA, não estão sendo colocadas em prática dentro das salas de aula, pois a metodologia das aulas, organização dos conteúdos para essa modalidade não estão de acordo com a legislação, o que mostra uma insuficiência por parte dos profissionais.

Outro descritor analisado "Formação de Professores/EJA", resultou em duas Dissertações e nenhuma Tese, porém, o resumo não foi analisado, pois não era pertinente ao nosso tema.

Já se utilizando do mesmo descritor, porém sem barra "Formação de Professores EJA", o resultado foi diferente, encontramos 238 trabalhos publicados, dos quais 184 dissertações e 54 teses. Esse descritor foi o que mais utilizamos os resumos, um total de 8 resumos analisados, 7 Dissertações e 1 Tese. O que se observou ao analisar esses resumos que as Instituições de Ensino Superior IES, não apresentam uma política e nem formação especial nessa modalidade, bem como as políticas de formação continuada nessa modalidade são poucas e ocorre uma rotatividade de professores o que também dificulta essa formação.

Ao falarmos de formação de professores é pertinente destacar aqui a ideia da educação continuada que Freire também defende, o que nos leva a crer o quanto é a mesma é necessária:

> A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Na mesma linha de pensamento de Freire encontramos outro autor que enfatiza a importância da educação continuada bem como a formação de professores que é Carvalho:

> Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06).

Outro descritor analisado foi “Juvenilização/EJA”. Com o uso do filtro não foi possível encontrar nenhum registro de Dissertações de Mestrado nem Teses de Doutorado.

Mas utilizando-se do mesmo descritor, porém sem barra “Juvenilização EJA”, foi possível encontrar 12 trabalhos publicados, dos quais encontramos 10 Dissertações e 2 Teses. Foram analisadas as 2 Teses, as quais foram desenvolvidas pela UFRGS, pois o tema veio ao encontro do tema da Dissertação. Aqui observou-se ao ler os resumos que um dos fatores foi a diminuição da idade para essa modalidade e outro fator foi a exclusão desses jovens no ensino regular, por repetidas reprovações e evasão escolar.

O último descritor a ser analisado, porém não menos importante, dos demais, é “Evasão/EJA”, onde não foi encontrado nenhum registro em trabalhos investigados.

No mesmo procedimento adotado anteriormente e utilizando-se do mesmo descritor, porém sem barra “Evasão EJA”, foram encontrados um total de 36 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: 28 Dissertações e 8 Teses, das quais foram analisados os resumos de 4 Dissertações e 1 Tese. Observou-se que um dos motivos de evasão é a necessidade de trabalhar, porém é o mesmo motivo que traz o aluno de volta a sala de aula nessa modalidade. Além de distância da escola, observa-se também conflitos intergeracionais.

O que se evidenciou ainda é que a maioria dos trabalhos analisados e encontrados com os descritores são de Mestrado, num total de 467, desses 359 são do Mestrado e apenas 108 Teses. Tal fato deve-se ao maior número de Programas de Mestrado existentes nas Universidades.

Outro fator a ser observado é que o descritor com maior número de trabalhos encontrados foi em relação a formação de professores da EJA, num total de 467 trabalhos encontrados 238, falam sobre a formação de professores da EJA, onde 184 são Dissertações e 54 Teses. Essa evidência aponta que a temática da formação docente é urgente em vários aspectos.

Na pesquisa realizada as Políticas da EJA, ficaram em segundo lugar no número de trabalhos pesquisados, onde podemos observar num total de 467, ou seja, 135 de políticas, divididas da seguinte maneira: 101 Dissertações e 34 Teses.

## CONCLUSÃO

Essa pesquisa realizada foi apenas o início, ou seja, atingido o iceberg, o que nos remete e faz pensar que ainda existe muito a ser descoberto, pois o iceberg é apenas a ponta de gelo que aparece fora da água, enquanto que sua maior quantidade está nas profundezas do mar, ou seja, muitos trabalhos nem foram encontrados, por inúmeros motivos, entre eles podemos citar: tipo de descritores utilizados, outro fator pode ser a fonte utilizado, apenas um site de pesquisa IBICT, já que existem outras fontes como CAPES, SCIELO.

Mas como nos relata a autora Morosini (201510, muito aprendi, sei também que muito ainda tenho que aprender, foi uma tarefa longa, árdua e complexa, porém no final foi muito gratificante, e me abriu os olhos, bem como trouxe outra visão sobre o tema:

> Sou grata ao muito que aprendi nesta disciplina, na convivência com os colegas e com a professora. Este é um momento primordial que dá início a uma organização de ideias, conceitos, ..., e de muita disciplina para além da escrita-resultado. Mas, mexe com as dúvidas e com as certezas, não é apenas um exercício intelectual e acadêmico, enfim é para a vida MOROSINI, (2015, p. 160).

Desta forma, concluindo este estado do conhecimento sobre o tema já citado, pensa-se que, foi possível observar que não basta conhecer os conteúdos, mas é preciso muito mais do que isso, como conhecer as Políticas Públicas da Educação, bem como da EJA, para subsidiar minha futura pesquisa.

A pesquisa foi realizada entre os dias, 16/04/2017 a 01/05/2017, com isso é necessário levar em consideração que poderão ocorrer alterações nos dados principalmente o aumento, já que é um site que sempre recebe trabalhos de Dissertações e Teses.

**REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. D. **A jovem pesquisa educacional brasileira. Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, set. /dez. 2006.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá. Edufmt.2005.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

MOROSINI, Maria Costa. **Estado de Conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos.** Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015. Pesquisado em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875. Acessado Abril de 2017.

SITE IBICT, utilizado para realizar a pesquisa: http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced. Acessado entre os dias: 16/04/2017 a 01/05/2017.

# SÍMBIOSE ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

**Elisabete Andrade**[1]
**Jaime Moreles Vázquez**[2]

**Resumo:** As possibilidades de desenvolvimento da formação continuada têm sido amparadas no âmbito de uma série de modalidades formativas, tais como seminários, palestras, congressos, oficinas (...). Diante disso, o propósito deste texto é pensar os processos de formação continuada de professores relacionada à pesquisa, e, do mesmo modo, pensar as possibilidades de pesquisa articuladas com a formação continuada de professores. O estudo de abordagem qualitativa, parte da pesquisa de revisão bibliográfica investigando algumas concepções da pesquisa e sua articulação e/ou desarticulação com a docência. Pesquisamos também, os conceitos mais recorrentes na literatura sobre a formação continuada de professores, a fim de identificar as percepções teórico-conceituais acerca destes movimentos de formação.

**Palavras-chave**: Pesquisa. Formação Continuada. Docência. Simbiose

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir uma das dimensões da complexa relação entre pesquisa e docência, que é a simbiose entre tais atividades e as significações destas práticas. Para esse efeito, propõe-se uma estratégia de argumentação que chamamos vice-versa, porque a forma como abordamos pensa a docência-pesquisa, bem como, a pesquisa- docência.

Com a argumentação *vice-versa* pretendemos demonstrar o movimento dialético que perpassa os processos de formação de professores no que se refere ao entendimento da pesquisa como constitutiva da docência e a docência como espaço-tempo em que se produzem conhecimentos, por isso, tem potencial para ser constitutiva de pesquisa. Falamos em movimento dialético no sentido de que estes processos têm apresentado tensões que giram em torno da separação entre quem pode ser denominado como pesquisador e quem é visto como docente. Não desconsiderando tais tensões e confrontos, dos quais trataremos neste texto, nossa compreensão caminha no sentido de pensar a possibilidade de encontro tendo a formação continuada como eixo articulador.

[1] Pedagoga. Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ/Ijuí-RS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação URI/FW. andrade@uri.edu.br

[2] Doutor em Educação. Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México. jamovaz@hotmail.com

Entendemos a formação continuada de professores como espaço-tempo propício para o questionamento das atividades realizadas cotidianamente nas instituições educativas, sendo assim, um lugar de pesquisa e de produção de conhecimentos. Perceber a formação continuada a partir deste referencial da pesquisa não tem sido comum, ao contrário, este espaço de formação tem em regra se distanciado da pesquisa, e por consequência da reflexão.

É importante esclarecer que entendemos a formação continuada de professores como uma modalidade formativa que acontece após a formação inicial. É um momento importante do processo formativo considerando que pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, tratando de temas que afligem o cotidiano das práticas pedagógicas, bem como das instituições educativas, compreendendo uma necessidade de todos os níveis e/ou modalidade de ensino. De acordo com Estrela e Estrela:

> A designação de *formação continuada abrange o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas* que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola (2006, p. 75).

Nesta perspectiva, a formação continuada é compreendida como conceito normativo, vinculado a uma necessidade de constância, o que significa dizer que a formação inicial é o começo de um processo, porém, não um fim em si mesmo. Por outro lado, a institucionalização de princípios por si só não garante a efetividade das atividades formativas, é necessário também a colaboração entre as esferas normativas, institucionais e, ainda, implicação profissional de quem atua/trabalha nas instituições educativas.

Falamos de pesquisadores e docentes como os profissionais formados nos cursos de licenciaturas e que atuam em instituições educativas ministrando aulas ou atuando na gestão da educação, no ensino e/ou na pesquisa. No caso desta análise não diferenciamos investigador de docente por entendermos que a pesquisa pode ser aliada aos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior (graduação e pós-graduação *latu* e *stricto sensu*). Igualmente, sabemos que culturalmente não tem sido esta a compreensão, especialmente no contexto da Educação Básica. De modo geral, a pesquisa tem se estabelecido no meio acadêmico, como meta principal dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

Por mais que ainda não esteja institucionalmente estabelecida a ideia de que docente e investigador podem ser vistos como sinônimos, argumentamos a favor deste entendimento. Sabemos que para que isso se concretize é necessário estrutura de espaço-tempo para que os

docentes da Educação Básica possam desenvolver-se profissionalmente como investigadores de sua própria prática pedagógica. Além disso, é preciso investimento financeiro que possa sustentar a pesquisa na Educação Básica, assim como vem sendo absorvido principalmente pelos Programas de Pós-Graduação.

O intuito das análises que propomos neste texto é alargar as possibilidades de diálogos e de compreensão da relação entre *pesquisa*, *formação continuada* e *docência*, independentemente do nível de ensino em que se atua profissionalmente como professor. Estes três eixos articulados, podem estruturar os processos de formação de professores ao longo da carreira, possibilitando o desenvolvimento da prática pedagógica problematizadora como propôs Freire (1990) ao tratar do processo de alfabetização para jovens e adultos, porém, é uma metodologia que pode ser adequada aos demais níveis de ensino.

## DOCÊNCIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PESQUISA E VICE-VERSA

Regresso a Sísifo
Rodou a pedra e outra vez como antes
a empurrarei, a empurrarei ladeira acima
para vê-la rodar de novo.
Começa a batalha que aconteceu mil vezes
contra a pedra e Sísifo e mim mesmo

Pedra que nunca deterás no alto:
dou-te as graças por rodar ladeira abaixo.

Sem este drama inútil, a vida seria inútil.
(José Emilio Pacheco, 2009)

Alguns dos aspectos importantes em atividades de ensino são entusiasmo e paixão (Day, 2011). Aqui temos argumentado que eles são também para a prática de pesquisa no campo da educação; eles são relevantes para qualquer atividade humana. Nestes tempos, com o espírito das reformas educativas na era de '*accountability*', é cada vez mais difícil de manter esses intangíveis. Principalmente a paixão.

No mundo acadêmico de hoje, estamos condenado ao isolamento e a tarefas que podem estar sendo improdutiva, uma espécie de morte lenta, de acordo com Fried (1995, citado por Day 2011). Isso ocorre porque as regras que controlam a ciência atual, onde o produto publicado parece ser o objetivo final de toda a atividade científica, e onde o docência é cada vez mais entendida como uma atividade técnica.

No primeiro caso, nos referimos a preeminência de indicadores como o número de produtos, citações, fator de impacto, o *índice h*, entre outros sinais de absurdo que aparentemente governam a pesquisa atual, aspectos que deterioram seu espírito original e propósito, e, claro, deterioram-se os intangíveis que falamos anteriormente. No segundo caso, nós nos referimos ao espírito das reformas que têm simplificado a compreensão do docência, uma atividade que 'pode fazer qualquer' que atenda aos indicadores mensuráveis (Day, 2011; Elliot, 2000).

Além disso, embora sejam atividades que têm a mesma origem, têm seguido caminhos diferentes. A pesquisa em educação parece cada vez mais distanciada da prática docente por várias razões, mas aqui vamos assumir que a distância é devido a profissionalização dessa atividade científica e a disciplinarização. A disciplinarização é uma reconstrução da torre de marfim em torno de atividades que, embora sejam originadas das práticas, não voltam a elas. A pesquisa assume um código cada vez mais complexo e mais distante da vida cotidiana. Quanto mais profissionalizado é um campo científico, o campo está mais distanciado das práticas. No campo da pesquisa em educação, este acentuou por ter critérios associados aos indicadores numéricos.

Os esquemas regulatórios da pesquisa atual também inibem a inovação, o desenvolvimento de trabalhos que poderiam trazer a pesquisa para a realidade investigada; a pesquisa de hoje e sua quase total atenção aos produtos publicados como metas finais de todo o processo científico é promovido. A cultura do *paper* ou produto publicado é tão forte que agora falam-se de disciplinas baseadas em artigos (Goodin, 2011). Nós estamos diante o desafio para nosso trabalho, que nossa pesquisa seja unicamente para as publicações, o que foi designado como *produtivismo* (Miller et al, 2011; Rego, 2014).

No campo da educação isso é paradoxal, pois se pesquisa é mais relevante e de qualidade nos termos da ciência atual, ela está mais distanciada de os desafios e as práticas, e dos sistemas educacionais. Isso acontece também conosco, porque aparentemente quanto maior é a nossa escolaridade, maior é distância de nossas atividades com a vida diária.

Esta diferença é ainda maior entre a investigação na área da educação e as práticas docentes. Embora ambas as atividades tenham interesses, significados e propósitos comuns, e o mesmo campos profissional, nossos interesses e motivações como pesquisadores raramente coincidem com os de professores do sistema de Ensino Básico.

Além disso, nem os professores desenvolvem pesquisa em suas atividades e nem os investigadores tem como prioridade que o trabalho assista as práticas de sala de aula e da

escola, pois isso implicaria romper os mecanismos tradicionais para a divulgação de pesquisas.

No final, é até certo ponto intrigante observar como a pesquisa aparentemente é parte da cruzada de desprestigio do trabalho docente, uma espécie de fogo amigo, que é um termo usado para satirizar o fato de não receber apoio de quem são supostamente do seu lado, ou mesmo receber ataques e críticas deles. Embora possa ser incompreensível, a pesquisa teria materializado esse descrédito das atividades docentes, seja por ação ou omissão, principalmente dos professores do sistema básico.

Na cruzada de desprestigio público da docência, a pesquisa poderia estar adicionando a concepção generalizada que a diminui, percebida como uma atividade profissional de segunda classe, apoiando com ou sem tomar nossa indiferença ativa uma posição clara de nosso trabalho, e apontando o professor como o único responsável por resultados de aprendizagem.

Assumindo que a profissão docente é uma atividade de segunda classe, é uma forma dar priorização de tarefas, uma hierarquia de as atividades realizadas no campo da educação, que repete o incansável assunto referente a distinção entre as atividades intelectuais e artesanais, subestimando a segunda de elas.

É interessante como tal distinção foi duradoura ao longo do tempo. A distinção entre atividades artesanais e intelectuais pode ser equiparada com a distinção entre pesquisa básica e aplicada, e onde a de maior prestígio é a primeira delas (Becher, 2001). Basta olhar para a distribuição de privilégios entre aqueles quem são apenas professores e aqueles que também possuem a nomeação de pesquisadores nos sistemas de ensino superior, incluindo o imaginário social que foi construído em torno deste.

Como aconteceu com a disciplinarização do campo da educação, na carreira acadêmica acontece algo semelhante, enquanto avança nossa formação, nossa experiência e nosso relativo prestígio acadêmico. Enquanto avançamos em nossa carreira, gradualmente deixamos atividades como o trabalho de campo ou de laboratório, e nós delegamos essas tarefas a outras pessoas, estudantes, assistentes de pesquisa, colegas mais jovens ou com credenciais menores (Shinn, 2007). Uma versão da subestimação do que não é considerado puramente intelectual. Nossa própria versão da estratificação das atividades.

Acreditamos que a pesquisa poderia assumir uma perspectiva onde as tarefas de docência, fossem concebidas como uma atividade superior. Como a tarefa inspiradora que é em realidade e que continua sendo para alunos e pais e para os próprios professores. Na

corrida *productivista*, nós devemos voltar acreditar que a docência reforça nossa formação como pesquisadores, e que pode dar sentido a nossas práticas. Significado educativo.

Voltar para prática docente como uma ferramenta para a educação continuada pode ser uma maneira de encontrar contradição com a crescente burocratização da pesquisa, o abandono de seus propósitos mais genuínos. Uma maneira de revitalizar-se como pesquisador, porque, como dissemos no início, alguns dos intangíveis que definem e renovam a nossa profissão são entusiasmo e paixão.

Refazendo o caminho que nos levou a procurar o *produto pelo próprio produto* para fazer outro caminho que resignifique as atividades de pesquisa em educação. Um retorno aos propósitos iniciais de pesquisa em nosso campo, o que nos permite enriquecer a noção de educação como uma prática que cria oportunidades para aprender. Assumir que a prática docente pode gerar reflexões que complementam nossa formação e fortalecer a pesquisa como base para a docência e vice-versa.

Procurando em dicionários o significado etimológico da palavra pesquisa é possível encontrar a explicação de que deriva do termo em latim *perquirere*, que significa "procurar com perseverança". Também é traduzida como um conjunto de ações que visam a descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área. Por exemplo, no meio acadêmico, a pesquisa é um dos pilares da atividade universitária, em que os pesquisadores têm como objetivo produzir conhecimento para uma disciplina acadêmica, contribuindo para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social[3]. Buscando pela palavra pesquisar encontramos a origem do Latim PERQUIRERE, “indagar, perguntar”, de PER-, “completamente”, mais QUAERERE, propriamente “perguntar”[4].

Ambos os significados - de pesquisa e de pesquisar – traduzem aspectos relevantes que se complementam e que contribuem para a reflexão que propomos desenvolver ao argumentar sobre a *Pesquisa como Ferramenta de Formação Continuada de Professores*. Procurar com perseverança remete a pensar em persistência. Persistência é o que sugere o *Mito de Sísifo* que apresentamos como epígrafe justamente para sugerir que para dar conta do que propomos é fundamental que a formação continuada passe a constituir o cotidiano das instituições educativas, tendo como referencia a docência em movimento de pesquisa (simbiose). Dessa forma, se incorporando ao constante e persistente movimento de “rolar a

[3] Significado etimológico, disponível em: https://www.significados.com.br/pesquisa/ acesso em Janeiro de 2017.

[4] Significado etimológico, disponível em: http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/pesquisar/ acesso em Janeiro de 2017.

pedra" e junto a ela pensar, indagar, pregunta, ou seja, pesquisar a própria atividade docente, os limites e possibilidades que nos apresenta no espaço-tempo em que a prática docente acontece. É ter um olhar perguntador e uma escuta atenta aos detalhes, o que podemos denominar conceitualmente como estética do cotidiano.

> A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados possuidores de valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (RICHTER, 2003, p. 21).

Pereira (1996) desenvolve o que chama de uma "tentativa de ressignificação" (p. 85) da estética, que, de acordo com Richter, "pode ser muito útil para o estudo sobre a estética do cotidiano" (2003, p. 21). O autor busca resgatar uma "diferença dentro da estética", que estabelece pelas designações de "macroestética" e microestética". A macroestética refere-se a uma Estética com "E" maiúsculo que nasce no século XVIII como campo epistemológico independente, como disciplina. Já a microestética "se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade; é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática (RICHTER, 2003). Assim diz o autor:

> A primeira (macroestética) é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante (por exemplo, nos conceitos de belo, de criatividade), enquanto a segunda (microestética) é processo de produção de subjetividades. Dessa forma, a estética tem a ver com a maneira pela qual o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós a afetamos (PEREIRA, 1996, p. 127).

Quando tratam da microestética, Pereira (1996) e Richter (2003) consideram os modos diferentes pelos quais os sujeitos habitam o mundo; no caso dessa análise, os modos pelos quais os professores se relacionam com os processos de formação continuada e desenvolvimento profissional ao longo da carreira. "Rodou a pedra e outra vez como antes a empurrarei, a empurrarei ladeira acima para vê-la rodar de novo"[…]. O que é o cotidiano do trabalho e da vida se não o constante rolar das pedras? A simbiose entre *pesquisa*, *formação continuada* e *docência* sugere a persistência para empurrar as pedras e vê-las rolar quantas vezes for necessário.

Neste contexto, está em jogo a microestética (Pereira, 1996) que diz respeito aos modos como subjetivamente vamos dando conta do cotidiano do trabalho e da vida.

Percebemos a microestética como potencializadora das relações entre o mundo do trabalho e o mundo da vida, pesquisa e docência, Educação Básica e Ensino Superior. Percebendo as subjetividades, entende-se as diferenças que há entre cada uma destas instâncias que organizam a vida e o trabalho. A ideia central seria buscar na diferença um espaço de interlocução e de complementaridade.

Então, nos perguntamos: Quais condições e possibilidades da Pesquisa se tornar uma Ferramenta de Formação Continuada de Professores? De onde partir?

Pensando no conceito de microestética e sua relação com as subjetividades fica evidente que a formação continuada da forma como vem sendo desenvolvida acaba por generalizar os contextos educativos, e desta maneira, não dá vasão as subjetividades, as especificidades que cada espaço-tempo institucional apresenta. Focar a formação continuada de professores apenas a eventos externos as instituições educativas em que os docentes atuam, estes organizados em forma de palestras, seminários, oficinas, congressos, etc., reduz as possibilidades de problematização da prática pedagógica que é desenvolvida no interior das salas de aula, sejam elas de Educação Básica ou de Ensino Superior.

Além da participação e do envolvimento com os eventos externos é importante que haja um movimento formativo que parta de dentro da prática pedagógica, de dentro das instituições, de dentro dos docentes, a ponto de produzir subjetividades orientadas para a problematização da prática. Este movimento de reflexão na/sobre/com (Schön, 1992) a prática pedagógica é o que denominamos de incorporação da pesquisa como fundamento formativo que pode ser incorporado a formação continuada de professores, passando a ser um de seus princípios.

Outra questão relevante no que se refere a incorporação da pesquisa a formação continuada de professores refere-se ao entendimento dos docentes sobre a prática pedagógica que desenvolvem no interior das salas de aula e sobre as leituras que fazem do cotidiano das instituições em que atuam. Aqui há uma pista importante relacionada a educação do olhar e da escuta dos professores ao contexto de sua profissão, considerando que um dos aspectos que conduz a pesquisa é a curiosidade. Porém, refere-se a uma curiosidade sistemática, problematizadora do cotidiano e argumentativa.

> […] a investigação é uma indagação sistemática e autocrítica. Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en um deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia […]. Y fundamental esa persitencia en la indagación es un temple ascéptico fortalecido por principios críticos, una duda no sólo respecto de las

> respuestas obtenidas y cómodas, sino también acerca de las hipótesis proprias (STENHOUSE, 2007, 28).

Esta relação formativa vai ao encontro da superação de bases centradas unicamente na racionalidade instrumental, abrindo possibilidades de produção de outros modos de pensar e, consequentemente, outros modos de desenvolver-se profissionalmente e de desenvolver a docência. A articulação da tríade *pesquisa, formação continuada e docência* se dará a partir da produção curiosa, responsável e crítica do cotidiano. Para que isso ocorra, outro aspecto profundamente relevante é aprender a fazer perguntas. As perguntas surgem quando há sustentação teórica que suscitem o desejo de conhecer para além do que já está estabelecido. O conhecimento teórico-metodológico de determinado "objeto" é o que dá condições de gerar novas perguntas e, desta forma, avançar no processo de compreensão do que está sendo estudado. Neste caso, como hipótese poderíamos pensar que se não há por parte dos docentes um corpo de conhecimentos teóricos que dê sustentação a sua prática, difícilmente conseguirá articulá-la a proposição da tríade aqui apresentada.

Corroboramos a análise de Stenhouse (2007, p.27) quando afirma que lá investigación, para resultar útil a los profesores, exige que éstos comprueben en su aulas sus implicaciones teóricas. Gran parte de la investigación educativa, en razón de su fidelidad al paradigma psicoestatístico, expressa sus hallazgos como generalizaciones que no pueden aspirar a brindar orientácion para la acción en ambientes específicos. A primeira questão é da implicação teórico-prática, isso quer dizer, a tomada de consciência do corpo teórico que é inseparável e que sustenta a prática pedagógica. A segunda questão é que os sentidos teórico-práticos não podem ser generalizados. Cada espaço-tempo educativo produz suas próprias culturas com base nas heranças produzidas pela humanidade ao longo dos tempos, mas nesse processo de incorporação cultural da tradição, sempre há um processo de reconstrução a partir do tempo e do lugar vivido. É neste sentido, que os contextos culturais merecem ser considerados e interpretados a luz de um campo de conhecimentos científicos que possam traduzir suas especificidades, e, partir delas agir.

Ainda, é importante dizer que ao falar da necessidade de reflexão por parte dos docentes, que é um processo inerente a problematização do cotidiano que conduz a pesquisa, entendemos que refletir exige um processo profundo de elaboração do pensamento e de permanente inquietação acerca dos acontecimentos que emergem das práticas pedagógicas. A reflexão é estar constantemente analisando os acontecimentos e se autoanalisando dentro do processo, gerando implicações efetivas no cotidiano. Por isso, dizer-se professor reflexivo não

é simples, ao contrário é assumir uma postura ativa, dialógica e transformadora. Não há pesquisa sem o ato de reflexão, não há reflexão sem o ato de pesquisa.

Retornamos a *Mito de Sísifo* para dizer o quanto é complexa a relação que propomos com a tríade *pesquisa, formação continuada e docência*, o quanto exige o constante e persistente movimento de ir e de vir reflexivo, e, neste processo, ir se autoformando, se autoreconhecendo, se autoafirmando – professor pesquisador – porque capaz de analisar criteriosamente e de inquietar-se com o que pensa, com o que diz e com o que faz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos as ideias discutidas aqui e a *estratégia vice-versa* que fizemos, no sentido de pensar que o movimento de formação continuada de professores pode se configurar num espaço-tempo de investigação da própria prática pedagógica e que a pesquisa como forma de problematização do cotidiano docente pode possibilitar a pesquisa. No campo da educação a profissão docente e a pesquisa não tem a mesma importância. No entanto sejam atividades complementares, tarefas que dependem uma da outra.

Um aspecto relevante para que possa existir esta relação *vice e versa* que estamos propondo é a constituição do professor como um sujeito que reflete. Salientamos a partir das concepções de Schön (1992, 2000), Zeicnher (1993,1992,2008) que refletir não está reduzido a um ato de simples pensar, é mais profundo do que isso. Reflexão pode ser entendida como um fenômeno humano. O processo reflexivo leva a perceber, examinar, observar, ponderar, buscar entender as situações que geram a necessidade de refletir. Entendemos que a reflexão é estar constantemente analisando os acontecimentos e se autoanalisando dentro do processo, gerando implicações efetivas no cotidiano. Por isso, dizer-se professor reflexivo não é simples, ao contrário é assumir uma postura ativa, dialógica e transformadora.

A relação docência/formação pelo processo reflexivo tenta superar a racionalidade técnica que na sua origem tem como foco a "instrumentalização", o que acaba por evidenciar o processo de ensinar e aprender distantes do contexto em que é gerado. Compreendemos que esta prática está muito presente nas escolas que é, acima de tudo, o que em termos gerais, é desenvolvido nas instituições educativas. Mas não é de se espantar que esta prática esteja tão presente e seja tão real, pois é a forma com que os professores foram e podem ainda estar sendo constituídos/as. Esta é uma dificuldade e na mesma medida um desafio para a formação de professores em tempos contemporâneos.

O *Mito de Sísifo* como metáfora nos provocou a pensar de modos diferentes as engrenagens que sustentam os processos de docência, formação continuada, pesquisa e *vice e versa*. Ora fazendo a alusão à persistência, ora admitindo a insensatez de tal mecanismo. Ambos, persistência e insensatez de fato constituem a trama das relações do "objeto" aqui problematizado.

Nós usamos o *Mito de Sísifo* como epígrafe devido a maneira como começou nossa colaboração, pensando no texto ao comunicar nossos interesses de pesquisa, formação continuada no caso de Andrade, uso da pesquisa no caso de Moreles. Nossa língua nativa é diferente, porém, como América Latina o português e espanhol são muito semelhantes; as diferenças destacam aspectos importantes e significativos que devem ser observadas aqui, pois a interpretação do Mito, por exemplo, nos levou a coisas um pouco diferentes. Andrade preferiu a perseverança de rodar a pedra cada vez que cai quando Sísifo quase leva-a ao cume; Moreles tomou isso como o absurdo, como uma metáfora para atividades que não logram seus objetivos. No final, como pesquisa e docência, ambas as interpretações do Mito são complementares.

As interpretações feitas ao *Mito de Sísifo* são diferentes porque na superfície do que é pensado e do que é registrado através da escrita há o encontro com a diferença - construções subjetivas intransferíveis – que levam a perceber o mundo de um modo único e, justamente por isso, belo. Neste entre-espaço é que se encontra a possibilidade de percepção da estética do cotidiano, da qual tratamos neste texto, e que pode ser um lugar de pregunta e de atenção ao que acontece cotidianamente no espaço da aula e do contexto das instituições educativas. A questão é o que este acontecer causa nos sujeitos, como os afetam a ponto de tornar possível um processo formativo vinculado a investigação. De fato haverá possibilidades formativas se os sujeitos forem de alguma forma afetados pelo cotidiano e, em virtude disso, transformados a ponto de perceber outros modos de olhar a profissão e, porque não, a vida.

*Profissão* e *vida* duas instâncias que constituem nossa existência e que estão sempre em tensão. Resta-nos saber se assim como no *Mito de Sísifo* ficaremos rolando a pedra e, além disso, saber identificar se há persistência e/ou insensatez neste ato. Convidamos a pensar que este movimento *vice e versa* depende de uma série de situações que integram a teia de relações que movimentam nossas escolhas. Algumas tensões são de ordem pessoal, por isso, ligada a *vida*, outras são de ordem institucionais, políticas, econômicas e até comportamentais (…), sendo assim, relacionadas a *profissão*. Há especificidades em cada uma das instâncias, porém, nenhuma delas atua de forma isolada, estão sempre em relação.

**REFERÊNCIAS**

Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. España: Gedisa.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano. A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: *Formação de professores de línguas estrangeiras*: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Tercera edición. España: Morata.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Paidós.

Giménez, E. (2014). "Imposturas en el ecosistema de la publicación científica". Revista de Investigación Educativa, 32 (1), 13-23.

Goodin, R. (2011). " The State of the Discipline, The Discipline of the State". The Oxford Handbook of Political Science. (3-57). New York: Oxford University Press.

Miller, A. N., Taylor, S. G., & Bedain, A. G. (2011). "Publish or perish: academic life as management faculty live it". Career Development International, Volume 16, Number 5, 422-445.

Pacheco, J. E. (2009). *Tarde o temprano* (Poemas 1958-2009). México: Fondo de Cultura Económica.

Rego, T. C. (2014). "Produtivismo, pesquisa e comunicacao científica: entre o veneno e o remédio". Educacao e Pesquisa, Volumen 40, Número 2, 325-346.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

PEREIRA, Marcos Vilela. *A estética da professoralidade*. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado) – PUC, Supervisão e Currículo, São Paulo, 1996.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. México: Paidós.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Shinn, T. (2007). “Jerarquías de investigadores y formas de investigación”. *Redes*, Volumen 12, Número 25, 119-63. 2007.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Sexta edición, reimpresión. España: Morata.

ZEICHNER, Kenneth M. A. *Formação reflexiva de professores:* idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Educa, 1992.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008. Disponível em: <http//www.cedes.unicamp.com.br>. Acesso em: maio 2008.

# PÔSTER - RESUMOS

# A LEITURA NA ERA DA MOBILIDADE: DO LIVRO AO HIPERTEXTO

**Adriane Ester Hoffmann**
**Ana Júlia Joaquim**

Os gêneros digitais estão presentes na vida das pessoas. Isso reforça a necessidade de analisar o material disponível na web, pois a realidade virtual assume posição de grande efeito sobre o sujeito. No sistema digital, imagem, palavra e som são articulados e provocam uma percepção imediata, móvel, em que uma visão do mundo, uma construção cultural já está posta, trazendo hábitos e representações de percepções coletivas. Dessa forma, objetivamos pesquisar sobre a era da mobilidade e sobre hipertextos a fim de que possamos contribuir para a formação de um novo modelo de leitor. Ainda, estudamos a era da mobilidade para entender as mudanças que essa modernização está trazendo aos gêneros textuais e selecionamos hipertextos, para sugerir aplicação na Educação Básica. Para a realização de tais objetivos, realizamos pesquisa bibliográfica e documental a partir das concepções propostas por: Chartier (2013), Levy (2000), Rösing (2007;2015), Rettenmaier (2009; 2010), Santaella (2004). A metodologia utilizada foi a de aparato teórico, seleção de hipergêneros e sugestão de aplicação para Educação Básica. Concluimos, durante a pesquisa, que o ato de ler está se modificando em tempos de cibercultura. A era digital traz um modo inteiramente novo de ler, distinto do leitor contemplativo da linguagem impressa. Destacamos, no entanto, que mesmo que as interfaces e as formas de linguagem mudem, o leitor continuará existindo, pois navegar significa movimento. Essa dinamicidade configura-se como um novo espaço de interação social e, como tal, de produção discursiva. Por meio da internet, temos inúmeras maneiras e formas de interação entre os sujeitos, as quais rompem com paradigmas sedimentados social e culturalmente, já que real e virtual, inúmeras vezes, (con) fundem-se, entrelaçam-se, tornam-se espaços únicos.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA VIVÊNCIA RESULTANTE DO PIBID MATEMÁTICA

**Alexandre da Silva**[1]
**Aline Alves**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Ana Paula do Prado Donadel**[4]
**Carmo Henrique Kamphorst**[5]

O programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões conta com duas escolas parceiras, duas supervisoras, uma coordenadora, dois colaboradores e quinze bolsistas. Se trata de um programa que oportuniza os alunos das áreas das licenciaturas a vivenciar um pouco o dia a dia de um professor. Ele nos permite na maioria das vezes, o contato com a sala de aula muito antes dos estágios. Nosso intuito neste trabalho é relatar um pouco da experiência que foi fazer parte deste programa e suas contribuições. Quando se chega à graduação ou ainda mais em uma Licenciatura, muitas perguntas pairam sobre nossa mente, como por exemplo, o que muito nos instiga/movimenta é a grande questão, como é ser professor. O PIBID nos possibilitou experiênciar na prática o que é ser professor, bem como nos apontou algumas das habilidades necessárias para quem almeja esta profissão. Entendemos que ser professor vai muito mais além de dominar conhecimentos específicos, pois nesta profissão precisamos saber gestar as aulas, o tempo de duração para cada atividade/cada conteúdo programático, estarmos sempre inovando em nossa prática pedagógica, bem como nos atualizando. Nestes quatro anos sendo bolsista PIBID tivemos a oportunidade de conviver com centenas de estudantes do Ensino Médio, onde desenvolvemos oficinas pedagógicas, aulas de reforço, além de oportunizar troca de conhecimentos, experiências e diálogos, entre a escola e a universidade. Também gostaríamos de destacar as inúmeras produções científicas que o programa nos oportunizou, pois contribui muito para a nossa formação,

[1] Acadêmico do IX Semestre do curso de Matemática da URI/FW, alexandre-xande95@hotmail.com

[2] Acadêmica do IX Semestre do curso de Matemática da URI/FW, alinealves_mat@hotmail.com

[3] Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Coordemnadora de Àrea do conhecimento das Ciências exatas e da Terra, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW email: anne@uri.edu.br.

[4] Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW, COLABORADORA DO Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Email: donadel@uri.edu.br.

[5] Coordenador do Curso de Matemática URI/FW, docente das Ciências Exatas e da Terra, Colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Email: carmo@uri.edu.br

# PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA

**Aline C. G. Saraiva**[1]
**Carla R. Marchezan**[2]
**Raquiela Ulbrik**[3]

**Introdução:** A partir da década de 80 ocorreu a descentralização da educação no estado do Rio Grande do Sul, possibilitando a implementação de práticas educativas em saúde que resultou em ações para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, alimentação saudável, redução da vulnerabilidade e riscos à saúde, além de ações educativas com foco na vigilância sanitária, dentro do ambiente escolar, tornando este um local capaz de produzir saúde. Para isso, o Programa Saúde na Escola (PSE) surge com o objetivo de integrar e articular a educação e a saúde, proporcionando assim uma qualidade de vida para a população, visando ainda a formação integral dos alunos através de ações de promoção, prevenção e atenção a saúde, tendo em vista ainda o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento da criança e dos jovens na rede publica de ensino (BRASIL, 2017). **Objetivos:** O presente resumo tem por objetivo refletir sobre a importância da realização de ações educativas no ambiente escolar desenvolvidas através do Programa de Saúde na Escola. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão bibliográfica a cerca do PSE, e sua contribuição para construção de indivíduos com opinião critica, capaz de transformar realidades a partir do conhecimento. **Resultados:** Educar é uma exaustiva tarefa social, emancipatória, capaz de reorientar a humanidade. A educação transforma o homem em ser social e histórico e possibilita formar novas gerações através da transmissão de conhecimentos, valores e crenças (OLIVEIRA, 2011). Permite o desenvolvimento de uma consciência crítica que o torna capaz de transformar a realidade. Assim, a educação deve chegar a todos, objetivando formar seres humanos que caminhem em busca de seus sonhos, da felicidade individual e social, lutando por mais qualidade de vida. Educar para saúde é ir além da assistência curativa, priorizando ações preventivas e promocionais, reconhecendo os usuários dos serviços de saúde como sujeitos portadores de saberes e condições de vida, estimulando-os a lutarem por mais qualidade de vida e dignidade. (OLIVEIRA, 2011). **Considerações finais:** O PSE é capaz de conscientizar e promover a saúde dos escolares, bem como formar cidadãos capazes de transformar sua realidade, onde os homens sejam críticos, dinâmicos de forma libertadora, assumindo sua própria história, pois ser cidadão implica em participar e apropriar-se das condições sociais e culturais com igualdade de oportunidades construindo uma nova perspectiva de vida.

**Palavras-chave**: Promoção da Saúde, Prevenção de doenças, Saúde na Escola.

[1] Enfermeira Supervisora de Estágio do Curso de Graduação em Enfermagem de Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de FW –RS E-mail: acristiane@uri.edu.br

[2] Graduanda de Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de FW – E-mail: carlareginamarchezan@hotmail.com

[3] Graduanda de Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de FW – E-mail: raquielaulbrik@gmail.com

# AULA DIFERENCIADA: REECRIAR MINICONTOS EM FORMA DE AUDIO VISUAL

**Ana Julia Joaquim**
**Camila Zancan**
**Gabriela Albarello**
**Marinês Ulbriki Costa**

A prática foi realizada com alunos de Ensino Médio, parceiros do PIBID, subprojeto de Letras, coma pretensão de buscar respostas para as seguintes questões: Os jovens habituados a navegar na internet desde a infância conseguem interpretar e criar vídeo aula a partir do trabalho realizado? O que o aluno poderá aprender com esta aula? A partir de tais questionamentos, objetivamos pesquisar sobre a teoria dos gêneros miniconto e conto, visando à formação de um novo tipo de leitor. Após o conhecimento e interpretação dos gêneros, os alunos recriaram os minicontos em forma de audiovisual, destacando elementos comuns como; narrador, unidade de espaço-temporal, personagens, forma e conteúdo. Para efetivar tal prática, realizamos o estudo dos autores Edgar Allan Poe, Anton Tchekhov e Bakhtin. Após a análise desse gênero, percebemos que o miniconto está exclusivamente ligado à rapidez e diversidade das formas de comunicação. No atual contexto social que exige do leitor outras habilidades além da leitura e escrita convencional, constatamos que os minicontos não apresentam as construções narrativas convencionais, permitindo, assim, que o leitor faça correlação através do uso de poucas palavras a partir do seu conhecimento prévio e construa o sentido. As discussões geradas em sala de aula com os alunos indica que trabalhar com minicontos, por meio da sequência didática, contribuiu para a reflexão acerca das práticas de linguagem com vistas a preparar o aluno para atender às exigências de leitura e de escrita da sociedade contemporânea. Essa prática auxiliou para compreendermos o que os alunos da Educação Básica estão lendo e quais são suas perspectivas sobre os minicontos. Dessa forma, evidenciamos que os objetivos do trabalho foram alcançados com muita facilidade pelos alunos na criação e elaboração do vídeo sobre a temática proposta. Percebemos que trabalhar com alunos ligados às mídias digitais é algo que instiga-os e desperta sua motivação, uma vez que faz parte do seu mundo. Ao propormos atividades diferentes do padrão tradicional de aula, evidenciamos que a prática realizada foi extremamente positiva, pois envolveu os alunos em uma atividade prazerosa e que gerou aprendizagem significativa.

# A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA PARA ANALISAR O CONHECIMENTO DAS GESTANTES ACERCA DAS DIFERENTES VIAS DE PARTO[1]

**Ana Luisa Ramayer Palinski**[2]
**Jaqueline Marafon Pinheiro**[3]
**Aline Saraiva**[4]

**Introdução**: Este trabalho é o resumo de um Projeto de um Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, sobre tipos de parto e a escolha das gestantes. A vivência da gestação e do nascimento marca alguns dos momentos mais importantes na vida da mulher, mas também envolvem o companheiro e sua família, numa experiência singular e cheia de significados. Um evento que faz parte da vida reprodutiva e consiste numa experiência das mais significantes, é um momento único e especial com forte potencial positivo e enriquecedor e é marcado pela transformação de uma mulher para um novo papel de ser mãe. **Objetivos**: Geral: Compreender os conhecimentos das gestantes acerca dos tipos de parto. Específicos: Caracterizar o perfil sócio demográfico das gestantes; Levantar em que local a gestante adquiriu informações acerca do parto; Compreender o que influencia a gestante na escolha da via de parto. **Metodologia**: Este projeto será desenvolvido no segundo semestre do ano de 2017. Para tanto, será desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa será realizada no Município de Frederico Westphalen/RS que está localizado na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos dessa pesquisa serão vinte e cinco gestantes do Município de Frederico Westphalen, divididas em cinco gestantes de cada Unidade Básica de Saúde do município. Realizarei a entrevista através de um convite que estarei efetuando após criar vínculo com as gestantes que serão indicadas pela Enfermeira por meio da Unidade de Saúde. Irei fazer uma visita domiciliar para a execução da mesma, para qual marcarei horário com as gestantes. A gestante tem a autonomia para recusar de participar da entrevista. **Considerações Finais**: As pessoas que convivem com as gestantes influenciam na escolha do tipo de parto, momento que é de vulnerabilidade na vida da mulher. Sendo assim, este estudo tem como finalidade conhecer a percepção e preferência de gestantes, em relação ao tipo de parto.

[1] Resumo de um Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso

[2] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: aninha_palinski@hotmail.com

[3] Enfermeira. Mestra em Educação. Professora no Departamento de Ciências da Saúde na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: jaqueline@uri.edu.br

[4] Enfermeira. Supervisora de estágio no do Curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: Aninha_palinski@hotmail.com

# O APLICATIVO GEOGEBRA MÓBILE: UM NOVO PARADIGMA NO ESTUDO DE GEOMETRIA

**Caciano C. Baggiotto**[1]
**Vildes M. Gregolon**[2]

Diante da atual conjuntura social as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) tornam-se integrantes do cotidiano da escola, e os equipamentos eletrônicos carregados pelos estudantes em seu material não podem ser encarados como um problema ou uma distração. Sendo assim é necessário analisar os recursos disponíveis e desenvolver métodos para a construção do conhecimento. Esse cenário requer profissionais mais dinâmicos e com capacidades para trabalhar com o desconhecido, sendo que a escola deve responsabilizar-se pela formação destes, bem como investir na busca de novos recursos metodológicos e preocupar-se com a formação e aperfeiçoamento contínuo do professor para este ambiente telemático, em que a tecnologia é ferramenta mediadora da formação. O principal objetivo deste estudo é explorar as potencialidades do software Geogebra para dispositivos móveis, buscando identificar as principais funcionalidades que podem ser aplicadas em aula e seu potencial enquanto ferramenta de ensino da Geometria. A aplicação de softwares para desenvolver atividades que facilitem o entendimento de comportamentos dos diferentes objetos de estudo é importantíssima e indispensável. Por conseguinte, o software Geogebra instalado em computadores desktop não possui a portabilidade da versão móvel, dificultando para o professor, o pleno aproveitamento dessas ferramentas. Logo as ferramentas de ensino e aprendizagem devem ser portáveis e dinâmicas, por isso, justifica-se o uso desse software em Android. Nesta ferramenta o estudante entra com os dados, e o aplicativo devolve o resultado gráfico, logo o entendimento do comportamento matemático torna-se uma consequência da execução da atividade, possibilitando ao professor enquanto mediador da construção do conhecimento tornar o processo de aprendizagem mais atrativo.

[1] Uri.Brasil.caciano.mat@gmail.com

[2] Uri.Brasil.vildes@uri.edu.br

# GRUPO DE APOIO PARA CUIDADORES INFORMAIS: UMA PRÁTICA EDUCATIVA PARA MINIMIZAR A SOBRECARGA

**Carla Regina Marchezan**[1]
**Marines Aires**[2]
**Danieli Casaril**[3]
**Jaqueline Marafon Pinheiro**[4]

**Introdução:** O Cuidador Informal auxilia o indivíduo com capacidade funcional comprometida em suas Atividades Básicas da Vida Diária (ABVD). Geralmente este cuidador é um membro da família que assume o cuidado e passa a dedicar o tempo antes destinado as suas atividades de lazer para o cuidado a outra pessoa, gerando uma sobrecarga física e emocional. Para interferir nesta realidade, pode utilizar-se de ferramentas educativas como Grupos de Apoio para cuidadores informais. **Objetivo**: Implantar um grupo de apoio para cuidadores informais do município de Frederico Westphalen a fim de proporcionar aos mesmos, momentos para compartilhar vivências e informações, bem como possibilitar ao cuidador, um cuidado para com a sua saúde física e mental por meio de atividades de saúde interdisciplinares, visando proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida. **Métodos:** Trata-se de um projeto de extensão desenvolvidos por acadêmicos do curso de Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. O projeto vem sendo desenvolvido desde o mês de maio de 2017 e os encontros ocorrem mensalmente. **Resultados:** Até o presente momento foram realizados dois encontros. No Primeiro encontro foi realizada a recepção aos cuidadores e aplicação de um formulário para identificação dos participantes**,** que foi anexado ao prontuário de suas respectivas famílias. Para finalizar foi desenvolvida uma dinâmica objetivando promover a reflexão e expressão dos sentimentos de cada cuidador, relacionados com sua participação no Grupo de Apoio. O segundo encontro contou com a participação de acadêmicos do Curso de Psicologia, que forneceram apoio emocional e técnicas de enfrentamento para situações de estresse aos cuidadores. Foi realizada uma oficina para identificar os aspectos negativos e positivos do cuidado além de conhecer as concepções de cuidado de cada participantes. C**onsiderações finais:** O Grupo de Apoio serve de local para a disseminação do conhecimento, apoio e cuidado aos cuidadores por meio de práticas educativa com visas a compartilhar as angústias da rotina pesada de cuidador. Outro aspecto importante a considerar que o projeto de extensão vem sensibilizando os profissionais e gestores de políticas públicas para a criação de ações e serviços de apoio aos cuidadores.

[1] Graduanda do VII semestre do curso de graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: Carlareginamarchezan@hotmail.com

[2] Doutora em Enfermagem/UFRGS. Coordenadora CEP URI- FW. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem URI-FW. E-mail: Marines@uri.com.br

[3] Graduanda do VII semestre do curso de graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: Danielicasaril@hotmail.com

[4] Enfermeira. Mestra em Educação Professora do Curso de graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: Jaqueline@uri.edu.br

**Palavras-chave**: Cuidador familiar, Sobrecarga, Grupo de Apoio, Prática Educativa.

# EXPERIÊNCIAS EM CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD NA UFSM

**Carmem Regina Cocco**[1]

O Relato de Experiência é embasado nas vivências no curso de pedagogia EAD pela Universidade Federal de Santa Maria. A metodologia utilizada foi um estudo teórico de caráter bibliográfico relacionando autores do campo da educação com as experiências vividas no processo formativo. Desta forma pretende-se apontar os desafios sentidos durante o curso de pedagogia, identificando os aspectos que contribuíram para a formação, além de relatar a complexidade do uso e da importância de tecnologias digitais na formação de professores. O ensino em EAD, cada vez mais presente na educação, vem crescendo nos últimos anos, e em especial no âmbito do ensino superior, inclusive na formação inicial de professores, pelas amplas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais e por políticas públicas que vem incentivando o acesso cada vez maior de grupos sociais até então excluídos das universidades. No itinerário formativo constatamos que um curso de graduação EAD só se mostra eficaz na formação de professores se o acadêmico desenvolve, durante seu percurso, habilidades como autonomia e colaboração, além da capacidade e abertura para diálogo e interação. Estar aprendendo num ambiente virtual é saber expressar nele experiências, decisões, informação e produzir conhecimento, ressignificando o próprio conceito de ensino-aprendizagem hegemônico na atualidade. A metodologia adotada nas aulas deve amenizar a sensação de distância entre alunos e professores e o objetivo é aprofundar os temas através de ferramentas pedagógicas como trabalhos, fóruns e chats. O aluno durante o curso se torna um eterno aprendente no que tange aos componentes curriculares, mas também no aspecto de manusear e utilizar as novas ferramentas como suporte para o trabalho pedagógico. Conclui-se que ser aluno aprendente/participante num curso EAD pode possibilitar um olhar sensível para o processo autônomo de construção da aprendizagem e nos remete a pensar sobre nossa própria posição enquanto educador e aprendiz.

[1] Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa – FW, Brasil - carmemregina.zanchin@bol.com.br

# ELABORAÇÃO DE PROCEDIMENTO OPERACIONAL PADRÃO NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Celiane Aparecida Krasucki**[1]
**Danieli Casaril**[2]
**Sabrina Ester Gierme**[3]
**Jaqueline Marafon Pinheiro**[4]
**Marines Aires**[5]

**Introdução**: O Procedimento Operacional Padrão (POP), é um documento que estabelece um regime de normas regulares para realização das atividades e deve ser seguida por todas as unidades com objetivo de padronizar as técnicas realizadas pelos profissionais de saúde. Os POPs tem como objetivo nortear as práticas cotidianas, dando respaldo ao profissional responsável, garantindo a segurança do cliente. **Objetivo**: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência das acadêmicas do VI Semestre do Curso de Graduação em Enfermagem na elaboração de 11 POP's junto a Estratégia de Saúde da Família (ESF) VI do município de Frederico Westphalen. O trabalho integra as disciplinas de Enfermagem e Saúde Coletiva IV e Gerenciamento do Cuidado Humano I. Foram seguidos os seguintes passos para sua elaboração: Planejamento, elaboração e legalização. Como parte do planejamento foi definida a metodologia do trabalho, estratégias de realização bem como quais os assuntos para serem trabalhados e prazo de entrega. A elaboração, foi realizada no mês de maio na ESF com supervisão da enfermeira responsável e professoras. A legalização, como parte do processo de trabalho foi encaminhado para avaliação e apreciação para a enfermeira responsável pela unidade com apresentação para os gestores municipais para padronização nas unidades. **Resultados**: Foram elaborados os seguintes POPs: Orientações básicas de higiene pessoal do profissional de saúde; Precauções padrão e uso de EPI'; Técnica de lavagem das mãos; Remoção de Sutura; Curativo de traqueostomia; Curativo de Ferida Séptica; Curativo de Ferida Asséptica; Coleta de Escarro; Glicemia Capilar Periférica; Aferição de Pressão Arterial; Aferição de Temperatura Axilar. **Considerações finais**: Os POPs são ferramentas de gestão da qualidade que busca a excelência na prestação do serviço, procurando minimizar os erros nas ações rotineiras, buscando descrever de forma detalhada todas as operações necessárias para a realização de um determinado procedimento. Os POPs elaborados visam contribuir para que os procedimentos realizados nas ESFs do município sejam padrão a fim de garantir uma assistência de qualidade para a população.

[1] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: Celyck@hotmail.com

[2] Acadêmica do curso de Graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Câmpus de Frederico Westphalen. Email: danielicasaril@hotmail.com

[3] Acadêmica do curso de Graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Câmpus de Frederico Westphalen. Email: sabrina_gierme@hotmail.com

[4] Enfermeira. Mestra em Educação. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem URI-FW. Email: jaqueline@uri.edu.br

[5] Doutora em Enfermagem/UFRGS. Coordenadora CEP URI- FW. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem URI-FW. Email: maires@uri.edu.br

# O JOGO DA MEMÓRIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

**Daniela Cassol**[1]
**Tailon Thiele**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Carmo Henrique Kamphorst**[4]
**Ana Paula Do Prado Donadel**[5]

O presente trabalho trata-se do relato de experiência vivenciada pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Matemática da URI - Campus de Frederico Westphalen, durante a realização de uma oficina envolvendo jogos, no primeiro semestre de 2017, numa instituição de apoio às crianças carentes deste município. O Jogo da Memória foi aplicado com o objetivo de quantificar os algarismos de 1 (um) ao 10 (dez), promover a interação e despertar o interesse pela Matemática de forma lúdica às crianças atendidas por esta instituição. A atividade foi realizada com crianças carentes na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade, que a frequentam, em turno inverso ao da escola. O jogo foi planejado/confeccionado durante as atividades do PIBID no âmbito da Universidade e, posteriormente aplicado com os educandos. Num primeiro momento os bolsistas salientaram as regras do jogo, no qual pode se constatar que a maioria das crianças já conheciam os números. Pode-se observar que houve uma boa evolução no que tange à interação entre eles pois no início permaneciam em silêncio e, no transcorrer do desenvolvimento da atividade criou-se um espaço de diálogos e sorrisos, promovendo a integração entre o grupo. De modo geral, sentiram-se atraídos pelo jogo. Conclui-se que, em uma próxima oportunidade, este jogo pode ser construído a partir de números maiores, pois já conheciam estes apresentados. Além disso, a atividade promoveu a interação e comunicação entre as crianças, despertando o interesse pela Matemática e, evidenciando a importância da ludicidade no ensino.

**Palavras-chave:** Jogo da Memória, Ludicidade, Crianças.

[1] URI/FW – Brasil. Licencianda em Matemática, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. E-mail: danicassolka@gmail.com

[2] URI/FW - Brasil. Licenciando em Matemática, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. E-mail: thiele.tailon@gmail.com

[3] Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Coordenadora da Área do Conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. E-mail: anne@uri.edu.br

[4] Coordenador do Curso de Matemática URI/FW, docente das Ciências Exatas e da Terra, colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: carmo@fw.uri.br

[5] Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW, colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: donadel@uri.edu.br

# SOBRECARGA DE CUIDADORES DE IDOSOS DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN-RS

**Danieli Casaril**[1]
**Luana Patrícia Machado**[2]
**Marines Aires**[3]
**Raquiela Ulbrik**[4]
**Carla Regina Marchezan**[5]

**Introdução:** Diante do atual envelhecimento da população ser cuidador de um idoso é uma experiência cada vez mais frequente, visto que a incidência de doenças crônicas e o número de idosos dependentes crescem proporcionalmente ao envelhecimento.Estudos demonstram os efeitos negativos do processo de cuidar de um idoso dependente, relacionados à alta incidência de sobrecarga entre os cuidadores. **Objetivo**: analisar a sobrecarga dos cuidadores familiares de idosos dependentes do município de Frederico Westphalen. **Métodos:** Estudo transversal quantitativo, com amostra preliminar de 33 cuidadores principais de idosos com dependência para realizar uma ou mais atividades da vida diária. A coleta de dados vem sendo realizada por meio de entrevista estruturada no domicilio. Para avaliar a sobrecarga é utilizado o Inventário de Sobrecarga do Cuidador validada para uso no Brasil. A escala é composta por 24 questões que avalia a sobrecarga em cinco: tempo dependente; vida pessoal; física; social,e emocional.O Projeto Foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da URI -Frederico Westphalen sob parecer número 1457.332. **Resultados:** A amostra parcial é composta de 33 cuidadores, houve predomínio do sexo feminino (31) na faixa de 40 a 60 anos (15), sendo 16 cuidadores casados. Quanto a escolaridade, 12 possuem ensino médio completo. Quanto ao grau de parentesco com o idoso, 19 são filhos(as).Verificou-se que a sobrecarga é maior no domínio tempo dependentee não houve sobrecarga emocional, ou seja, o tempo que o cuidador dispende para com o idoso influencia na sua sobrecarga. **Considerações finais:** O estudo encontra-se em fase de coleta e análise dos resultados e também em processo de desenvolvimento de um grupo de apoio para esses cuidadores. Avaliar a sobrecarga dos cuidadores forneceu informações valiosas para a organização dos serviços de saúde e implantação de grupo de apoio para os cuidadores como uma prática para amenizar os efeitos negativos do processo de cuidar. Ademais o estudo possibilita o desenvolvimento de intervenções nos serviços de saúde conforme as peculiaridades dos idosos e seus cuidadores familiar e pode subsidiar a implantação de políticas locais de atenção à saúde dessa população

[1] Graduanda do VII semestre do curso de graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Câmpus de Frederico Westphalen.

[2] Graduanda do VII semestre do curso de graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Câmpus de Frederico Westphalen.

[3] Doutora em Enfermagem/UFRGS.Coordenadora CEP URI- FW. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem URI-FW

[4] Graduanda do VII semestre do curso de graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Câmpus de Frederico Westphalen

[5] Graduanda do VII semestre do curso de graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Câmpus de Frederico Westphalen

visando à promoção da saúde e uma melhor qualidade de vida dos cuidadores e por conseguinte um cuidado qualificado ao idoso dependente.

# ANDREA LEVY: FICÇÃO E TEORIA CRÍTICA AFROCENTRADA

**Diego Bonatti**

A pesquisa objetiva investigar, a partir do romance *The long song* (2010), de Andrea Levy, e de reflexões teóricas da autora, a práxis de uma escrita de resistência, lugar de manutenção e difusão da memória e identidade afrodescendente a partir de olhar afrocentrado. A metodologia usada foi a da pesquisa bibliográfica, e o método reflexivo; a investigação partiu da valorização do paradigma afrocentrado, matriz teórica desenvolvida a partir do trabalho de Molefi K. Asante que parte do entendimento de que a estrutura conceptual de um sujeito se articula de acordo com sua identidade cultural específica. Inicialmente leram-se textos de natureza teórica escritos por Levy, com destaque ao ensaio "Back to my own country" (2014), em que ela expõe a necessidade de reconhecer e valorizar a herança cultural negra trazida pela diáspora caribenha a sua metrópole colonizadora. Em um segundo momento, essas reflexões de natureza teórica foram comparadas à práxis ficcional da autora na obra, analisando-se como a noção da afrocentricidade subjaz sua escritura e como o romance pode ser considerado uma narrativa resistente. Para tanto, utilizou-se, ainda o pensamento de Antonio Bosi (1996) sobre literatura e resistência. Conclui-se que Levy (2010): a) expressa um discurso resistente que evoca empoderamento negro e questiona a hegemonia e racismo inglês sobre grupos sociais marginalizados, como os migrantes afro-caribenhos, b) a posição afrocentrada da escritora na literatura reflete a valorização da origem caribenha de sua família e propõe uma nova forma de interpretação da realidade, pautada, agora, no respeito às diferenças e à pluralidade de culturas; c) com este romance, Levy resgata a memória do afrodescendente colonial e promove consciência sobre o imperialismo, em crítica social que aborda uma temática tabu no contexto inglês.

**Palavras-chave:** Andrea Levy. The Long Song. Afrocentricidade. Resistência. Diáspora jamaicana

# OFICINAS PEDAGÓGICAS: AS INTERVENÇÕES DO PIBID ENVOLVENDO OS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM

**Dilvana Zanatta Spagnol**[1]
**Letícia Zanella**[2]
**Helena Ozilda Albarello**[3]
**Noemi Maria Noetzold**[4]

O PIBID subprojeto do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, atua no Ensino Médio modalidade Curso Normal, em duas escolas de Educação Básica da região, sendo uma delas o Instituto Estadual de Educação 22 de Maio no município de Palmitinho. O programa busca fortalecer a formação de professores, tanto na universidade quanto nas escolas da rede pública de ensino, através de bolsas remuneradas aos alunos dos cursos de licenciatura, que desempenham práticas interdisciplinares com o público alvo de sua habilitação profissional. As oficinas pedagógicas realizadas na turma do 1° ano A, com os teóricos da psicologia da aprendizagem: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, objetivaram abordar conhecimentos teóricos sobre a teoria construída por cada um destes autores, a fim de relacionar com as práticas pedagógicas do cotidiano das escolas. A metodologia de trabalho consistiu no planejamento dos dois momentos de intervenção, com a busca em materiais bibliográficos para a construção de slides, imagens, esquemas, textos e vídeos, que foram utilizados para melhor alcance do entendimento dos alunos. A oficina contou com boa participação dos envolvidos, os mesmos participaram com comentários e perguntas durante as explanações, demonstrando interesse e desejo em aprender. Os alunos puderem relacionar os aspectos destas teorias com suas vivências dentro e fora da escola. Ao analisar esta prática, foi possível perceber que houve uma boa compreensão do tema trabalhado e que a dinamização entre os recursos utilizados facilitou a construção de saberes em torno de tal. Podemos concluir, que os objetivos propostos foram alcançados, de maneira que os alunos da escola puderam se apropriar dos conceitos trazidos, qualificando a sua formação docente. Para o PIBID este momento proporciona estar em sala de aula, revisitando e estudando teorias para pensar de forma dinâmica como promover momentos de aprendizagem significativa.

[1] Professora estadual de Educação Básica. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID. Instituto Estadual de Educação Básica 22 de Maio de Palmitinho-RS. E-mail: dilvanazanatta@hotmail.com

[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: letciazanella@yahoo.com.br

[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: helena.albarello@hotmail.com

[4] Professora estadual de Educação Básica. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID. Instituto Estadual de Educação Básica 22 de Maio de Palmitinho-RS. E-mail: noeminoetzold@yahoo.com.br

# UMA REFLEXÃO ACERCA DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO

**Dulce Maria de Souza Hemielewski**[1]
**Édiga Raiana Borges Locattelli**[2]
**Karine Luciane Tomiozzo**[3]
**Lia de Paula da Silva**[4]

**Resumo**: O presente resumo ao compreender uma metodologia de caráter qualitativo e de cunho bibliográfico e experimental, objetiva fazer um relato de experiências do PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pedagogia/URI-FW, buscando identificar as contribuições da Neurociência no processo pedagógico, através de estudos de Arnaldo Nogaro. O estudioso mencionado anteriormente defende a importância da neurociência no processo pedagógico, utilizando-a como um auxílio para o educador que precisa ter um entendimento em torno do cérebro e de sua importância na aprendizagem, a fim de compreender as dificuldades e necessidades presentes em sala de aula proporcionando também uma melhora na qualidade de vida dos indivíduos que nela se inserem. Diante disto, as alunas bolsistas do PIBID do Instituto Madre Tereza-Seberi/RS que fazem intervenção na disciplina de Filosofia da Educação na turma do terceiro ano do Curso Normal propuseram uma leitura pedagógica do artigo Neurociência, formação de professores e práticas pedagógicas de Arnaldo Nogaro e solicitaram a elaboração de um seminário referente ao mesmo, com o enfoque no processo ensino/aprendizagem. Com o objetivo de oportunizar aos alunos do Curso Normal através de leituras pedagógicas subsídios para a formação docente, bem como mediar conhecimentos da neurociência, formação de professores e práticas pedagógicas sob a visão de Arnaldo Nogaro, um estudioso da área. Durante a realização do seminário foi perceptível à interação de todos os integrantes, observou-se que houve uma contribuição geral para a realização do mesmo. É notório pelos alunos do curso normal salientar a importância da Neurociência na Aprendizagem, tendo em vista que é necessário na sua formação. O domínio do conteúdo também foi construtivo e no momento em que havia a troca de conhecimentos educador/aluno a mediação foi evidente e indispensável.

**Palavras-chave**: Neurociência. Aprendizagem. Formação de professores.

[1] Mestre em Educação URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus Frederico Westphalen, Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: dulcehemielewski@gmail.com.

[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: edigablocatelli@gmail.com.

[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: karine.tomiozzo@gmail.com.

[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: lyahdepauladasilva@gmail.com.

# RELATÓRIOS NAS AULAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA

**Eliane Maria Cocco**[1]
**Tailon Thiele**[2]

**Resumo:** Este relato refere-se a uma experiência vivida na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I do curso de Licenciatura em matemática da URI - FW, sobre comunicação em Matemática. Foram realizados relatórios de cada aula da disciplina com o objetivo de registrar as atividades elaboradas durante estes momentos, promover a comunicação e instigar a criatividade. Na primeira aula, a professora da disciplina apresentou a importância da comunicação na sala de aula. Tomado conhecimento da contribuição de diferentes recursos de comunicação para a aprendizagem significativa, os alunos foram orientados a elaborarem relatórios de cada aula, usando para esses, diferentes recursos. Os relatórios foram feitos sempre em casa e entregues no início da aula seguinte. Neles, os alunos representaram as atividades e aprendizagens. Cada relatório era feito de maneira diferente do anterior, exigindo criatividade. Não foram estabelecidos modelos para cada aula, ficando a critério do aluno buscar uma nova forma de expressar-se. Entre os modos de representação, foram feitos textos descrevendo e explicando as atividades, contos, histórias em quadrinhos, representações pictóricas, diários e vídeos. Os trabalhos mais criativos eram apresentados pelos próprios autores para a turma. Como resultado, é possível destacar o grande envolvimento dos alunos com as aulas e com os relatórios. Além disso, é importante evidenciar o despertar da criatividade dos alunos, muitas vezes oculta pela ausência da comunicação durante as aulas. Os relatórios foram importantes para registrar as atividades que foram feitas, uma vez que o uso de diferentes recursos de comunicação constitui-se de uma importante ferramenta para oportunizar aprendizagens significativas e estimular a criatividade.

[1] URI/FW - Brasil. Professora de Matemática, licenciada em Matemática, Mestre em Educação pela URI/FW. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW.

E-mail: elianecocco31@gmail.com

[2] URI/FW - Brasil. Licenciando em Matemática, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. E-mail: thiele.tailon@gmail.com

# PIBID-INTERVENÇÃO METODOLÓGICA BASEADA EM PIAGET VYGOTKY E WALLON: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL ENTRE TEORIA E PRÁTICA

**Jéssica Da Silva**[1]
**Ana Claudia de Quadros Fontoura**[2]
**Ester Aline Batista**[3]
**Lilia Fernanda De Oliveira Henn**[4]
**Noemi Maria Noetzold**[5]
**Luci Mary Duso Pacheco**[6]

O presente trabalho PIBID-INTERVENÇÃO METODOLÓGICA BASEADA EM PIAGET VYGOTKY E WALLON: Uma construção possível entre teoria e prática, tem como principal objetivo referenciar subsídios teóricos metodológicos para a prática do ser professor, para tanto busca-se através de pesquisas de cunho bibliográfico e analise à partir das práticas realizadas, o envolvimento e a reflexão sobre os referidos teóricos, que são de extrema importância e baseiam as ações educativas em todos âmbitos educacionais. O referente artigo visa analisar as práticas desenvolvidas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) referenciando assim sua grande relevância para as estudantes do Curso Normal. Em uma prática que foi realizada com o 3º Ano Do Curso Normal Do Instituto Estadual De Educação 22 De Maio, abordou-se as três principais teorias que embasam toda a ação docente, na mesma objetivou-se as educandas a conhecerem e se motivarem sobre as teorias e práticas aplicadas através do estudo das mesmas. Sabe-se que tanto Piaget, Vygotsky e Wallon retratam a educação como a chave para ações transformadoras, cada qual com sua teoria buscam comtemplar todos os campos da aprendizagem, colocando no centro o aluno como sujeito de aprendizagem que se envolve, interage e proporciona trocas de conhecimento e experiências, experiências essas essenciais para os fazeres docente. A referida aplicação contribui de forma significativas aliada como subsídio para a futura prática docente das

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: dasilvajessica52@gmail.com

[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: anaclaudia125_@hotmail.com

[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: esteralinee@hotmail.com

[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: liliahenn@outlook.

[5] Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná-Unopar. Professora adjunta do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio Palmitinho RS.E-mail noemimarianoetzold@gmail.com

[6] Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br

educandas do Instituto 22 de Maio. Piaget, Vygotsky e Wallon em suas teorias abordam temas desde a afetividade, a interação com o meio através da linguagem e o contexto e se embasam em uma aprendizagem ligada ao cognitivo, ao mesmo refere-se essas teorias como as principais ferramentas para entender a educação e a criança em detrimento de sua identidade.

# BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA COM GRUPOS DE ESTUDO E PESQUISA

**Helena Ozilda Albarello**[1]
**Rosane de Fátima Ferrari**[2]

As vivências lúdicas no ambiente universitário potencializam as práticas pedagógicas relativas ao processo do brincar para aprender da criança, na formação do acadêmico de Pedagogia. Desta forma, a URI - Câmpus de Frederico Westphalen, conta com uma Brinquedoteca Universitária, que possibilita aos acadêmicos das licenciaturas, a compreensão do que realmente significa o processo de brincar da criança, e ainda, proporciona a ampliação de estudos que sustentam as discussões sobre o brincar para aprender. Com isto, entende-se a Brinquedoteca Universitária como processo de formação que alia estudos teóricos e práticos, envolvendo o lúdico e o brincar, como sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A metodologia utilizada no espaço da brinquedoteca envolve a pesquisa bibliográfica, através de estudos teóricos sobre a ludicidade, jogos, brincadeiras, formação de professores e práticas pedagógicas. Além disso desenvolve um trabalho descritivo através de grupos de estudo e pesquisa, com acadêmicos do curso Pedagogia, que objetivam resgatar aportes teóricos e práticos referentes às atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas através da ludicidade com diversos públicos, utilizando-se para tanto de análise de textos e atividades com jogos, brincadeiras, dramatização criadas e recriadas pelos participantes através da compreensão dos textos trabalhados. O Grupo de Estudos na dinâmica da Brinquedoteca caracteriza-se como processo singular para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, numa visão de educação integradora e reflexiva, voltada para o ser humano integral, beneficiando acadêmicos, escolas, crianças, o curso, a instituição em que está inserida e a comunidade em geral. A análise desta atividade de grupo de estudos e pesquisa, permitiu visualizar a importância deste espaço para a formação teórica, pedagógica e lúdica do docente, comprometida com uma educação voltada para a cultura lúdica.

**Palavras-chaves:** Brinquedoteca. Formação de Professores. Grupo de Estudos. Práticas Pedagógica.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista de Extensão do Projeto de Pesquisa: "Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica". E-mail: helena.albarello@hotmail.com

[2] Mestre em Psicopedagogia, Professora do Departamento de Ciências Humanas e Orientadora do Projeto de Extensão "Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica". E-mail: rosane@uri.edu.br

# A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO UMA FERRAMENTA PARA A HUMANIZAÇÃO DO CUIDADO PALIATIVO AO PACIENTE HEMODIALÍTOCO

**Hígor Soranzo De Almeida**[1]
**Caroline Ottobelli Getelina**[2]
**Jerusa Vanusa Groos Tasqueto Müller**[3]

A Política Nacional de Humanização (PNH) trás a comunicação como forma de humanizar, assim enriquecendo os vínculos nos ambientes laborais, tornando as relações entre profissional-profissional e profissional-paciente interligadas, mais próspera e efetiva, resultando em uma abordagem humanizada no que tange o paciente e seu familiar. (SÃO PAULO, 2017; BRASIL, 2013). Diante disso, os cuidados paliativos vêm para fornecer maior qualidade de vida e autonomia ao paciente. Dentre os meios de prestar atendimento ao paciente com insuficiência renal crônica (IRC) terminal, estão às terapias renais substitutivas, citamos então, a hemodiálise, dentro do contexto de cuidados paliativos onde o portador de IRC em estágio terminal é submetido à sessões de hemodiálise (HD). (BARROS et. al., 2006). Esse tratamento, por ser um paciente crônico, estabelece um vínculo próximo e prolongado entre profissional-paciente. A educação permanente vem para qualificar os serviços prestados pelos profissionais de enfermagem, realizando a aproximação do dia-a-dia do profissional com o cotidiano do paciente e suas necessidades. (BRASIL, 2009) O objetivo deste trabalho é: desenvolver ações de educação permanente junto a equipe de enfermagem com vistas a humanização da assistência nos cuidados paliativos junto a pacientes hemodialíticos. Trata-se de um projeto de prática assistencial no qual será desenvolvido ações, em conjunto com os técnicos de enfermagem, enfermeiros, médico nefrologista, psicóloga, nutricionista, assistente social, santificação, almoxarifado e recepção, do setor de hemodiálise da Sociedade Beneficente do Hospital de Caridade, Hospital Divina Providência. Serão realizados quatro encontros, quais sejam: Encontro I – Entendo a PNH e o trabalho de enfermagem. Encontro II – A humanização e o paliativismo. Encontro III – Doente renal crônico terminal e a humanização frente ao paliativismo. Encontro IV - Lidando com as dificuldades do dia a dia. A presente proposta busca através da educação permanente, o empoderamento e a sensibilização daqueles que prestam assistência aos pacientes em HD, resultando em uma assistência humanizada frente aos cuidados com o paciente em faze terminal. Por meio da educação permanente dos profissionais buscaremos fortalecer a construção do conhecimento a cerca da temática, a fim de uma sensibilização pelo processo de compreensão dos pacientes frente a finitude da vida e a terapia substitutiva proposta.

[1] Acadêmico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: higor_soranzo_de_almeida@yahoo.com.br

[2] Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Enfermeira, Mestre em Educação, Doutoranda em Enfermagem. caroline@uri.edu.br

[3] Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Enfermeira, Especialista em Cuidados Intensivos, Nefrologia e Enfermagem do Trabalho. jerusa@uri.edu.br

# E SE EDGAR ALLAN POE FOSSE UM DESIGNER DE VIDEOJOGOS?

**Jardel José Outeiro da Silva**
**Rosângela Fachel de Medeiros**

Este trabalho tem por objetivo apresentar a forma como a obra literária do escritor estadunidense Edgar Allan Poe foi trabalhada em uma turma de graduação em Letras Inglês (quinto semestre) por meio de uma perspectiva comparatista que propôs a imersão em seu universo ficcional por meio dos videojogos: *The Tell Tale Heart* e *Dark Tales: O gato preto*. O primeiro diretamente inspirado no conto de mesmo nome: "O coração denunciador" ("The Tell Tale Heart"), publicado por Poe em 1843. Já o segundo, tem como pano de fundo o universo dos contos de investigação e mistério, que deram a Poe o título de criador do gênero policial na literatura, no entanto, apesar do título do videojogo fazer referência especificamente ao conto "O gato preto" ("The black cat" – 1843), a narrativa mescla elementos de outros contos do autor. A análise comparativa entre as obras, contos e videojogos, partiu na primeira experiência da leitura do texto literário para o videojogo e na segunda experiência do videojogo para os textos literários, visando assim experimentar a reação da relação entre as obras de maneira diferente em cada uma das situações. Para fundamentar o trabalho em sala de aula buscou-se aporte nas reflexões e nas discussões teórico-críticas referentes às ideias de adaptação (STAM, 2005), transmidiação (JEKINS, 2009; FECHINE, 2014) e de imersão (FERREIRA, 2009). As discussões promovidas ao final das atividades – rodadas de jogo realizada no laboratório de informática do curso – promoviam e instigavam o imbricamento entre as teorias e prática.

# A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Julia Dammann**[1]
**Edite Maria Sudbrack**[2]

O escopo central da pesquisa é conhecer as políticas públicas de avaliação em larga escala, bem como o papel do IDEB, um indicador formulado para medir a qualidade da aprendizagem e estabelecer metas para melhorias e identificar as possibilidades que o mesmo pode contribuir para com a produção da equidade educacional na Educação Básica. Além de analisar o papel do IDEB, espera-se identificar os processos de avaliação em larga escala na educação básica e conceituar equidade na educação. Tratando-se de equidade educacional é importante ressaltar que a mesma possui o intuito de adaptar todas as oportunidades, tornando-as assim justas para todos. Como as leis são universais, não exercem ação de forma congênere em todas as instituições. Assim, a equidade está acima de uma justiça em particular, mas não está acima da justiça de modo mais amplo. A equidade então presta-se a garantia de direito, independentemente do aspecto global da lei. Seu impacto político nos sistemas educacionais se alarga para a sociedade como um todo. Apoia-se em reformas educacionais, seja nos currículos, na gestão, no financiamento, na assistência técnica, nas políticas e programas, entre outros, podendo desencadear a reflexão acerca da qualidade da educação pública e privada. O trabalho é de cunho bibliográfico e qualitativo, pautado em referenciais como de Werle (2010) e Rawls (2003), além de possuir o objetivo de no segundo momento efetuar entrevistas semiestruturadas. Através da pesquisa, pretende-se refletir sobre a importância da participação de toda a comunidade escolar, que é composta por educadores, alunos, funcionários e a sociedade no geral, contribuindo sempre na elaboração da política educacional passando assim pela politização plausível e pela diligência ininterrupta de compreender que a sua formação em serviço deve estar em constante processo de lapidação.

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da URI/FW, julia_dammann@hotmail.com
[2] Doutora em Educação. Docente do PPGEdu da URI/FW, sudbrak@uri.edu.br

# IDENTIFICAÇÃO DE IDOSOS VULNERÁVEIS RESIDENTES NA COMUNIDADE

**Karine Beatriz Ziegler**[1]
**Danieli Casaril**[2]
**Caroline Rossetto**[3]
**Marines Aires**[4]

**Introdução**: As modificações que ocorrem na vida do idoso , quando associadas à idade cronológica avançada, determinam maior suscetibilidade à ação de doenças, crescente vulnerabilidade e maior probabilidade de morte. **Objetivo**: Identificar os idosos vulneráveis residentes na comunidade da Estratégia de saúde da Família IV do município de Frederico Westphalen, descrever as características sociodemográficas e a situação de saúde das pessoas idosas. **Métodos**: Estudo transversal quantitativo, com amostra final de 223 sujeitos. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada em inquérito domiciliar. Para a coleta foi utilizado Vulnerable Elders Survey-13(VES-13) validado para uso no Brasil composto por treze domínios, referentes a idade, auto percepção de saúde, questões referentes ao grau de dificuldade em realizar determinadas atividades físicas, dificuldade em fazer compras, lidar com dinheiro, locomover-se, realizar tarefas domésticas leves e de tomar banho de chuveiro/banheira. O Índice de Vulnerabilidade apresentado é resultante da análise dos resultados supracitados e soma individual de cada instrumento do Vulnerable Elders Survey-13 (VES-13) respondido, sendo que a classificação final considera vulnerável aquele que atingir escore maior ou igual a 3 e não vulnerável se a soma for inferior a este valor. O projeto aprovado pelo Comité de Ética em Pesquisa URI- FW sob parecer nº 633.810. Resultados:Grande parte dos entrevistados considera suas condições de saúde boas 96 (43%) ou regular 80 (35,9%). Houve predomínio do sexo feminino 142 (63,7%), na faixa etária de 65 a 74 anos de idade 125 (56,1%) e casados 132 (59,2%). De acordo com o VES-13 82(36,8%) idosos foram identificados como vulneráveis e 141 (63,2%) não vulneráveis. **Conclusão**: A vulnerabilidade é um indicador importante da condição de saúde dos idosos, considerando os resultados encontrados na pesquisa, destacamos a importância de desenvolver ações de educação em saúde para esse grupo que apresenta um índice considerável de vulnerabilidade com vista promoção da saúde e de um envelhecimento ativo. O estudo traz implicações para a organização e planejamento de ações programáticas a este grupo junto a Estratégia de Saúde da Família.

[1] Enfermeira graduada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Karine_beatrizz@hotmail.com

[2] Acadêmica do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões danielicasaril@hotmail.com

[3] Enfermeira graduada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. enfrossetto@gmail.com

[4] Graduação em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Especialização em Administração em Saúde Pública com ênfase em Ação Comunitária, mestrado em Enfermagem Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFRGS. Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFRGS. maires@uri.edu.br

# O ENSINO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES DE JAQUELINE MOLL PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS(AS) DO CURSO NORMAL REFERENTE AO CAMINHO DESSE MODELO DE ENSINO NO BRASIL

**Kelly Boeno**
**Keiti Suelen De Azevedo Florencio**
**Macsine Serpa Vasconcelos**
**Paula Bueno Borges**

O presente trabalho visa descrever uma experiência dos bolsistas em sua formação acadêmica docente por mediação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Campus de Frederico Westphalen. Este trabalho teve por objetivo apresentar aos alunos do curso normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, mediante leitura e dinamização de um texto, a experiência do ensino integral no Brasil e a sua trajetória no decorrer dos anos, buscando refletir e analisar esta proposta dentro das perspectivas da realidade de nosso país. Trabalhar pensando que este modelo de ensino esta em construção em nosso país e é uma Política Pública Possível que vem a ajudar-nos enquanto futuros educadores a trabalhar em nossos educandos visando sempre o seu mais pleno desenvolvimento enquanto sujeitos em todas as suas dimensões- social, emocional, intelectual, cultural, buscando desenvolver seres autônomos e escritores de suas próprias histórias e concepções. Estamos passando por um processo em que nosso país o Brasil, vive um contexto político e social propício para debatermos a cerca da educação integral, trazendo demonstrações pertinentes e explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada. Nessa perspectiva a parte introdutória do trabalho se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica abordando aspectos como a educação integral no Brasil sendo esta uma política pública possível. Em segunda instância o trabalho abordará a realização de uma intervenção, realizada com as(os) alunas(os) do Curso Normal do Instituto Estadual De Educação Madre Tereza mostrando os dados da pesquisa para estes e discutindo os principais pontos a cerca deste assunto.

**Palavras- chave**: PIBID. Ensino Integral. Política. Desenvolvimento

# FICÇÃO E TEORIA CRÍTICA AFRODESCENDENTE: ESMERALDA RIBEIRO

**Liliane Glória Martinelli Zatti**
**Denise Almeida Silva**

Esta pesquisa objetiva estudar a teoria crítica produzida por Esmeralda Ribeiro. Para tal, pesquisaram-se ensaios publicados em livros e revistas especializadas, e entrevistas concedidas pela autora. Coletaram-se dez textos, os quais foram lidos de acordo com a ordem cronológica de sua produção a fim de permitir a observação de mudanças ou não no pensamento da autora. A partir do fichamento e estudo dos textos foi possível identificar temas recorrentes, dentre os quais: a arte como processo de luta e exercício de reinvenção e resistência: identidade e cultura negra, ativismo e literatura, incluindo-se aí, essencialmente, a preocupação com a formação de leitores e a literatura afro-brasileira de autoria feminina. Percebeu-se que, ao longo dos anos, o pensamento da autora não sofreu alterações significativas. Considera a arte como forma de ativismo, e não só de cultivo do belo. A interrogação da identidade, enquanto forma pela qual o indivíduo organiza seu pensamento quanto a seu estar no mundo, tem se expressado no questionamento da percepção do seu lugar em sua comunidade ou cultura. A persistência com que Ribeiro edita, há mais de 20 anos, os Cadernos Negros constitui-se em forma de ativismo, a qual se associa ao questionamento da identidade afrodescendente, e à valoração da literatura e cultura negras, divulgadas pela publicação. Uma forma de resistência está presente na insistência dos colaboradores dos Cadernos em fazer com que as suas realidades sejam vistas, apesar da dificuldade de divulgação do trabalho e do preconceito. Contos e poemas de Ribeiro, na forma e no tema, constituem-se em formas de resistência literária; os temas mais frequentes são racismo e a mulher. Ribeiro destaca, ainda, a importância da literatura nas escolas, como forma de combate ao racismo no ambiente escolar e de formação de leitores; enquanto escritora, opta, a partir de visão feminista, a destacar, na construção de seus personagens, mulheres militantes e conscientes.

**Palavras-chave**: Esmeralda Ribeiro. Literatura. Identidade. Resistência. Militância.

# POESIA COM CAFÉ: AÇÃO DO PIBID LETRAS NA ESCOLA JOSÉ CAÑELLAS

**Luana de C. Queiroz**
**Raiane Candaten**
**Adriane E. Hoffman**
**Marinês U. da Costa**

Os bolsistas pibidianos, do Subprojeto de Letras, da URI, Câmpus Frederico Westphalen, realizaram, durante o mês de junho de 2017, a atividade **Poesia com café,** na Escola Estadual Técnica José Cañellas. O objetivo da ação foi o de apresentar poemas de cânones e de escritores contemporâneos e orientar os alunos para a criação de seus próprios poemas para serem compartilhados em forma de sarau. A metodologia utilizada foi a de estudar o gênero poesia e selecionar poemas canônicos e contemporâneos. Na sequência, foi feita mediação e apresentação das poesias selecionadas a alunos do primeiro ano de Ensino Médio. Após, os alunos foram separados em grupos, em que cada um foi acompanhado por um bolsista pibidiano, que auxiliou na criação de poemas. Além disso, foi feito um sarau a fim de possibilitar aos alunos a apresentação de suas produções, juntamente com confraternização do ato poético com o oferecimento de um café. Após a apresentação do sarau, os poemas foram recolhidos e expostos no mural da escola, deixando assim o trabalho exposto para a comunidade escolar. Isso posto, percebemos que a atividade foi satisfatória, tendo em vista o interesse e o envolvimento dos alunos para a escrita e também a dedicação dos bolsistas enquanto mediadores para a realização da atividade. Evidenciamos, ainda, a importância do PIBID em ações nas escolas, proporcionando aos bolsistas o contato com alunos e com o ambiente escolar, além de promover práticas dinâmicas e muito importantes para o desenvolvimento da educação pública. A experiência corroborou o objetivo do Programa que é o de permitir a articulação dos elementos envolvidos no processo educacional, em um trabalho coletivo/colaborativo, e que, portanto, pode promover a transformação do sistema educacional, fazendo com que a escola seja um espaço de construção de conhecimentos.

**Palavras-chave:** PIBID; poesia; Ensino Médio.

# EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PERCEPÇÃO DOS IDOSOS EM RELAÇÃO Á SAÚDE/DOENÇA[1]

**Luana Patrícia Machado**[2]
**Jaqueline Marafon Pinheiro**[3]
**Caroline Ottobelli**[4]

**Introdução**: Este estudo é uma previa de um projeto de TCC do Curso de Enfermagem. Tem por objetivo analisar a percepção dos idosos em relação à saúde/doença. A educação tem um papel muito importante, pois é um processo de ensino-aprendizagem que visa a promoção de saúde, é um dos aspectos principais na promoção do envelhecimento ativo. **Metodologia**: Este estudo será realizado no primeiro e segundo semestre de 2018. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. O estudo será realizado no município de Frederico Westphalen. A população será com idosos de faixa etária acima de 60 anos, ambos sexos e concordarem a participar, a coleta de dados será realizada através de um roteiro de entrevista, com perguntas ao idoso. **Considerações Finais**: Esperamos alcançar bons resultados, pois a educação em saúde é um instrumento promocional e de estímulo ao autocuidado. Contudo faz-se necessário conhecer as estratégias de educação em saúde que estão sendo utilizadas com os idosos, a fim de identificar determinadas lacunas acerca do envelhecimento da população.

**Palavras-chave**: Idoso; saúde; doença; qualidade de vida.

[1] Prévia de um Projeto de Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem.

[2] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: luanapmachado@hotmail.com

[3] Enfermeira. Mestra em Educação. Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: jaqueline@uri.edu.br

[4] Enfermeira. Mestra em Educação. Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: caroline@uri.edu.com

# 13 PORQUÊS & MALHAÇÃO: O BULLYING COMO ESTÉTICA NAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS SERIADAS PARA ADOLESCENTE

**Luiza Ambrosio**[1]
**Rosângela Fachel de Medeiros**[2]

O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa "Narrativas fora de série", desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM/CNPq, que tem como objeto de pesquisa as séries contemporâneas. Para adentrar o estudo das narrativas seriadas foi preciso retomar e estudar o folhetim, uma vez que este modelo narrativo (estrutura narrativa e elementos) está na origem das narrativas seriadas contemporâneas. Estudou-se assim a criação do folhetim e como este modelo foi se transformando, dando origem a outros tipos de narrativas como, por exemplo, a radionovela que posteriormente deu origem à telenovela e às séries. No contexto das séries dedicadas ao publico adolescente recentemente acompanhamos ao grande sucesso de *Os 13 porquês*, série original da Netflix, que gerou controvérsia por apresentar cenas de bullying e de violência, culminando com uma cena extremamente realista de suicídio. Decidimos então analisar o conteúdo imagético das cenas de bullying da série norte-americana em comparação às cenas e mesmo conteúdo da série brasileira *Malhação*. Tais narrativas foram comparadas entre si e posteriormente comparadas ao filme mexicano *Depois de Lúcia*; que retrata o bullying de forma bastante diferente. Pensamos neste recorte como forma de contrastar produtos semelhantes realizados em contextos culturais distintos, e reforçamos o recorte pelo fato de todas as produções estarem destinadas e representarem um mesmo público: adolescentes de classe média. Chegamos à conclusão que o bullying é retratado e apresentado de forma diferente em diferentes contextos culturais.

[1] Aluna do ensino médio – Escola

[2] Professora do Mestrado e do Curso de Letras – URI/FW

# OFICINAS PEDAGÓGICAS DO PIBID: UMA POSSIBILIDADE DE APROFUNDAMENTO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM COM O CURSO NORMAL

**Luzinete Armantina Silva Santos Hanel**[1]
**Ana da Silva**[2]
**Luana Fussinger**[3]
**Luci Mary Duso Pacheco**[4]

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tem o objetivo de qualificar a formação dos cursos de licenciatura, desenvolve inúmeras iniciativas que possibilitam experienciar a docência antes mesmo da formação. No que diz respeito a esse aspecto, o subprojeto do curso de Pedagogia busca propiciar a prática de iniciação a docência em uma de suas habilitações, permitindo que os bolsistas atuem com a formação pedagógica do Curso Normal, nível médio, em dois institutos da região. O trabalho em voga abordará, mais especificamente, o relato de uma atividade realizada junto 2º ano A do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio. A mesma compreendeu a realização das Oficinas Pedagógicas que objetivaram discutir os teóricos da aprendizagem e suas teorias, a fim de evidenciar a contribuição desses saberes para a prática pedagógica e o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, as discussões foram norteadas pelos teóricos Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel, Freud e Gardner, a metodologia envolveu o planejamento de cinco momentos, assim como a elaboração de slides, jogos, textos impressos, além da organização dos espaços, debates, exemplificações e problematizações. A experiência realizada permitiu não só aprofundar as presunções em questão, mas realizar trocas de conhecimentos, sendo possível articular teoria e prática de modo dinâmico, consistente e significativo. Destaca-se ainda que a atividade realizada possibilitou com que as alunas envolvidas pudessem visualizar a importância do conhecimento pedagógico fundamentado nas múltiplas teorias da aprendizagem, já que, por meio do que fora desenvolvido pode-se, sobretudo, possibilitar uma melhor compreensão das fases do desenvolvimento respectivas a cada teoria, e assim perceber a importância da formação integral do indivíduo e suas especificidades. Portanto, não só por meio da atividade vivenciada, mas pelas outras tantas que o PIBID desenvolve, que é possível assegurar que o projeto contribui com todos os envolvidos, sendo um diferencial para formação pedagógica.

**Palavras-chave:** PIBID. Oficina Pedagógica. Curso Normal. Teorias da aprendizagem.

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil, luzinetiranel@hotmail.com.
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil, anamaelidasilva@gmail.com.
[3] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil, luana_fussinger@hotmail.com
[4] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil, luci@uri.edu.br.

# DO TEXTO À TELA: O ESTUDO DA ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA

**Maira Cristina Franzmann Pereira**[1]
**Rosângela Fachel de Medeiros**[2]

Muitos estudos e autores discorrem sobre o fato do modelo brasileiro de ensino de Literatura ter como foco o estudo diacrônico da historiografia literária por meio da periodização e da análise de cunho estruturalista. Tais modelos são geralmente criticados por transformarem a leitura literária em uma obrigação ou então em ferramenta utilizada como material de apoio para promover o estudo e a compreensão de regras gramaticais e da formação da Língua Portuguesa. Em contraponto a tal perspectiva surge a proposta comparatista, que se alicerça entre outras questões na *Estética da Recepção*, no dialogismo de Mikhail Bakhtin e na intertextualidade de Gerárd Genette, que promove a leitura em seu sentido amis amplo e culturalmente integrada, visando fomentar e instigar à leitura crítica e buscando converte a literatura em prática social. Neste sentido, este trabalho vem apresentar um exemplo de proposta de ensino de Literatura por viés comparatista que se alicerça no estudo e na análise entrecruzada dos contos e poesias do escrito norte-americano Edgar Allan Poe e de suas adaptações/transmidiações para a televisão brasileira na série *Os Contos do Edgar*, produzida em 2013 por Fernando Meireles, tendo como diretor Pedro Morelli. Esta perspectiva comparatista de estudo, entre os contos e a série, está fundamentada na teoria da adaptação – do texto literário para o audiovisual, desenvolvida por Robert Stam (2006), bem como na teoria da transmidiação (JENKINS, 2009). Teorias estas que foram discutidas com os alunos para a análise e a discussão das obras.

**Palavras-chave**: Literatura. Adaptação. Audiovisual. Comparatismo

[1] Aluna graduanda do Curso de Letras-Inglês V. URI-Campus de Frederico Westphalen.

[2] Profa. Dra. Docente do Mestrado e do Curso de Letras. URI Campus de Frederico Westphalen

# A MATEMÁTICA ALIADA A TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES COM A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA

**Marília Mazzonetto**[1]
**Vanessa Dal Piva**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Ana Paula do Prado Donadel**[4]
**Carmo Henrique Kamphorst**[5]

Sabemos que os estudantes apresentam diversas dificuldades no que tange o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, a qual abrange alguns conteúdos de maior complexidade de entendimento por parte dos discentes. Um exemplo desse fato é sobre o conceito de função. Com a finalidade de propor alternativas de tornar este tópico mais acessível pensou se em abordar o conceito de função através da Tecnologia. Tal atividade trata-se de uma oficina para ser trabalhada no Ensino Médio. Esta sequência de ensino e aprendizagem visa trabalhar o conceito de funções de uma maneira diferenciada, para isso é essencial que o docente se adapte a essa tecnologia, pois ela é uma ferramenta extremamente importante e que auxilia no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Neste sentido, a tecnologia pode trazer diversos benefícios e contribuir significativamente para a aprendizagem no conteúdo de função, através do software Geogebra, pois este recurso pode servir em vários momentos, trazendo de forma clara e eficaz a assimilação do conteúdo. Pretende-se neste artigo abordar aspectos teóricos que norteiam o ensino e a aprendizagem de funções, através deste recurso, possibilitando ao aluno construir, manipular, avaliar e identificar proposições, compreendendo melhor os conceitos que envolvem o estudo de funções. Ainda, ele auxilia na aprendizagem com o intuito de promover um ensino dinâmico e interativo, estimulando o pensamento gráfico e a assimilação visual, sanando as dificuldades encontradas pelos discentes. Através desta proposta, tem-se como objetivo despertar um maior interesse e curiosidade por parte dos alunos, devido à facilidade e rapidez deste software, além de estimular a aprendizagem. O presente trabalho almeja enfatizar a importância que o professor possui ao transmitir o conhecimento com clareza, fazendo com que o aluno construa seu próprio conhecimento, percebendo a importância que a Matemática tem no seu cotidiano.

[1] Acadêmica do III semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. marymazzonetto889@gmail.com

[2] Acadêmica do V semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. vanessa_dalpiva@hotmail.com

[3] Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Coordenadora da Área do Conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. anne@uri.edu.br

[4] Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW, colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. donadel@uri.edu.br

[5] Coordenador do Curso de Matemática URI/FW, docente das Ciências Exatas e da Terra, colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. carmo@fw.uri.br

**Palavras-chave:** Software Geogebra; Ensino; Funções.

# UMA PROPOSTA DE OFICINA SOBRE O ENSINO DE GEOMETRIA COM A UTILIZAÇÃO DE ORIGAMIS

**Mirian Garcia**[1]
**Vanessa Dal Piva**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Ana Paula do Prado Donadel**[4]
**Carmo Henrique Kamphorst**[5]

O ensino da Matemática apresenta algumas fragilidades, principalmente em relação à Geometria, pois os métodos que são utilizados em grande parte não proporcionam ao educando uma aprendizagem significativa. É imprescindível que os professores busquem por metodologias diferenciadas de ensino e dentre elas podemos mencionar o estudo da Geometria através da origami. Destaca-se que no momento em que o educando manipula a construção de dobraduras o mesmo utiliza-se de inúmeras figuras geométricas as quais quando instigadas pelo educador começam a desabrochar diversos conceitos de geometria, isto é, a geometria construtiva. O origami sendo um recurso lúdico utilizado dentro de sala de aula aumenta a percepção espacial, estimula a concentração, provoca o esforço pessoal e exercita a capacidade de análise perceptiva do objeto. Esses ensinamentos possibilitaram aos alunos perceber e valorizar os elementos e criações da natureza, levando-os a visualizar o conteúdo fora da sala de aula, criando novos meios de aprimorar o conhecimento e ter maior curiosidade sobre Geometria. Sendo assim, a proposta é de a aplicação de uma oficina intitulada "A arte do Origami no ensino de Geometria.", a mesma poderia ser aplicada desde os níveis mais básicos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com níveis mais estruturados de conceitos de Geometria. Parte-se do concreto até a significação de conceitos mais amplos, com isso, almeja-se promover avanços na prática pedagógica escolar, através da busca de novas possibilidades, que venham a sanar as problemáticas que tornam a disciplina de Matemática tão incompreensível. Uma forma de trazer essa relação do cotidiano com a geometria espacial é a construção de origamis, trazendo maior visibilidade através da construção de sólidos geométricos, além de estudar as retas, pontos, entre outros conhecimentos que se deve analisar.

**Palavras-chave:** Origami, Geometria, Matemática.

[1] Acadêmica do III semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. mirianfgarcia123@gmail.com

[2] Acadêmica do V semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. vanessa_dalpiva@hotmail.com

[3] Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Coordenadora da Área do Conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. anne@uri.edu.br

[4] Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW, colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. donadel@uri.edu.br

[5] Coordenador do Curso de Matemática URI/FW, docente das Ciências Exatas e da Terra, colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. carmo@fw.uri.br

# FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

**Rafael Dalmolin**[1]
**Julia Dammann**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Carmo Henrique Kamphorst**[4]
**Ana Paula do Prado Donadel**[5]

A função social da escola está em formar cidadãos promovendo seu desenvolvimento no pleno sentido da palavra, cidadãos estes conscientes de seus direitos e deveres, capazes de criticar, refletir, ter autonomia e mais ainda de compreender a realidade em que vivem, preparados para participar ou não da transformação social, econômica e política do nosso país. É garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. O currículo escolar deve conter conteúdos que possibilitam ao aluno compreender melhor a realidade que o cerca, capacitando-o para a leitura e interpretação de mensagens que hoje são amplamente introduzidas no nosso dia a dia, preparando-o para inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública. A natureza deste trabalho é de cunho bibliográfico e qualitativo. No qual verificamos que se faz necessário que a escola trabalhe o conteúdo cultural básico, da leitura e da escrita, das ciências, das artes, das letras, e ainda, estimule o aluno a pensar, refletir, analisar, estabelecer relações, criticar, sintetizar, criar, ter uma visão global do meio em que está inserido, mas para que isso aconteça é fundamental que os professores trabalhem com metodologia participativa, desafiadores, problematizando os conteúdos estimulando os alunos a buscarem diversas fontes de pesquisa, a trocarem informações com colegas defendendo e argumentando seu ponto de vista.Com estes aspectos citados e atendidos mesmo que sendo parciais em relação à escola e aos professores, a qualidade da Educação acontecerá em níveis muito elevados, pois, neste processo o educando fará parte de um processo de avaliação emancipatória.

[1] Acadêmico do segundo semestre do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, rafael_dalmolin27@hotmail.com

[2] Acadêmica do segundo semestre do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, julia_dammann@hotmail.com

[3] Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Coordenadora da Área do Conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. E-mail: anne@uri.edu.br

[4] Coordenador do Curso de Matemática URI/FW, docente das Ciências Exatas e da Terra, colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: carmo@fw.uri.br

[5] Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW, colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: donadel@uri.edu.br

# SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS DAS GESTANTES A LUZ DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

**Raquiela Ulbrik**[1]
**Caroline Ottobelli Getelina**[2]

A experiência de ter um filho é um momento singular na vida de cada mulher, é considerado um misto de sentimentos e emoções, uma vivencia única que traz consigo uma variedade de significados constituídos a partir da singularidade de cada parturiente (SILVA, et al 2017). Para que o processo de trabalho de parto transcorra de forma tranquila e sem maiores intercorrências é importante a realização do pré-natal, executado por um profissional habilitado para essa atividade. Um atendimento de pré-natal de qualidade desempenha um importante papel na redução da mortalidade materno infantil além de proporcionar inúmeros benefícios tanto para a mãe quanto para o neonato, pois é no momento que são prestadas todas as orientações pertinentes para o momento da gestação e parto (CUNHA et al, 2009). Inúmeros são os sentimentos vivenciados pelas gestantes no decorrer do período gestacional o conhecimento desses sentimentos vivenciados pelas gestantes é de fundamental importância para a equipe de saúde poder prestar um atendimento integral a essas gestantes além de oferecer um apoio emocional para as mesmas (OLIVEIRA, et al., 2010). As consultas de pré-natal visam acolher a gestante desde o início de sua gestação, oportunizando a criação do vínculo entre serviço de saúde, a gestante e sua família. (DIAS et al, 2015). É no momento do pré-natal que o enfermeiro pode sanar as principais dúvidas e inquietações das gestantes, podendo assim compartilhar de seus conhecimentos e prestar uma assistência humanizada para a mesma, visto que é através da educação que ocorre a integração entre profissionais de saúde e sua clientela, além de ser um importante instrumento para a manutenção e promoção da saúde, as ações educativas são de vital importância em todo o ciclo gravídico- puerperal, sendo que nesse período inúmeras mudanças estão ocorrendo no corpo das gestantes (RIOS, 2007). Para Freire (2004) ensinar não e somente transferir conhecimento, mas também é criar as possibilidades necessárias para sua construção e formação, os educandos vão se transformando e se reconstruindo ao lado de seu educador, ou seja, as gestantes tem os profissionais de saúde como portadores de orientações e informações, a educação em saúde deve ser uma prática na qual os conhecimentos são compartilhados entre os sujeitos, dando ênfase ao diálogo entre as partes. (FREIRE, 2001). Nessa perspectiva a educação emancipatória trabalha no intuito de fazer com que os sujeitos possam manifestar suas opiniões e não serem influenciados ou sofrerem interferência de terceiros com pensamentos contrários, para que isso ocorra de forma positiva deve-se proporcionar aos sujeitos espaços onde eles possam ter espaço par questionar permitindo assim a democratização dos saberes (OTTOBELLI, 2013). Sendo assim é importante a gestante participar ativamente de todo o processo de aprendizagem proporcionado no momento do pré-natal. Dessa forma, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral: compreender os sentimentos e expectativas das

[1] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Auto Uruguai e das Missões. raquielaulbrik@gmail.com

[2] Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Enfermeira, Mestre em Educação, Doutoranda em Enfermagem. caroline@uri.edu.br

gestantes frente ao processo de trabalho de parto a luz da educação emancipatória. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo a qual será desenvolvida com gestantes das ESFs dos municípios de Caiçara e Frederico Westphalen, que manifestarem interesse em participar da pesquisa, sendo no mínimo 20 e no máximo 30 sujeitos, a coleta de dados acontecerá através de uma entrevista semiestruturada onde as gestantes responderão ao questionário pré-definido, e para a análise dos dados faremos uso da analise temática. Iremos seguir a resolução 466/2012 onde serão respeitados todos os preceitos éticos, mantendo o anonimato das participantes. Por meio deste estudo buscaremos entender quais são os maiores sentimentos que permeiam o universo feminino no período gestacional a espera do momento do parto, quais são suas principais dúvidas, inquietações e expectativas. A partir desses dados podemos dar um retorno mais especifico aos profissionais de saúde para que assim os mesmos possam trabalhar em cima desses dados nas consultas de pré-natal e poder preparar ainda melhor as gestantes para o momento do parto.

**Palavras-chave:** sentimentos, gestação, educação emancipatória, enfermagem.

# SUSTENTABILIDADE REPENSADA PELA PERSPECTIVA DE POVOS ORIGINÁRIOS

**Rosangela Ferigollo Binotto**[1]
**Jaílson Bonatti**[2]

Este trabalho propõe a reflexão acerca do pensamento de sustentabilidade na educação repensada a partir de aspectos históricos e culturais de povos originários presentes na América Latina. Logo, podemos situar as construções epistemológicas surgidas desse contexto de pensamento sustentável, tanto como da compreensão das lógicas colonialistas que se iniciaram no século XVI e perduram até a atualidade contra os povos nativos. Por essas reflexões, temos por objetivo compreender a sustentabilidade na perspectiva de povos originários do continente latino-americano, contribuindo com novas concepções que abarcam o conceito de sustentabilidade como meio de promover o desenvolvimento sustentável de recursos físico-químicos nos ecossistemas, estimulando a percepção de uma nova prática pedagógica. Como caminho metodológico para este estudo, utilizamos a revisão bibliográfica como forma de obtenção investigativa de conhecimentos que envolvem os conceitos aqui refletidos no âmbito da Teoria Crítica da América Latina em aspecto descolonial. O material utilizado enquanto objeto de estudo se trata do sujeito colonizado historicamente, aqui retratado como povos originários, que nos baseiam de forma a pensar o outro em sua constituição identitária e completamente distinta, no que se refere aos atributos culturais em instâncias cosmológicas e ritualísticas. Nisso, como resultados temos a evidência de que os aspectos relacionados com a sustentabilidade estão na origem social dos povos nativos da América Latina, uma vez que esses compreendem o meio ambiente ou "pachamama" como um ser constitutivo e dependente de cuidado e respeito, identificados nas dinâmicas sustentáveis. Portanto, é necessária a reflexão sobre a constituição da sociedade atual com respeito as inserções históricas e culturais de povos originários, bem como rever as epistemologias vindas de outras culturas que contribuem de maneira significativa no processo de sustentabilidade, sobretudo no âmbito educacional.

[1] URI/FW, Brasil, binotto@uri.edu.br
[2] URI/FW, Brasil, jailson.1bio@gmail.com

# A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA FRENTE AO TRABALHO DE PARTO HUMANIZADO

**Sabrina Ester Gierme**[1]
**Caroline Ottobelli Getelina**[2]
**Laura Helena Gerber Franciscatto**[3]

O parto é algo magnífico, um processo natural que deve ocorrer voltado totalmente à mãe e ao bebê, sendo uma temática complexa, pois envolve a história de vida dessa mulher, fatores psi-cológicos, culturais, suas crenças, uma série de fatores biológicos e uma experiência com im-pacto emocional expressivo, um emaranhado de emoções e sentimentos vivenciados desde a descoberta da gestação, o decorrer das 39 semanas, até o nascimento (LONGOL, 2010). O ato de parir é diferente de mulher para mulher, apresentando uma diversidade de sentimentos e sensações vividas, diferentes desejos, angustias e medos, que irão depender totalmente de como essa mãe teve o acompanhamento durante sua gestação, com um pré-natal de qualidade, abran-gendo as vias de parto, malefícios e benefícios, a amamentação, o que irá transcorrer durante toda a gestação e quais os sinais de um trabalho de parto verdadeiro, fazendo com que essa gestante esteja totalmente instruída e sabendo o que irá passar no decorrer deste processo total-mente fisiológico. Cada mulher expressa diferentes desejos, angustias e medos, assim, os pro-fissionais de saúde que com estas mulheres atuarem, irão observar, diariamente, distintas emo-ções vividas pelas mesmas, diante disso, precisarão compreender que conforme estas emoções, haverá uma consolidação entre profissional e paciente fazendo com que o seu parto se desen-volva tranquilamente (FRELLO, CARRARO, BERNARDI, 2011). Segundo Soares et al., (2010), instruir as gestantes é de principal competência do profissional enfermeiro, que está intimamente vinculado com as mesmas, transmitindo conhecimento frente as opções de via do parto e seus direitos, para que esse momento seja o mais acolhedor possível, proporcionando mudanças de pensamentos, esclarecimento e a exclusão de pré-conceitos frente ao parto huma-nizado, sendo assim a equipe deve estar paramentada frente tais mudanças, em busca de uma educação permanente tornando o seu papel principal a mudanças nos paradigmas existentes. Com isso, a equipe de enfermagem num cuidado diferenciado, visa a sensibilidade dessa mãe, trabalhando com seu emocional e proporcionando um ambiente agradável para a chegada do bebe (FRELLO, CARRARO 2010). Para isso, a equipe deve estar paramentada frente as mu-danças ocorridas concomitantemente, em busca de educação permanente tornando o seu papel principal na mudança nos paradigmas existentes, sendo uma educação a qual o profissional sofre no seu cotidiano e de certa forma, educação que o mesmo transmite aos seus clientes para que estejam diante de um saber importante frente ao que irão enfrentar, ficando a cargo da equipe estar respaldando de tal conhecimento para o sucesso do atendimento (SILVA, 2014). Diante do referido assunto abordado acima, estamos realizando

[1] Acadêmica Sabrina Ester Gierme do 7° semestre de enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Sabrina_gierme@hotmail.com

[2] Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Enfermeira, Mestre em Educação, Doutoranda em Enfermagem. caroline@uri.edu.br

[3] Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen, Enfermeira, Mestre em Genética e Toxicologia Doutoranda em Enfermagem. laura.gerber.franciscatto@gmail.com

um projeto de prática assisten-cial que segundo Pivoto, et al, 2013, refere-se a propiciar uma qualificação das práticas presta-das por profissionais no seu cotidiano em busca do aperfeiçoamento, destacando-se também a importância de um trabalho coletivo em busca da melhoria dos serviços para maior valorização e reconhecimento da assistência prestada pela enfermagem. O referido projeto tem por objetivo, desenvolver ações de educação permanente junto aos profissionais enfermeiros frente ao traba-lho de parto humanizado. Mediante ao objetivo proposto, desenvolveremos uma prática assis-tencial junto aos profissionais enfermeiros das Estratégia de Saúde da Família (ESF) dos mu-nicípios de Frederico Westphalen e Campo Novo. A partir da metodologia escolhida para o trabalho, serão desenvolvidos quatro encontros em cada município, sendo um total de oito en-contros realizados, os quais terão como propósito, empoderar os profissionais, no que se refere aos conhecimentos com relação ao parto humanizado, por meio da utilização de encontros de educação permanente com vistas a proporcionar às gestantes informações pertinentes acerca do parto. Os assuntos a serem trabalhados no período da gestação são de enorme abrangência, sendo de mais enfoque o ato de parir em si, na humanização, na mudança dos pré-conceitos, os métodos de alivio de dor não farmacológico, o direito do acompanhante, as posições para que a mesma se sinta melhor no transcorrer do trabalho de parto. Assim buscamos uma modificação dos serviços e com isto uma qualificação da assistência prestada num momento tão delicado quanto ao parto.

**Palavras chave:** Educação. Enfermagem. Parto humanizado.

# APRIMORANDO O ENSINO/APRENDIZAGEM NA ENFERMAGEM: A UTILIZAÇÃO DE UM VÍDEO INSTRUCIONAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO

**Samer Stumm da Silva**[1]
**Caroline Ottobelli Getelina**[2]
**Laura Helena Gerber Franciscatto**[3]

A profissão da enfermagem com todas as normatizações necessárias desde a metade do século XIX tornou-se uma profissão dedicada a promover e restabelecer a saúde dos indivíduos, trabalhando junto com vários profissionais de distintas áreas. O cuidado realizado pelo enfermeiro pode ser compreendido por envolver e desenvolver de práticas que se fundamentam no conhecimento científico, técnico, pessoal, social, cultural, econômico e psicoespiritual, buscando a promoção, manutenção e/ou recuperação da saúde (BREHMER, et al., 2015), devendo ser levado em conta que a atuação profissional do enfermeiro é norteada pelo uso das tecnologias, tendo estas um grande emprego na área da saúde, pois inicialmente precisou-se de instrumentos que facilitassem o diagnóstico. Contudo, atualmente, o uso das tecnologias na enfermagem transcende o diagnóstico, se faz uso delas, também, para trabalhar a promoção e reabilitação em saúde. Além disso, temos um conceito de tecnologias ligadas à formação acadêmica, as quais são denominadas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais compreendem um conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma integrada que interferem nos processos comunicativos (CORREIA, et al., 2013). A utilização das TICs vem ganhando grande espaço na formação profissional pois cada vez mais os indivíduos buscam informações e diante disso, os profissionais que trabalham com um novo conceito de ensinar ganham destaque por utilizar meios de comunicação e informação utilizados diariamente como as redes sociais e aparelhos tecnológicos que estão sempre à mão e ganham cada vez mais espaço no cotidiano dos indivíduos (SÁ, et al., 2011). Este trabalho tem por objetivo: desenvolver por meio das TICs, a criação de uma vídeo/aula, na perspectiva de aprimorar e otimizar o processo de ensino/aprendizagem dos acadêmicos de Enfermagem. A fim de operacionalizar o objetivo proposto estamos desenvolvendo uma prática assistencial, junto ao laboratório de Enfermagem da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, a qual visa a elaboração de uma vídeo/aula instrucional onde abordaremos conhecimentos técnicos e científicos da enfermagem. Diante disso foram seguidos 3 principais passo, sendo a construção teórica do material, construção do material didadtico e por fim a elaboração do material avaliativo e readequação do material teórico frente as respostas. Para tanto se pode demostrar no que ser refere à organização da material para a elaboração do trabalho, percebemos a existência de poucas publicações, no que se refere às TICs na área da saúde, o

[1] Acadêmico do Curso de Graduação em Enfermagem Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. samerstumm@hotmail.com

[2] Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Enfermeira, Mestre em Educação, Doutoranda em Enfermagem. caroline@uri.edu.br

[3] Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Enfermeira, Mestre em Genética e Toxicologia, Doutoranda em Enfermagem. laura.gerber.franciscatto@gmail.com

que temos são onze publicações com a temática, porem com algumas desvios do assunto por terem o foco nas respectivas áreas de publicações. Para a gravação das vídeo/aulas, partimos de pressuposto que necessitávamos desenvolver um material que fosse aos mesmo tempo didático e interessante aos alunos, diante disso, o material foi desenvolvido com foco no procedimento prioritário do enfermeiro e que representava uma certa dificuldade, desta forma a construção do material e sua disponibilização se deu com objetivo de ser de acadêmico de enfermagem para acadêmico de enfermagem. Por fim, no que diz respeito aa elaboração dos questionários de qualidade buscamos desenvolvê-lo na perspectiva de podermos levantar informações junto as respostas dos acadêmicos para averiguar qual e quanto foi o ganho em trabalhar com o referido material e qual poderá ser as possíveis alteração necessárias frente a visão dos acadêmicos, no intuito do melhoramento do material. O mesmo será disponibilizado em formato online os acadêmicos de enfermagem que visualizarem o vídeo. Percebe-se atualmente quanto à inserção das TICs no ensino, vem sendo de forma rápida e vantajosa em vários aspectos, incluindo muito nos cursos presenciais, os quais buscam na utilização das tecnologias constantemente, uma forma de melhorar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Porém ainda ha muitas questões que precisam ser visualizadas e trabalhadas, pois quando é construído um material didático a ser disponibilizado as principais questões que devem ser levadas em considerações, sempre devemos baseá-las na nossa realidade e qual impacto da mesma ira causar.

**Palavras-chave**: TICs, ensino, aprendizagem e enfermagem.

# UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

**Taiane Fontana Ribeiro**[1]
**Felipe Copceski Rossatto**[2]
**Eliane Miotto Kamphorst**[3]
**Ana Paula Donadel**[4]
**Carmo Henrique Kamphorst**[5]

A sociedade tem passado por inúmeras mudanças decorrentes da globalização econômica. Os avanços tecnológicos e científicos impõem alterações nos mais variados setores sociais, e, inclusive, na educação. Com isso, é imprescindível que as instituições escolares, acompanhem essas mudanças. Utilizar softwares, especialmente, no que se refere ao ensino de matemática, é uma das possibilidades que permite aliar o contexto da sala de aula com o cotidiano dos estudantes. Cabe aos professores, visualizarem nesse recurso, uma ferramenta que pode potencializar sua aula e contribuir significativamente com a aprendizagem dos alunos. Ao utilizar tecnologias digitais é provável que as aulas assumam um caráter mais dinâmico, vinculado com a realidade e que instigue o aluno a desenvolver seu raciocínio lógico, ampliando sua criatividade e capacidade de investigação, bem como pode haver maior interação entre professor e aluno. Desse modo, o uso de softwares, como, por exemplo, o GeoGebra, nas aulas de matemática possibilita a realização de construções, sejam geométricas ou gráficas, com rapidez e precisão, permitindo ao aluno realizar análises, bem como, movimentar figuras ou elementos da mesma, caso se trate de Geometria. Isso facilita a visualização de detalhes e a compreensão de conceitos e propriedades, sem, por exemplo, haver a necessidade de construção de várias representações semelhantes. Ademais permite que o próprio estudante elabore suas conclusões, sendo ativo na construção de seu conhecimento.

[1] Acadêmica do quinto semestre do Curso de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, taiane.fontana.ribeiro@hotmail.com

[2] Acadêmico do quinto semestre do Curso de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, mylarf@outlook.com

[3] Doutoranda e professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, anne@uri.edu.br

[4] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela UNIFRA e professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, donadel@uri.edu.br

[5] Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, carmo@uri.edu.br

# FICÇÃO E TEORIA CRÍTICA AFRODESCENDENTE: MERLE HODGE

**Tais Levulis**[1]

A pesquisa objetiva estudar o pensamento crítico de Merle Hodge acerca da identidade e cultura negra, papel da escritora/ escritura enquanto forma de ativismo, e investigar possibilidades comparativas entre esses conceitos e sua práxis literária. Para tanto, inicialmente, foi necessário localizar textos teóricos da autora, esparsos em revistas e coletâneas; estabeleceu-se, como corpus de pesquisa literário, o romance *Crick crack* monkey, o qual, como os textos teóricos pesquisados, discute questões em torno da soberania nacional, e da identidade coletiva e individual, em contextos pós-coloniais. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e o método de análise foi o reflexivo. Identificaram-se como temas recorrentes nas reflexões da autora a influência que a cultura, a linguagem e a educação colonial têm em relação ao gênero, raça e classe social, na formação de uma identidade cultural. Hodge acredita que a literatura exerce um imenso poder político, tanto que a considera uma forma de resistência. Refere-se, mais especificamente, à situação política da pós-independência em Trinidade, cenário político retomado pelo romance *Crick Crack Monkey* no quadro geral da política colonizadora da Inglaterra e suas repercussões na vida nacional e individual em Trindade. Nesse contexto, ganha relevo a discussão acerca do apagamento da cultura de matriz africana, e sua substituição pela cultura da metrópole colonizadora. Mesmo com a independência política e administrativa já obtida, em 1962, há ainda uma submissão cultural que os fazem sentirem-se impotentes diante da proposta de desmantelar os elementos coloniais que haviam sido impostos em sua cultura. Neste contexto, a literatura pode ser revolucionária no sentido de contribuir para o processo político de empoderamento do Caribe, possibilitando que produções trindadenses sejam valorizadas tanto quanto as estrangeiras, e levem seus leitores a reflexões sobre seu contexto sócio-político. Conclui-se que as propostas e temas que Merle Hodge aborda em suas falas e escritas crítico-teóricas, vão ao encontro das expostas em seu primeiro romance, *Crick Crack Monkey*, que, de certa forma, valida toda a história que o país trindandense enfrentou e vem enfrentando em relação a aculturação que sofreu enquanto fora colonizado por outra nação.

**Palavras-chave**: Merle Hodge. Identidade Cultural. Ativismo Literário. Cultura Negra. Resistência.

[1] Acadêmica do Curso de Letras Inglês da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI-FW. Bolsista PIIC.

# O PIBID E A LEITURA DIGITAL DE MINICONTOS

**Talia Mertz**
**Viviane dos Santos Ribeiro**
**Marinês Ulbriki Costa**
**Adriane Ester Hoffmann**

Os bolsistas pibidianos do subprojeto de Letras, da URI, Câmpus de Frederico Westphalen, realizaram a atividade Oficina Criativa, tendo como foco a produção do gênero miniconto, durante o mês de junho de 2017, na Escola Estadual de Ensino Técnico José Cañellas, e na Escola Estadual de Ensino Médio Sepé de Tiarajú. O público alvo que participou da oficina foram os alunos de Ensino Médio, acompanhados pelas supervisoras escolares. O objetivo da atividade foi despertar o interesse dos alunos pela leitura e análise dos gêneros textuais, com ênfase no gênero miniconto, um texto pequeno, enxuto e de fácil compreensão. Ao aproximar os alunos dos minicontos, o objetivo da proposição didática centrou-se na leitura, análise, e produção de textos dessa natureza, atentando para os aspectos inerentes à sua estrutura textual; como os personagens, o enredo, o espaço temporal, o conteúdo e a forma, com vistas à formação de leitores e o uso da linguagem em diferentes contextos. Na sequência, a intenção foi vincular a tecnologia digital, com o objetivo de trabalhar os textos de uma forma diferente, dinâmica e prazerosa. A metodologia utilizada foi a apresentação de vários minicontos para que os alunos tomassem o contato com o gênero proposto, lessem o texto e identificassem a estrutura, o estilo composicional, a temática e os demais elementos que constituem o gênero. Na sequência, os alunos foram divididos em grupos, cada qual recebeu um tema com uma frase para dar inicio as suas produções, após a escrita dos textos, os alunos leram seus minicontos para os colegas, e expuseram seus trabalhos no mural da escola. Retomando a proposta didática da atividade a qual consistia em estabelecer relação do texto escrito com as mídias digitais, os alunos criaram os vídeos e os apresentaram para a comunidade escolar. O resultado foi satisfatório, pois percebemos que os alunos se envolveram e gostaram das atividades propostas, tendo em vista o interesse para a escrita, e, principalmente, nas produções audiovisuais. Isso posto, destacamos a importância do PIBID, haja vista que possibilita a experiência com o ambiente escolar, agregando valor para nós enquanto bolsistas e contribuindo com novas técnicas, novos olhares nas escolas.

**Palavras-chave**: PIBID. Minicontos. Mídias digitais. Ensino.

# CADERNOS DE CINEMA PARA PROFESSORES: FORMAÇÃO DE ESPECTADORES PARA OS CINEMAS MERCOSULINOS

**Rafaela da Silva Pinto**
**Rosângela Fachel de Medeiros**

Este trabalho tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas no projeto "Cadernos de cinema para professores: Formação de espectadores para os Cinemas Mercosulinos", que tem como objetivo final a criação de Cadernos de Cinema para ajudar os professores na mediação de atividades relacionadas aos cinemas mercosulinos. A grande questão norteadora do projeto é a dificuldade de divulgação e difusão destas produções apesar da inegável qualidade (estética, narrativa, artística e cultural) de muitas de suas produções e da reconhecida importância destas produções no MERCOSUL e especificamente em seus respectivos países. E traz como contraponto o fato notório de que a maioria dos produtos cinematográficos consumidos pelos espectadores da região são produções Hollywoodianas. Nossa hipótese é de a falta de interesse dos espectadores pelas produções mercosulinas decorre da falta de interesse por obras que não repetem o modelo hollywoodiano associada à falta de acesso. A análise dos filmes mercosulinos está sendo utilizada na confecção dos Cadernos de Cinema. Filmes analisados e fichados: *El baño Del papa* (2007), César Charlone e Enrique Fernández, *El hijo de La novia* (2001), Juan José Campanella, Machuca (2005) André Woods, *7 Cajas* (2014) Juan Carlos Maneglia, Tana Schémbori, Los *colores de La montaña (2011),* Carlos Arbeláez. Em decorrência do projeto de pesquisa nasceu a atividade de extensão Cine Latino, que promoveu a exibição dos no auditório da URI e aberta a todos os interessados. Busca-se com isso descolonizar o olhar (GETINO, 1997) do espectador mercosulino, que tem como referência os modelos hollywoodianos, e instigar a uma análise e posicionamento crítico em relação às produções Mercosulinas bem como às produções Hollywoodianas.

**Palavras-chave:** Cadernos de cinema, professores, cinema mercosulino.

# INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Queli da Silva Nunes**[1]
**Josieli Piovesan**[2]

A crescente evolução de matrículas de acadêmicos com deficiência no ensino superior configura-se em uma realidade. Este é um indicativo de que a educação brasileira vive um processo de transformação, impulsionado pela concepção da educação inclusiva. Em meio a isso, o presente estudo visa investigar a percepção de acadêmicos com deficiência frente ao processo de inclusão no ensino superior. Para tanto, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com seis pessoas com deficiência incluídas em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. Como instrumento utilizou-se uma entrevista semiestruturada, a análise dos dados seguiu a proposta de análise de conteúdo de Bardin. Temas como o ingresso no ensino superior, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica, acessibilidade atitudinal e preconceito estavam presentes em todas as falas. A maioria dos participantes percebem melhorias quanto à acessibilidade arquitetônica, porém, referem que a acessibilidade vai muito além de rampas e precisa ser pensada em amplo espectro. Atentam, especialmente, para a dimensão pedagógica e atitudinal como pontos frágeis que precisam ser mais discutidos. Também, destacam que, apesar de avanços quanto ao preconceito, comumente, as pessoas com deficiência são vistas de modo homogêneo, como se, fossem todos iguais, se contrapondo a premissa da educação inclusiva, que é o respeito a singularidade. Outrossim, sugerem que o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior não se resume a uma conquista educacional, mas configura-se em um propulsor para uma efetiva inclusão social. Por fim, os dados indicam avanços quanto a inclusão no meio universitário, mas reiteram que, por ser um processo novo, ainda existem lacunas, desafios e barreiras a serem vencidas.

**Palavras- chave:** Inclusão. Acessibilidade. Ensino superior.

[1] Acadêmica do X semestre do Curso de Psicologia da URI/FW. E-mail: kellynuness@hotmail.com
[2] Professora do Curso de Psicologia da URI/FW. E-mail: josieli@uri.edu.br

# DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL

**Lana Carine Portz**[1]

O presente trabalho relata sobre a influência da Educação Física para o desenvolvimento motor na Educação Infantil. O objetivo foi o de conhecer como a Educação Física escolar pode auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento motor, pois, utiliza do corpo como instrumento de aprendizagem, sendo que, antes de qualquer tipo de comunicação a criança faz uso de uma linguagem corporal, e utilizar esta via de aprendizagem, ou seja, o seu corpo em movimento, pode ser facilitador e motivador para que a criança aprenda. O objetivo da pesquisa buscou saber de que maneira a Educação Física contribui no desenvolvimento motor infantil, sendo este, um processo contínuo e demorado, pois as mudanças mais acentuadas ocorrem nos primeiros anos de vida, no qual a criança passa por novas experiências e transformações. Os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa foram de grande importância diante a relação dos temas abordados, sendo estes a Educação Física relacionada com o desenvolvimento motor na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a da pesquisa de estudo bibliográfico, com base em estudos de vários autores, conhecedores do tema abordado. Diante do que foi visto, justificou-se o estudo baseando-se no fato de que o professor de Educação Física desempenha um importante e essencial papel no decorrer das aulas, pois possui um contato mais direto com a criança devido às atividades que a Educação Física proporciona. Além disso, a Educação Física tem como conteúdo específico o movimento humano, o que proporciona a compreensão do corpo e busca despertar nas crianças uma consciência corporal que lhes permite perceber o mundo em que vivem experimentar, criar e desenvolver-se.

**Palavras-chave**: Educação Física, Desenvolvimento, Educação Infantil.

[1] URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS - lana@uri.edu.br

# TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM OFICINAS SOBRE BIODIVERSIDADE

**Thamyrys Pinho da Silva**[1]
**Jaílson Bonatti**[2]
**Ricardo Giovenardi**[3]

Nos últimos 60 anos a crise da biodiversidade vem se agravando em todas as esferas biológicas. Com isso, busca-se entender os processos de degradação ambiental, elucidando ferramentas para subsidiar ações que visem à conservação dos recursos naturais não renováveis através da Educação Ambiental, a fim de formar sujeitos críticos e conscientes das problemáticas do meio ambiente na contemporaneidade. Objetivou-se com este trabalho compreender como a Educação Ambiental contribui na discussão e formação de sujeitos em espaços educativos formais e não formais e como pode ser relevante para o futuro de cidadãos engajados e cientes da responsabilidade e ética ambiental. O método utilizado buscou incentivar um pensamento crítico acerca da crise ambiental mundial, abordando a conservação biológica em oficinas expositivas com estudantes das instituições educacionais públicas e privadas do município de Frederico Westphalen e região, organizadas no laboratório de Morfologia da URI Campus Frederico Westphalen. Foram implantadas práticas lúdicas, nas quais os discentes manejaram material zoológico e equipamentos de laboratório, orientados por graduandos do curso de Ciências biológicas em uma apresentação multimídia das principais questões ambientais acerca da Crise da Biodiversidade. Pode-se observar que esses diálogos no ambiente educacional são fundamentais, uma vez que se necessitam oportunidades na formação de questionamentos por parte dos sujeitos envolvidos, demonstrando saberes prévios e de senso comum, que no debate ganham significação e notoriedade de um saber científico, contribuindo à construção de conhecimentos ambientais voltadas a prática da Educação Ambiental. Conclui-se que, questões de caráter imperativo desenvolvem ideais acerca da problemática ambiental em espaços formativos, dando ênfase às condições que possibilitem uma conexão do ser humano à um pensamento crítico ambiental à contemporaneidade.

[1] URI/FW, Brasil, thamygnr@hotmail.com
[2] URI/FW, Brasil, jailson.1bio@gmail.com
[3] URI/FW, Brasil, ricardo@fw.uri.br

# A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Ana Luiza da Silva Alves**
**Elisabete Cerutti**

O estudo tem como finalidade compreender as possíveis soluções sobre a educação e as tecnologias diante dos desafios da docência. Originário do projeto de pesquisa PIBIC-EM , Educação e tecnologia: reflexões teóricas e metodológicas no processo de ensinar e aprender. Entendemos que os recursos tecnológicos devem surgir como ferramentas pedagógicas, para aulas inovadoras, de uma aprendizagem mútua, em que todos os educandos interagem, opinam e aprendem. Baseando-se em leituras iniciais nos referênciais de Nogaro e Cerutti (2017) e Seymour Papert (1994), as demais pesquisas bibliográficas ressaltam que não é correto afirmar que a tecnologia será, então, a certeza de uma melhor aprendizagem, mas sim, de uma linguagem digital recíproca, em que haja uma contribuição e transposição contínua de conhecimento. Sabe-se dos desafios que Universidades e as escolas enfrentam a partir desta literatura. Entretanto, são inúmeras as soluções para que as mesmas possam caminhar juntas, em prol de um mesmo objetivo. É imprescindível que haja comunicação entre pais e docentes, apresentando objetivos e benefícios a serem idealizados. O educador do Século XXI torna-se mais mediador do conhecimento, contando com o auxílio das Tecnologias da Informação e da Comunicação, com papel de suma importância, para que se traga a inovação à sala de aula. A cibercultura é uma maneira propícia de melhorar a oferta de aprendizagem e interação. Muitos docentes ainda possuem dúvida em relação a didática e a tecnologia. Isso se dá, pela falta de conhecimento de como produzir este processo. É importante, salientar que, para que isso aconteça, o professor será o responsável. Faz-se necessário que explore todas as maneiras que possam dar-se a aprendizagem, através não só de computadores, mas também de todos os programas disponíveis. Sendo assim, citamos os exemplos de sites comunicacionais, despertando nos discentes a atenção, instigação pela nova forma de buscar o conhecimento, de forma prática, acessível as suas realidades. Tanto escolas, quanto Universidades necessitam repensar e atualizar-se, sendo que seu público de abrangência pede tal transformação, mesmo que ocultamente. Conclui-se, portanto, que é preciso uma maior relação ao ensino geral, relevante para que os docentes possam compreender que a tecnologia atua como ferramenta relacionada à aprendizagem de forma e inovadora, de maneira cativante aos seus alunos, gerando uma pedagogia da parceria, em que os aprendam e ensinam juntos. A escola precisa ser repensada, em tempos de busca de conhecimento, e para isso, as tecnologias estão disponíveis para serem melhor exploradas e usufruídas.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman,
formato e-book, pdf, em setembro de 2017.