

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

VOL II

WELINGTON JUNIOR JORGE
ORGANIZADOR



Uniedusul



PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

VOL II

WELINGTON JUNIOR JORGE
ORGANIZADOR

CONSELHO EDITORIAL

Ciências Agrárias

Carla Patrícia Noronha Dornelles - Centro Ecológico
Christoph Gehring - UEMA
Cléia dos Santos Moraes - SETREM
Edilson Máximo da Silva Junior - ICMBio NGI Carajás
Ezequiel Redin - UFVJM
Fabiana Helma Lüdtke - IFSUL
Francimara Souza da Costa - UFAM
Gustavo Benítez - Facultad de Veterinaria - Universidad de la República (Uruguay)
Michel do Vale Maciel - UFAM
Milton César Costa Campos - UFPB
Osmar Alves Lameira - Embrapa Amazônia Oriental
Pedro de Souza Quevedo - UNIFESSPA
Teresa Cristina Albuquerque de Castro Dias - IBAMA
Vanderley Borges dos Santos – UFAC

Ciências Biológicas

Vinicius Guerra Batista - UFAC
Cintia Mara Costa de Oliveira - FUAM
Thiago Bernnardi Vieira - UFPA
Irlon Maciel Ferreira - UNIFAP
Givago da Silva Souza - UFPA
José Max Barbosa de Oliveira Junior - UFOPA
Antonio Carlos Rosário Vallinoto - UFPA
Renata Coelho Rodrigues Noronha - UFPA
Frank Raynner Vasconcelos Ribeiro – UFOPA

Ciências da Saúde

Adriana Malheiro Alle Marie - UFAM
Kelly de Jesus - FEFF
Rosemary Ferreira de Andrade - UNIFAP
Wagner Jorge Ribeiro Domingues - UFAM
Djane Clarys Baia da Silva - Fundação de Medicina Tropical Dr. Heitor Vieira Dourado
Gabriel Araujo da Silva - UEAP
Rosany Piccolotto Carvalho - UFAM
Ana Cristina Viana Campos - Unifesspa
Andrea Mollica do Amarante Paffaro - UNIFAL
Melissa Agostini Lampert - UFSM
Fernanda Barbisan - UFSM
Cláudia Tarragô Candotti - UFRGS
Alcides Silva de Miranda - UFRGS
Francisco Thiago Rocha Vasconcelos - UFRGS
Bibiana Verlindo de Araujo – UFRGS

Ciências Exatas

Waldemir Lima dos Santos - UFAC
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra - UFAC
Yurimiler Leyet Ruiz - UFAM
Genilson Pereira Santana – UFAM

Cecilia Veronica Nunez - INPA
Sebastião da Cruz Silva - UNIFESSPA
Fernanda Carla Lima Ferreira - UNIFESSPA
José Sávio Bicho de Oliveira - UNIFESSPA
Rita de Cássia Saraiva Nunomura - UFAM
José Elisandro de Andrade - UNIFESSPA
Marcos Marques da Silva Paula - UFAM
Anderson Henrique Lima e Lima - UFPA
Argemiro Midonês Bastos - IFAP

Ciências Humanas, Letras e Artes

Shelton Lima de Souza - UFAC
Pierre André Garcia Pires - UFAC
Yurgel Pantoja Caldas - UNIFAP
Daguinete Maria Chaves Brito - UNIFAP
Silvio Simione da Silva - UFAC
Reinaldo Corrêa Costa - INPA
Marcelo Lachat - UNIFESP
Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos - UNIFAP
José Rosa dos Santos Junior – UNIFESSPA
Anna Carolina de Abreu Coelho - UNIFESSPA
Paula Tatiana da Silva Antunes - UFAC
João Paulo da Conceição Alves - UFPA
Francivaldo Alves Nunes - UFPA
Lucas Rodrigues Lopes - UFPA
Lucélia Cardoso Cavalcante – UNIFESSPA
Vilma Aparecida de Pinho - UFPA
Rafael Sbeghen Hoff - UFAM
Márcia Teixeira Falcão - UERR
Juciane dos Santos Cavalcante - UEA
Damião Bezerra Oliveira - UFPA
Francivaldo Alves Nunes - UFPA
Wilton Flávio Camoleze Augusto - UNIMAR
Rafael Ademir Oliveira de Andrade - Centro Universitário São Lucas
Daniel Chaves de Brito - UFPA
Fatima Sueli Oliveira dos Santos - IFAP
Ivanilton Jose Oliveira - UFG
Paulo Roberto Barbosa - PUC-SP
Ana Claudia Caldas Mendonça Semêdo - UFBA
Élido Santiago da Silva - UFPI
José Marcos Froehlich - UFSM
José Carlos Martines Belieiro Junior - UFSM
Edison Hüttner - PUCRS
Cláudio Primo Delanoy - PUCRS
Francisco Thiago Rocha Vasconcelos - UNILAB
Edonilce da Rocha Barros - UNEB

Ciências Sociais Aplicadas

Alysson Vitor Da Silva – PUC/PR
Alzira Queiróz Gondim Tude de Sá - UFBA
Andressa Karina Pfeffer Gallio – PUC/PR
Ariane Fernandes da Conceição - UFTM

Carine Dalla Valle - UFSM
Cíntia Beatriz Müller - UFBA
Cristovão Henrique Ribeiro da Silva - UFAC
DAMIÁN RODRIGO PIZARRO
Edward John Baptista das Neves MacRae - UFBA
Gabriela Viero Garcia - UFSM
Geovani Jacó de Freitas – UECE
Ivens Cristian Silva Vargas - URCAMP
José Carlos Sales dos Santos - UFBA
José Cláudio Alves de Oliveira - UFBA
José Raphael Batista Freire – PUC/PR
Jossiani Honorio Dias – PUC/PR
Maísa Nodari – PUC/PR
Marcela Mary José da Silva - UFRB
Mariano Nicolas Lema - Universidad de Belgrano
Martina Galli - Università degli Studi della Toscana
Maurício Elias Zouein - UFRR
Melina Paola Quintero Santos - Universidad del Magdalena
Michael Hiromi Zampronio Miyazaki – PUC/PR
Miron Biazus Leal – PUC/PR
Muriana Carrilho Bernardineli
Odaci Luiz Coradini – UFRS
Raul Ferreira Belúcio Nogueira - Università degli studi della Toscana
Renata Torri Saldanha Coelho - PUC/PR
Renato da Costa dos Santos - UniFael e UniEnsino
Ricardo Coutinho Mello - UFBA
Robert Cassano Reguera - Profesional Independiente
Rodrigo Roger Saldanha – PUC/PR
Tatiana Orlandi – PUC/PR
Valter Freitas – PUC/PR

Tecnologia Aplicada

Rodrigo Otavio Perea Serrano - UFAC
Laércio Gouvêa Gomes - IFPA
Marcele Fonseca Passos - UFPA
André Luiz Amarante Mesquita - UFPA
Júlio Cesar Valandro Soares - UFG
Eduardo Jacob Lopes – UFSM

2022 Uniedusul Editora - Copyright da Uniedusul e Autores
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora
Revisão: Os autores

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P467 Perspectivas da educação brasileira no século XXI [livro eletrônico] /
Organizador Wellington Junior Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5418-005-4

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Jorge, Wellington Junior.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os
créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1.....	08
Tecnoestresse: impactos sobre a saúde, a formação digital e o trabalho dos docentes brasileiros	
Djanires Lageano Neto de Jesus	
Flavinês Rebolo	
doi: 10.51324/54180051.1	
Capítulo 2.....	24
Desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na perspectiva dos estudantes de graduação de uma Universidade Pública Estadual Brasileira	
Djanires Lageano Neto de Jesus	
Marta Regina da Silva-Melo	
Debora Fittipaldi Gonçalves	
doi: 10.51324/54180051.2	
Capítulo 3.....	39
O Ensino de informática básica no contexto da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão em Pacajus, Ceará	
Rômulo Pereira de Oliveira	
Alex Sandro Coitinho Sant'Ana	
doi: 10.51324/54180051.3	
Capítulo 4.....	51
Perspectivas e discussões acerca do processo de aquisição da leitura: tecendo diálogos sobre a leitura no espaço escolar	
Domingas Rodrigues Marques Santos	
Israel de Sousa Ribeiro	
doi: 10.51324/54180051.4	
Capítulo 5.....	65
Neoliberalismo e as Reformas do Século XXI – o impacto na Educação Brasileira	
Diego Fonseca Dantas	
doi: 10.51324/54180051.5	
Capítulo 6.....	78
A docência com as crianças e os percursos de formação: reflexões sobre o ensino de Geografia e História nos Anos Iniciais	
Denise Wildner Theves	
João Francisco Lopes de Lima	
doi: 10.51324/54180051.6	
Capítulo 7.....	91
Ideologia e cultura educacional – o conservadorismo no Brasil	
Diego Fonseca Dantas	
doi: 10.51324/54180051.7	
Capítulo 8.....	113
A superação da reificação na educação e formação humana pela dialética	
Diego Fonseca Dantas	
doi: 10.51324/54180051.8	
Capítulo 9.....	131
A inserção do aluno autista em detrimento ao Ensino Técnico no Estado De São Paulo	
Abraão Danziger de Matos	
doi: 10.51324/54180051.9	
Capítulo 10.....	140
Alfabetização e letramento: fundamentos e metodologias	

Abraão Danziger de Matos
doi: 10.51324/54180051.10

Capítulo 11.....151

A gestão escolar na perspectiva da integração de todos os agentes do espaço educativo

Antonia Carla Araújo da Costa

Aurilene Araújo da Costa

Israel de Sousa Ribeiro

Luciana Maria de Sousa Trindade

Raquel da Silva Cruz

doi: 10.51324/54180051.11

Capítulo 12.....170

O potencial didático da utilização da realidade aumentada na educação

Thiago Seti Patricio

Maria da Graça Mello Magnoni

Alciano Gustavo Genovez de Oliveira

Eduardo Martins Morgado

doi: 10.51324/54180051.12

Capítulo 13.....183

A importância da literatura na Educação Infantil

Penélope da Silva Soriano de Almeida

doi: 10.51324/54180051.13

Capítulo 14.....198

O projeto pedagógico na educação infantil

Penélope da Silva Soriano de Almeida

doi: 10.51324/54180051.14

Capítulo 15.....214

Relato de experiência com a oficina de filmes dispositivos

Rita de Lourdes Carnevale Santos

Fernanda Cavalcanti de Mello

Clarissa Peres Fontana

doi: 10.51324/54180051.15

Capítulo 16.....225

Olhares e processos da Oficina de formação no cinema e Educação-Turmas A e B

Rita de Lourdes Carnevale Santos

Taise Dourado Oliveira

Ceuline Maria Medeiros Santiago

Jilson dos Santos Soares

Clarissa Peres Fontana

doi: 10.51324/54180051.16

Capítulo 17.....240

Metodologias ativas de ensino: novos caminhos para a educação no Brasil

Ana Paula dos Santos Prado

Regina Maria de Souza

Mário Acácio Borges de Melo Correia de Oliveira

doi: 10.51324/54180051.17

Capítulo 18.....260

Interdisciplinaridade: articulação entre ciências, história e cultura no ensino fundamental

André de Lima Rosais.

Geísa Goersch Guterres

Felipe Amorim Fernandes

Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad

doi: 10.51324/54180051.18

Capítulo 19	269
Geociências no ensino fundamental: potencializando a alfabetização científica	
Luciana de Aguiar Belizio	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
Diovane da Rosa Dill	
doi: 10.51324/54180051.19	
Capítulo 20	283
O Youtube como repositório de mídias para o Ensino De História	
Eldo Dorneles Junior	
Fábio dos Santos Dorneles	
Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180051.20	
Capítulo 21	296
Seguindo o fio invisível: ancestralidade, oralidade e patrimônio afrodiaspórico com uma turma de 5º do Ensino Fundamental I	
Geísa Goersch Guterres,	
Rita Freitas Ribeiro Pessano	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180051.21	
Capítulo 22	304
A história da escravização através do museu memorial Cemitério dos Pretos Novos: uma experiência de pesquisa com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental	
Geísa Goersch Guterres	
Anderson Gonçalves Gandor	
Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180051.22	
Capítulo 23	314
Desafios e possibilidades do ensino remoto durante a pandemia: a experiência da residência pedagógica	
Ana Carolina Ramos de Oliveira,	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180051.23	
Capítulo 24	325
História Oral e Patrimônio Documental do Arquivo Eclesiástico da “Legião de Maria - Senatus Nossa Senhora Da Conceição”	
Jean Carlo Rosa Durigon	
André Zanki Cordenonsi	
Nériton Clay Oliveira Porto	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180051.24	
Capítulo 25	349
MCCATI: uma metodologia de colaboração, comunicação e aprendizagem para equipes de TIC no Instituto Metrópole Digital da UFRN	
Gildásio da Costa Teixeira	
Apuena Vieira Gomes	
Itamir de Moraes Barroca Filho	
doi: 10.51324/54180051.25	
Capítulo 26	368
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO INTERIOR DA BAHIA.	
Rute Almeida Barbosa Reis	
Antonio Francisco Reis Júnior	
Claúdia Santos Pereira	
doi: 10.51324/54180051.26	

Capítulo

01

TECNOESTRESSE: IMPACTOS SOBRE A SAÚDE, A FORMAÇÃO DIGITAL E O TRABALHO DOS DOCENTES BRASILEIROS

DJANIRES LAGEANO NETO DE JESUS

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) / Universidade Católica Dom Bosco

FLAVINÊS REBOLO

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

RESUMO: A pandemia da COVID-19 provocou a necessidade de isolamento social, o que levou as instituições educacionais a adotarem, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nessa perspectiva, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma discussão sobre a relação entre mal-estar na saúde, mais especificamente dos níveis de estresse e tecnoestresse docente, com o uso excessivo das Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais (TDICs). A metodologia, de natureza quantitativa, descritiva e exploratória, constituiu-se da realização do estado do conhecimento sobre a temática e da aplicação de um questionário respondido por 311 professores universitários brasileiros. As análises foram realizadas por meio de estatística descritiva e com a triangulação dos resultados de pesquisas anteriores e dos dados empíricos. Os resultados apontaram que 84,9% dos professores que responderam ao questionário apresentavam algum nível de estresse. Dentre os respondentes, 66,2% atribuiu o aumento do estresse ao uso exaustivo das TDICs. Por último, 72,6% dos docentes que recebeu formação continuada ainda se considera em níveis básicos de habilidades e competências para o uso das tecnologias digitais. Conclui-se, a partir dos resultados, que há a necessidade de investimento na formação continuada para os professores, bem como de realização de novas investigações para acompanhar os efeitos do mal-estar docente, do estresse e do tecnoestresse sobre a saúde e o trabalho dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Estresse profissional. Prática docente. Docentes Universitários. Recursos Didáticos.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic caused the need for social isolation, which led educational institutions to adopt Emergency Remote Teaching (ERT). From this perspective, the general objective of this article is to present a discussion on the relationship between ill-being in health, more specifically the levels of stress and teacher technostress, with the excessive use of Informational and Communication Digital Technologies (ICDTs). The methodology, of a quantitative-qualitative, descriptive and exploratory nature, consisted of the realization of the state of knowledge on the subject and the application of a questionnaire answered by 311 Brazilian university professors. Analyzes were performed using descriptive statistics and triangulating the results of previous research and empirical data. The results showed that 84.9% of the teachers who answered the questionnaire showed some level of stress. Among the respondents, 66.2% attributed the increase in stress to the exhaustive use of ICDTs. Finally, 72.6% of teachers who received continuing education still consider themselves at basic levels of skills and competences for the use of digital technologies. It is concluded, from the results, that there is a need to invest in continuing education for teachers, as well as to carry out new investigations to monitor the effects of teacher malaise, stress and technostress on health and work. of teachers.

KEYWORDS: Occupation Stress. Internet Teaching. Teacher's practice. University Professors. Didactic resources.

INTRODUÇÃO

Com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), cresceu a preocupação quanto às

práticas pedagógicas dos docentes vinculados às instituições de ensino, desde a educação básica ao ensino superior. O longo período da pandemia da COVID-19 levou ao acúmulo de trabalho desses profissionais e à utilização excessiva das Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais (TDICs) como recursos didáticos, despertando a atenção de pesquisadores para questões associadas ao mal-estar/bem-estar que impactaram esses docentes, conforme constatado ao realizarmos uma pesquisa sobre o estado do conhecimento sobre essa temática.

Foi levantado referenciais publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando os descritores “Ensino Remoto e Bem-estar/Mal-estar”. Foram localizados na época da pesquisa, doze trabalhos publicados, os quais revelam o contexto do ensino remoto, no que se refere aos aspectos metodológicos associados ao uso exclusivo das tecnologias digitais e informativas, em função da remotividade provocada pela pandemia, à importância da formação continuada de professores e à preocupação com questões relacionadas à saúde e ao adoecimento dos professores, ao bem-estar e ao mal-estar docente.

Ainda que nos últimos anos as publicações acadêmico-científicas já apontassem para questões relacionais à acessibilidade ao “mundo digital”, as tecnologias digitais passaram a ser utilizadas em escalas exponenciais no período pandêmico. Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras já vinham implementando esse processo de inclusão digital, sobretudo aquelas que ofertam cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), mas a maioria das IES, principalmente aquelas com cursos exclusivamente presenciais, ainda estavam longe de chegar ao que se vivenciou durante a pandemia, em que se presenciou uma educação totalmente digital.

A metodologia aplicada, de natureza quanti-qualitativa, está concatenada com os objetivos propostos, estabelecendo as devidas conexões para a obtenção do *corpus* teórico-empírico de análise e produção textual qualificada a partir dos resultados obtidos, no tempo e espaço da pesquisa em questão. Assim posto, a construção deste texto foi realizada a partir de um processo de triangulação, entrelaçando três fontes de informações: 1) resultados de pesquisas anteriores obtidos a partir do Estado do Conhecimento (EC); 2) dados empíricos obtidos por meio de questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa e analisados por meio de estatística descritiva; 3) análise, a partir do referencial teórico de autores que estudam a temática central, buscando conferir originalidade e relevância à discussão.

Com a abordagem quanti-qualitativa proposta, recorreremos a Gramsci (1995, p. 50) que defende que “[...] trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretenda esquecer a ‘qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista”. Para o autor, a utilização de dados quantitativos parte do desejo do pesquisador em desenvolver análises qualitativas segundo um modo de desenvolvimento que pode ser controlado e mensurado.

A partir desta proposta, foi elaborado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, utilizando o aplicativo *Google Forms*, constituído de trinta questões assim distribuídas: dez questões sobre dados sócio profissionais e vinte questões sobre percepções, sentimentos, habilidades e apoio da IES durante o período de Ensino Remoto Emergencial.

O critério utilizado para a estratificação da amostra foi condicionado aos docentes brasileiros que atuam em cursos presenciais de IES que aderiram ao ERE, entre os meses de junho a dezembro de 2021. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no último censo publicado, em 2020, constava 386.073 docentes vinculados ao ensino superior e em exercício. A partir disso, considerando a margem de erro de 5% e nível confiança de 90% sobre a população destacada pelo Inep, foi selecionado estatisticamente o universo de participantes necessário, definindo-se o mínimo de 273 respondentes. Os participantes da pesquisa foram convidados a participar do estudo por e-mail, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. No convite já constava o *link* para acessar o questionário *online*, e houve o retorno de 311 questionários respondidos.

Para este texto foram selecionados e analisados quatro questionamentos: 1) Qual a carga de estresse dos docentes universitários?; 2) A quais motivos atribui essa carga de estresse?; 3) A IES promoveu aos docentes formação continuada para o uso das TDICs?; 4) Como avalia a sua competência para o uso das TDICs? Para as análises utilizou-se a estatística descritiva que, de acordo com Reis e Reis (2002, p. 5), “[...] é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados” e contribui para “[...] organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas” nos dados coletados.

Tais questionamentos foram selecionados a partir do instrumento de pesquisa aplicado, sendo que os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes mesmo de responder, no qual foram apresentados os objetivos e riscos da pesquisa, conforme as diretrizes éticas do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH)

vinculados à Universidade que aprovou a pesquisa, bem como do Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

Nessa conjuntura, destacamos que o ERE vem acentuando as diferenças entre aqueles estudantes que tinham maior dificuldades de aprendizagem; exigiu um novo docente, que precisou se (re)inventar, teve que se adaptar forçadamente às novas tecnologias e às metodologias ativas, transformando-se e dispendendo um grande esforço de adaptação e novas aprendizagens.

Ao se pensar no retorno gradativo das atividades presenciais das IES, com o respeito às regras sanitárias e de biossegurança definidas pelas organizações de saúde e governos, devido a diminuição dos índices de contágio da COVID-19, o foco precisa estar centrado nas pessoas, no bem-estar dos docentes e estudantes impactados pelos grandes esforços realizados, pelas perdas de amigos e parentes e pelas sequelas deixadas pela pandemia, as quais afetam diretamente os aspectos socioemocionais e pedagógicos dos agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, entre as várias questões associadas ao ERE e o bem-estar/mal-estar docente, listamos aquelas que, do ponto de vista epistemológico e aplicado ao contexto do Ensino Superior, afetam diretamente a dinâmica do trabalho, mais precisamente no que se refere ao desencadeamento de alguns motes emergenciais: Como o docente lida com as questões socioemocionais dos estudantes, considerando a sua sobrecarga de trabalho e altos níveis de estresse? Como o docente lida simultaneamente com diversos recursos didáticos e tecnologias educacionais digitais, sobretudo nas variadas redes sociais utilizadas pelos estudantes? Como promover o bem-estar docente, diante de tantos desafios provocados pelo ERE?

Essas e outras questões ainda exigem respostas, pois, para que as IES garantam a sua função de oferecer uma formação superior de qualidade, é preciso considerar a avaliação geral dos docentes, estudantes, pessoal administrativo, famílias, organizações reguladoras públicas e privadas além da sociedade como um todo, considerando que a educação só acontece quando existe o engajamento sistêmico, que neste caso, está sendo afetado diretamente por esse modelo remoto imposto. Para tanto, neste recorte, o objetivo central é apresentar resultados sobre a relação entre mal-estar, mais especificamente dos níveis de estresse docente, com o uso excessivo das TDICs.

O USO EXCESSIVO DOS RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS DURANTE A REMOTIVIDADE EDUCACIONAL

Vivemos na era da informação e comunicação, em uma rede global, conectada, escalável e multifacetada “[...] de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar” (GÓMEZ, 2015, p. 14). Ou seja, com essa velocidade de acontecimentos, é natural pensar que o sistema educacional mundial seria afetado pela sociedade do conhecimento, impulsionando abordagens diferentes em que a tecnologia, mesmo não sendo o elemento principal dessa transformação, não é algo incógnito, sobretudo aos docentes, que vivem uma nova organização de trabalho, em que se faz necessária a especialização dos saberes.

Para Bona (2020, p. 16), “[...] cada vez mais é exigido do professor que oriente seus alunos acerca de como colher, pesquisar, abstrair e utilizar toda a informação que o mundo tecnológico disponibiliza, agregando e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.” Para o autor, tem consistido em um desafio para a educação superior conseguir realizar a inserção de professores e alunos na cultura digital, afirmação que se confirma no contexto pandêmico, em que o ERE substituiu as formas mais tradicionais de atuação do docente.

Koeher e Mishra (2005), sobre esse aspecto, têm disseminado a Teoria do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (*TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge*), fundamentados nos estudos de Shulman (2014), mais especificamente sobre a categoria Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*PCK – Pedagogical Content Knowledge*). O TPACK refere-se à forma sintetizada de conhecimento com a finalidade de integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), atualmente conhecidas como TDICs, com o ensino e aprendizagem em sala de aula, ou seja, ressaltam as vinculações existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, conceituando como esta tríade se integra para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais (HARRIS; MISHRA; KOEHLER, 2009).

Na prática, o que se percebeu com os dados coletados da pesquisa e que serão apresentados adiante, é que tais conhecimentos baseadas nessa teoria não estão vinculados nas formações docentes de forma geral, nem tampouco na prática docente. Para que ela ocorra, é preciso entendê-la como uma forma emergente de conhecimento que vai além dos três componentes separados (conteúdo, pedagogia e tecnologia). As suas bases do conhecimento estão integradas, fundamentadas na prática pedagógica a partir da união desses três elementos-chave e são utilizadas no ensino das disciplinas lecionadas, baseadas em conteúdos específicos, para que sejam significativas (HARRIS; MISHRA; KOEHLER, 2009).

Essa (des)integração de fatores pode estar associada a diversas razões pessoais dos docentes, seja pela própria formação universitária, pelo incentivo continuado pelas IES, contrapartida dos estudantes, fadiga/estresse na atuação profissional ou até mesmo pela (des)valorização salarial do próprio mercado e/ou governos. De acordo com Bona (2020, p. 49) “A cada dia é mais notória e crescente a demanda por inovações pedagógicas no ensino [...] Entretanto, a formação do professor que atua nesse segmento é pouco valorizada [...]”, em parte devido à lógica do mercado defendida na relações existentes da educação com o sistema produtivo, mais focado no tecnicismo, de que “quem sabe fazer sabe ensinar”.

Ao contrário disso, cabe observar que a atuação docente, sobretudo no contexto universitário, não é estática e permanente, pois deve se basear na conexão de “[...] conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico [e/ou] ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão [...]” (LUCARELLI, 2000, p. 36).

Complementando essa ideia de que os docentes são geradores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza, Tardif, Lessard e Lahaye (2001, p. 213) reforçam,

Que os saberes que servem de base para o ensino, tais como vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...]

Observando essas características que são complexas e desafiadoras para o docente universitário, sobretudo nesse cenário em que as TDICs ganharam impulsão com o ERE e, mais ainda, com o isolamento social imposto pela pandemia, redobrou-se a preocupação dos professores em incentivar ações que vão além do contexto teórico-prático e que simulem, mesmo com precariedade, esses ambientes de prática profissional com o uso de ferramentas tecnológicas, oferecidas pelas IES ou, na maioria dos casos, por iniciativa dos próprios docentes. Exemplo disso ocorre com as disciplinas práticas (como Estágio Supervisionado e Atividades Práticas) previstas nos conteúdos curriculares dos cursos superiores, que foram substituídas por atividades totalmente remotas. Para Tardif (2010, p. 53) “[...] A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experenciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

Nesse sentido, o docente de fato vem retraduzindo as suas competências e habilidades ao tentar conduzir de forma significativa em seu planejamento didático os conteúdos possíveis de serem aplicados de forma síncrona ou assíncrona, o uso de

ferramentas digitais disponíveis e oferecidas pelas IES, a competência para lidar com as questões socioemocionais dos estudantes, as demandas apontadas pelo mercado de trabalho que exige qualificação profissional, a limitação de recursos financeiros dos estudantes e dos professores para investirem em equipamentos tecnológicos e de internet para promover a acessibilidade necessária, entre outros fatores que alavancam o mal-estar dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A presença do estresse (e do tecnoestresse) em professores universitários afeta não só o nível de satisfação do profissional, mas também a qualidade de ensino e das relações interpessoais dentro e fora do ambiente de trabalho, causando sentimento de frustração, alterações de humor, patologias físicas e psíquicas, podendo também gerar estresse nos estudantes. Nesse sentido, identificar o nível de estresse dos docentes e os possíveis fatores desencadeadores em cada contexto escolar contribui para a criação de estratégias de melhoria do ambiente de trabalho e enfrentamento das situações adversas vivenciadas, levando a uma possível minimização do estresse e do mal-estar docente.

Selye (1956), primeiro pesquisador a utilizar o termo estresse, o definiu como Síndrome da Adaptação Geral, constituída por três fases: fase de alarme; fase de resistência e fase de exaustão. Na fase de alarme, o corpo mobiliza recursos para lidar com a situação estressora, ocorrendo uma descarga de adrenalina, noradrenalina e cortisol, acelerando alguns processos corporais e desacelerando outros. Ainda nesta fase, ocorrem alguns sintomas como dor de cabeça, fadiga, dor muscular, falta de ar, diarreia, dor de estômago, perda de apetite e falta de energia. Já a fase de resistência ocorre com a presença prolongada do agente estressor, exigindo maior esforço de adaptação por parte do organismo. Neste momento, geralmente acontece uma rarefação do sangue e a glicemia volta ao normal. Apesar de restabelecida a homeostase, a resistência a outros estressores fica reduzida, sendo uma fase em que os primeiros sinais psicossomáticos aparecem. Por último, a fase de exaustão, quando os hormônios do estresse e os recursos para a adaptação do corpo são esgotados, causando o surgimento de doenças psicossomáticas e até mesmo um colapso total do organismo.

Marilda Lipp (2003) destaca ainda que a energia decorrente destas descargas se manifesta no indivíduo por meio do aumento da motivação e do entusiasmo, podendo aumentar a disposição do indivíduo, mas, ao mesmo tempo, acontece uma quebra da homeostase, pois o dispêndio da energia não se dá para o equilíbrio, mas sim a fim de enfrentar e se adaptar a uma situação desafiadora.

As situações desafiadoras para os docentes se intensificaram com o ERE e o uso intenso de novas tecnologias, mas ainda não se tem muito claro quais características das

TDICs criam estresse. Ayyagari, Grover e Purvis (2011) construíram e testaram um modelo que permitiu identificar algumas características das TDICs que podem contribuir para o desenvolvimento do estresse. Segundo os autores o “modelo de ajuste pessoa-ambiente” pode ser utilizado como uma lente teórica e,

[...] propõe que certas características da tecnologia - como usabilidade (utilidade, complexidade e confiabilidade), intrusividade (presenteísmo, anonimato), e dinamismo (ritmo de mudança) - estão relacionados a Estressores (sobrecarga de trabalho, ambiguidade de papéis, invasão de privacidade, conflito trabalho-casa e insegurança no trabalho) (AYYAGARI; GROVER; PURVIS, 2011, p. 831).

Brod (1984) cunhou o termo tecnoestresse, definindo-o como o estresse relacionado aos efeitos psicossociais negativos provocados pelo uso das tecnologias digitais. Para ele, o tecnoestresse é “[...] uma enfermidade de adaptação causada pela falta de habilidade para tratar com as novas tecnologias de computadores de maneira saudável” (CARLOTO, 2010, p. 311), que pode gerar atitudes de descrença, fadiga, ansiedade e sentimento de ineficácia nos trabalhadores, prejudicando tanto a saúde individual quanto a saúde organizacional. Salanova, Llorens, Cifre e Nogareda (2007) a partir da definição de Brod (1984), propuseram um modelo para análise do tecnoestresse constituído de três dimensões: 1) afetiva (ansiedade versus fadiga); 2) atitudinal (atitude de descrença frente a tecnologias); e 3) cognitiva (crenças de ineficácia no uso de tecnologias).

Esses modelos que contribuem para compreender as causas e consequências do tecnoestresse em docentes serão discutidos mais adiante, juntamente com os resultados da pesquisa.

RESULTADOS SOBRE A SAÚDE, FORMAÇÃO DIGITAL E O TRABALHO DOS DOCENTES

O perfil sócio profissional dos participantes da pesquisa, e acordo com os dados obtidos, ficou assim delineado: 63% se identificaram pelo gênero feminino; 31,8% com faixa etária de 36 a 45 anos e 25,4% de 51 a 60 anos; 38,9% possui mais de 20 de serviço na educação. Sobre o local de residência, houve respondentes de todos os estados do Brasil, no entanto, os mais representativos foram 42,8% Mato Grosso do Sul; e 15,8% de São Paulo. Em relação ao grau de escolaridade, 47,9% possui doutorado, 29,3% mestrado e 15,1% pós-doutorado, sendo que a área de formação acadêmica predominante é em Ciências Sociais Aplicadas (29,9%), seguida das Ciências Humanas (24,8%). Sobre o vínculo profissional, 50,8% é oriundo de IES pública e 40,8% de IES privada; além disso, 64,3% atua em universidades e 13,5% em centros universitários.

As respostas dadas ao questionamento: “Qual a sua carga de Estresse durante a Pandemia da COVID-19?”, permitem observar que esse grupo de professores já apresenta dados preocupantes.

De acordo com os resultados, 84,9% dos docentes já apresentam algum nível de estresse, sendo que 24,1% estão na fase de alarme, 33,8% na fase de resistência e 27% na fase de exaustão. Mesmo considerando que o estresse não é o elemento patogênico das doenças, ele conduz a um enfraquecimento do somático e do psicológico que se manifesta devido ao estado de exaustão presente (LIPP; MALAGRIS, 2005). Além disto, deve-se considerar que “[...] quando o estresse atua por um longo período de tempo, ou é muito intenso, o organismo tem que despende muita energia, provocando um desequilíbrio, podendo assim se tornar vulnerável às doenças” (SILVA; MARTINEZ, 2005, p. 55).

Cabe reforçar, que o estresse promove um desgaste geral do organismo, o que pode levar os docentes a patamares que podem fugir do autocontrole, sobretudo pela carga de responsabilidades que a condição de ERE provocou, não somente para planejar e agir de forma didática e pedagógica diferenciada, mas pelas exigências que extrapolam o fazer docente, induzindo os professores a se tornarem produtores de vídeos e edição, roteiristas, apresentadores, influenciadores digitais, além de outras atividades e enfrentamentos exigidos pelo período pandêmico e em todos os âmbitos da vida.

Dando continuidade às análises, para a pergunta seguinte: “A quais motivos você atribui essa carga de Estresse?”, de acordo com as respostas é possível perceber que, para 66,2% dos respondentes, o aumento da carga de trabalho do ERE com o uso exaustivo das tecnologias digitais foi a maior fonte de aumento de estresse. O prejuízo percebido na aprendizagem dos estudantes com as atividades síncronas e assíncronas promovidas também foi citado como motivo de estresse para 50,2% dos docentes participantes da pesquisa. E a falta de participação dos estudantes durante as aulas na modalidade remota foi apontada por 49,8% dos docentes.

Estas respostas sinalizam que o estresse pode estar diretamente relacionado às mudanças drásticas no modo de ensinar do docente universitário que, acostumado ao modelo tradicional de ensino, viu-se realizando diversas atividades digitais simultaneamente, bem como a dificuldade de adaptação dos estudantes que também não estavam preparados para o ensino exclusivamente nessa modalidade. Podemos afirmar ainda, com base nos estudos já citados de Brod (1984), que a pandemia da Covid-19 obrigou os docentes e os estudantes a se reinventarem, exigindo grandes esforços de adaptação de todos, provocando sintomas de tecnoestresse, seja de ordem afetiva, atitudinal e/ou cognitiva.

Nesse mesmo caminho, foi apontado que as IES também precisaram se adaptar, tanto para se equiparem com ferramentas tecnológicas modernas e intuitivas como também para fornecerem formações continuadas aos professores para lidar com o uso das TDICs. Sobre esse aspecto, as respostas dadas pelos participantes desta pesquisa à pergunta “A sua IES promoveu aos docentes formação continuada para o uso das TDICs?” aponta que a maioria das IES se preocupou em oferecer essas formações.

Apesar da maioria (52,7% dos respondentes) confirmar que recebeu apoio de suas IES por meio de formação continuada em TDICs, é preciso considerar que uma parte representativa dos docentes desse grupo participante da pesquisa não recebeu apoio para enfrentar o processo disruptivo do modelo “analógico” praticado no ensino presencial, para outro, totalmente remoto. Nesse caso, parte das queixas dos docentes com altos de níveis de estresse e tecnoestresse podem estar associadas à falta de habilidades para transposição didática, com tais recursos disponíveis. E, nesse caso, a formação continuada para o desenvolvimento de habilidades para o uso das TDICs é fundamental para a minimização do estresse dos docentes.

Quanto às competências e habilidades para usar as TDICs no processo de ensino e aprendizagem, a partir das respostas dadas à pergunta: “Como você avalia a sua competência para o uso das TDICs?”, observa-se que, apesar de a maioria dos docentes desta pesquisa terem recebido formação por suas IES, um grande percentual (40,8%) ainda se considera em níveis básicos de habilidades e competências com o uso das tecnologias que, se somados àqueles que consideram possuir competência didático-tecnológica, chega-se a 72,6% dos respondentes com algum déficit ou dificuldade no uso das TDICs.

Ou seja, ainda que exista o esforço do docente em buscar se adaptar às condições impostas pelo contexto pandêmico que levou ao ERE, o fator tempo para se adaptar ao “novo” modo de ensinar e aprender deve ser considerado, afinal, estamos tratando de grupos distintos de formação acadêmica, tempo de experiência profissional, faixa etária, vínculo profissional, condições de trabalho, de acesso aos recursos e equipamentos tecnológicos e informacionais necessários, entre outros fatores que impactam diretamente a prática docente.

É imperativo que “[...] cabe ao docente universitário o desafio de dialogar com as novas tecnologias sem perder a sua didática interativa na construção dos saberes em sala de aula” (BONA, 2020, p. 18). Soma-se a esse esforço a necessidade de considerar que o bem-estar e a qualidade de vida no trabalho docente é uma condição básica para que suas ações gerem resultados significativos.

Com isso, a tecnologia ganha velocidade e dinamismo durante o período do ERE, afetando diretamente a dinâmica docente, cujos resultados podem ser evidenciados com os altos índices de estresse tecnológico, denominado de tecnoestresse. Diante desse contexto, percebemos que as transformações geradas pelas novas tecnologias demandam ações de prevenção, a fim de evitar riscos e efeitos negativos para o trabalhador e, em consequência, para a organização na qual os professores estão vinculados profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças geradas pelas novas tecnologias e, especialmente, pelo período pandêmico que estamos vivendo, demandam vários esforços de adaptação de docentes, estudantes e IES para superar os desafios colocados pelo ERE. No caso específico dos docentes, foco de análise deste estudo, percebe-se que, apesar de várias ações de formação e apoio tecnológico oferecidos pelas IES, não foi possível se evitar totalmente os riscos e efeitos negativos para a saúde e o trabalho do professor e, em consequência, para as IES.

No contexto pandêmico, o tecnoestresse entre docentes universitários está diretamente relacionado aos efeitos negativos do uso excessivo das TDICs, uma vez que, embora a legislação nacional permita até 40% de aplicação na integralização curricular disciplinas na modalidade EaD nos currículos universitários presenciais, o que se presenciou, na prática, foi uma ruptura do modelo de ensino presencial sem a introdução dessas ferramentas tecnológicas como mecanismos didáticos de interação entre professores e estudantes.

Com o desenvolvimento da pesquisa observamos nas respostas dos professores universitários que o ERE gerou tanto efeitos negativos como também positivos no bem-estar socioemocional. No primeiro aspecto, provocou aumento da ansiedade e fadiga comunicacional nos professores pelo uso contínuo das plataformas disponibilizadas pelas IES e pelo fato de suas redes sociais pessoais terem sido “invadidas” pelos estudantes, em tempo integral. Já no segundo aspecto, o ERE gerou novas experiências na didática docente, acompanhadas pelas formações continuadas oferecidas pelas IES que contribuíram com a aprendizagem e percepção de novos modos de ser professor.

Nesse conjunto de impactos gerados entendemos que a questão da tecnologia em si não é “neutra”, ou melhor, ela por si só não gera efeitos positivos nem negativos na relação didático-pedagógica. O que é levado em conta são os atributos que esses fatores

(positivos e negativos) geram demandas, a escassez de recursos tecnológicos e as crenças nas próprias capacidades e competências para enfrentar o sucesso da mudança no modo de ensinar e aprender com o uso das TDICs.

A partir dos resultados, podemos afirmar que a mera exposição às TDICs no trabalho docente não gera efeitos socioemocionais negativos, mas sim que existem variáveis intervenientes que medeiam e modulam essa relação, como a avaliação da experiência passada com o uso das tecnologias, atitudes e valores (SALANOVA, 2003). A necessidade de formação continuada para que o uso das TDICs se torne facilitador do processo ensino e aprendizagem durante o período pandêmico é fato e foi realizada de acordo com as possibilidades oferecidas pelas IES. No entanto, é necessário e premente considerar a inclusão, nos currículos da formação inicial docente, de subsídios que contribuam para o desenvolvimento de “habilidades e competências fundamentais para [os docentes] lidarem com essas novas tecnologias, agregando, assim, uma epistemologia relevante ao ensino no âmbito universitário [...] que se desenvolvem dentro e fora dos círculos acadêmicos” (BONA, 2020, p. 16).

Diante de tais desafios, verificamos que as IES devem continuar investindo em formação continuada dos professores tanto nos aspectos tecnológicos como também socioemocionais, para que possa haver um equilíbrio entre a integração dos recursos didáticos utilizados antes da pandemia (modelo de ensino mais conservador) com aqueles recursos comunicacionais mais interativos e inovadores, experimentados durante o ERE. Quando essa questão for esclarecida, acreditamos que novas possibilidades surgirão, sobretudo a partir da continuidade de estudos acerca da temática que envolve o bem-estar docente, considerando a prática docente mais dinâmica e necessária para os tempos atuais, que exigem competências e habilidades atitudinais pessoais relevantes para a sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gabriel Rodrigues. **Análise da motivação da comunidade científica durante a pandemia da covid-19 em instituição de ensino superior privada**. 2020. 60f. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Universidade CESUMAR, Maringá, PR, 2020.

AYYAGARI, Ramakrishna; GROVER, Varun.; PURVIS, Russel. Technostress: Technological Antecedents and Implications. **MIS Quarterly**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 831-858, 2011.

BONA, Jefferson Luiz. **Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto**. 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e

História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, História e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas e estatísticas. Brasília (DF): INEP/ MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1038, de 07 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5>. Acesso em 15 ago-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de Pandemia do novo coronavírus-COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5>. Acesso em 15 ago-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 544, de 16 junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de Pandemia do novo coronavírus-COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5>. Acesso: ago-2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de Pandemia do novo coronavírus-COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5>. Acesso em 15 ago-2021.

BROD, Craig. **Technostress**: the human cost of the computer revolution. Reading, EUA: Addison-Wesley Publishing Company, 1984. 160p. ISBN 978-0201112115.

CAVALCANTI, Simone Alves. **Trabalho docente e cultura virtual no ensino superior**: produção de subjetividade e saúde mental de professores. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

FERREIRA, Elizabete Cazzolato; PEZUK, Júlia Alejandra. Síndrome de Burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 02, p. 483-482, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200008>. Acesso: ago-2021.

GOMES, Évora Nirvana. **Formação continuada de docentes do ensino superior no Brasil**: realidades e perspectivas. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020. GÓMEZ, Ángel Perez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015. 192p. ISBN 978-8584290239.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 154p. ISBN 978-85-7019-554-

GUSSO, Hélder Lima *et al* . Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

HARRIS, Judith; MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, [s.l.], v. 41, n. 4, p. 393-416, 2009.

KOEHLER, Matthew; MISHRA, Punya. Teachers learning technology by design. **Journal of Computing in Teacher Education**, [s.l.], v. 21, n. 3, p. 94–102, 2005.

LIPP, Marilda Emmanoel Novaes; MALAGRIS, Lúcia Emmanoel Novaes. Manejo do estresse. In: RANGÉ, Bernard (Ed.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas**. Campinas: Psy II, 2005. 432p. ISBN 978-6558820253.

LIPP, Marilda Novaes. **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. 144p. ISBN:978853080678.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.) 186p. ISBN 85-308-0763-4.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

OLIVEIRA, Alice Virgínia Brito. **Discursos docentes da educação superior sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação no exercício profissional: um estudo de caso na Universidade Estadual de Alagoas**. 2020. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, SE, 2020.

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro de. **A prática docente e as mediações didáticas na educação superior pela incorporação das TDIC: um estudo de caso**. 2020. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, SP, 2020.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino César Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e236284, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284> . Acesso em 30 de agosto de 2021.

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de Bem-estar Docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 444-460, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146531>. Acesso em 25 ago. 2021.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. **Análise descritiva de dados: Relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em 25 ago. 2021.

SALANOVA, Marisa. Trabalhando com tecnologias y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, Madrid, Espanha, v. 19, n. 3, p 225-246, 2003.

SALANOVA, Marisa; LLORENS, Susana; CIFRE, Eva; NOGAREDA, Clotilde. **Tecnoestrés**: concepto, medida e intervención psicosocial. Nota técnica de prevención 730, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Espanha, 2007. Disponível em: <http://www.want.uji.es/download/el-tecnoestres-concepto-medida-e-intervencion-psicosocial/>. Acesso em 21 ago. 2021.

SANTOS, Flávio Roberto. **Ensino-aprendizagem no período de pandemia (Covid-19)**: reflexos do ensino a distância no curso de direito em Teixeira de Freitas – BA. 2020. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, BA, 2020.

SELYE, Hans. **Stress**: a tensão da vida. São Paulo: IBRASA, 1956. 416p. ISBN 978-8534803663

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; NETO DE JESUS, Djanires Lageano. Discursos pedagógicos em “nuvens”: olhares ao trabalho docente na educação superior com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). *In: Interletras*, Dourados, v. 9, n. 32, p. 1-18, out. 2020/mar. 2021a.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; NETO DE JESUS, Djanires Lageano. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. e5336, 11 dez. 2020b.

SILVA, Eliana Aparecida Torrezan da; MARTINEZ, Alessandra. Diferença em nível de stress em duas amostras: capital e interior do estado de São Paulo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-61, jan./mar.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2005000100007&script=sci_artt ext. Acesso em 21 ago. 2021.

SOUZA, Kátia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde** 19, Rio de Janeiro, v. 19, v. 19, e00309141, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em 21 ago. 2021.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. 325p. ISBN 978-8532626684.

UNESCO. **Metade dos alunos fora da escola não têm computador em casa**. 2021. Disponível em: < <https://bit.ly/3kKt39t> >. Acesso: 23 de ago de 2021.

Capítulo

02

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL BRASILEIRA

DJANIRES LAGEANO NETO DE JESUS

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

MARTA REGINA DA SILVA-MELO

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

DEBORA FITTIPALDI GONÇALVES

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

RESUMO: A pandemia da COVID-19 fez com que o processo de ensino e aprendizagem se movimentasse para práticas pedagógicas realizadas em ambientes exclusivamente digitais. Em consequência, foram aplicadas estratégias para evitar perdas mais profundas no ecossistema educacional. O estudo que deu origem ao presente texto, teve como objetivo correlacionar os principais desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) de um curso de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), durante a pandemia. O percurso metodológico fundamentou-se no estudo descritivo de abordagem quanti-qualitativa, que possibilitou envolver distintas referências epistemológicas a partir do estado do conhecimento produzido no ensino remoto. Com base na observação participante enquanto professores universitários deste processo, percebemos a partir do universo de pesquisa, com a participação de 92 estudantes (74,19% do corpo discente), respondentes dos questionários aplicados, algumas reflexões sobre os desafios sentidos bem como projeções para as futuras ações pedagógicas necessárias. Ao considerar o período pandêmico, vale ressaltar que as diferentes estratégias formativas foram implementadas, mas nem todos os estudantes conseguiram perceber e assimilar que havia aprendido nesse processo. Ao passo que os conteúdos eram repassados remotamente, os sujeitos envolvidos nessa dinâmica (estudantes e professores), por certo, desenvolveram algum aprendizado, em uma prática de interação recíproca entre o indivíduo que aprende e o indivíduo que ensina. Embora o ERE imposto pela pandemia tenha produzido aspectos de muitas complexidades e desafios, provocando várias perdas, é fundamental a continuidade das ações que venham convergir para o melhor aproveitamento do processo pedagógico, pois essa problemática ainda persiste.

PALAVRAS-CHAVE: Ecossistema Educacional. Complexidades. Tecnologias Digitais. Recursos Didáticos.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic made the teaching-learning process move towards pedagogical practices carried out in exclusively digital environments. As a result, strategies were applied to avoid deeper losses in the educational ecosystem. The present study that gave rise to this text, aims to correlate the main challenges of Emergency Remote Teaching of an undergraduate course at the State University of Mato Grosso do Sul, during the pandemic. The methodological course was based on the descriptive study of a quantitative-qualitative approach, which made it possible to involve different epistemological references from the state of knowledge produced in remote teaching. Based on participant observation as university professors of this process, we perceive from the research universe, with the participation of 92 students (74,19% of all the students), respondents of the applied questionnaires, some reflections on the challenges felt as well as projections for the necessary future pedagogical actions. When considering the pandemic period, it is worth mentioning that different training strategies were implemented, but not all students were able to perceive and assimilate that there was learning in this process. While the contents were passed on remotely, the subjects involved in this dynamic (students and teachers), certainly, developed some learning, in a practice of reciprocal interaction between the individual who learns and the individual who teaches. Although the Remote Teaching imposed by the pandemic has produced aspects of many complexities and challenges, causing several losses, it is essential to

continue the actions that will converge for the best use of the pedagogical process, as this problem still persists.

KEYWORDS: Educational Ecosystem. Complexities. Digital Technologies. Didactic resources.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 fez com que o processo de ensino e aprendizagem se movimentasse para práticas pedagógicas digitais necessárias à superação de diversos desafios no ecossistema educacional. Professores e estudantes foram obrigados a substituírem os antigos quadros e as salas de aulas pelas telas e equipamentos tecnológicos. Em consequência, as Instituições de Ensino Superior (IES) estabeleceram medidas e aplicaram estratégias a fim de evitar perdas mais profundas no aprendizado e manter as ações educacionais e relacionais nessa forma de transformação de ensino e aprendizagem. Dessa forma, poder auxiliar na relação e comunicação professor e estudante e vice-versa, durante o ensino remoto.

Face a isso, buscou-se resposta para a compreensão da seguinte questão: “Quais foram os principais desafios para a efetivação do ensino remoto no curso de graduação da UEMS, devido a emergência da pandemia da COVID-19?” Hipoteticamente emergem diferentes reflexões, como: a suspensão das atividades presenciais acarretou estratégias pedagógicas complexas entre os professores com diversos níveis de competências digitais tecnológicas e comunicacionais; o Ensino Remoto Emergencial (ERE) possibilitou desgaste socioemocional à comunidade acadêmica; e quão adequado foi o nível de capacitação docente e adaptação dos estudantes em relação ao uso de recursos tecnológicos.

Assim, o estudo que originou o presente texto, teve como objetivo correlacionar os principais desafios do Ensino Remoto Emergencial de um curso de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, durante a pandemia da COVID-19.

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem quanti-qualitativa, pois permite a compreensão dos anseios dos discentes em relação ao acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O estudo envolveu distintas referências epistemológicas a partir do estado do conhecimento produzido sobre o ensino remoto e observação participante enquanto professores universitários deste processo, direcionando a algumas reflexões sobre os desafios sentidos bem como projeções para as futuras ações pedagógicas necessárias.

O percurso metodológico fundamentou-se no estudo descritivo de abordagem quanti-qualitativa, pois segundo Severino (2007), com esta designação cabe envolver diversas referências epistemológicas. Dentro dessa perspectiva, com a abordagem quanti-

qualitativa proposta, recorreremos a Gramsci (1995, p. 50) que defende que “[...] trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista”. Ou seja, “[...] deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável [...]”(GRAMSCI, 1995, p. 50).

Nessa mesma linha de raciocínio, Gatti (2002) defende que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que a quantidade é uma resposta atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta, por outro lado ela precisa ser analisada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Com base no questionário aplicado junto aos estudantes do curso de graduação em questão, além de realizar uma conversa com os representantes de turma para auxiliarem no apoio a pesquisa, incentivando os discentes a participarem, foi elaborado um diagnóstico a fim de compreender as complexidades referentes ao acesso ao ensino remoto decorrente da Pandemia e traçar as ações realizadas para solucionar os principais desafios identificados. O período para o preenchimento das respostas foi de 30 de setembro de 2020 até 10 de janeiro de 2021. Para este fim, a identidade dos respondentes foi ocultada para que a avaliação pudesse ocorrer de forma mais fidedigna e transparente, conforme a leitura prevista do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram empregadas na elaboração do questionário perguntas baseadas em respostas em escala de Likert, com a finalidade de conhecer os posicionamentos dos estudantes com relação ao ensino remoto; motivação em aprender remotamente; nível de preparo para realizar as atividades nos meios digitais; gestão do tempo e dedicação nas atividades; percepção da relação professor e estudante; e medidas de melhorias na comunicação entre docente e discente durante o ensino de forma remota.

A escala de Likert foi utilizada como indicadores de avaliação e, de acordo com Oliveira (2001, p. 15), “[...] se baseia na premissa de que a atitude geral se remete às crenças sobre o objeto da atitude, à força que mantém essas crenças e aos valores ligados ao objeto”. Neste caso, foi atribuído ao respondente um número a cada resposta, que reflete numa escala por exemplo 1 a 5. Nessa somatória das pontuações obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente.

Ainda como parte desse procedimento foi utilizada a técnica de “nuvem de palavras”, que são representações gráficas extraídas de um programa informático que produz uma

“nuvem”, organizadas em diferentes cores e tamanhos, com base no número de menções feitas em determinado texto (PRAIS; ROSA, 2017).

Assim, o presente texto ficou dividido da seguinte forma: apresentação do cenário do ERE durante a pandemia da COVID-19, sobretudo correlacionando os principais impactos no ensino superior brasileiro; apresentação do lócus da pesquisa, assim como a representação amostral dos estudantes de graduação participantes; análise, tabulação e discussão dos dados da pesquisa; assim como as considerações finais.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS IMPACTOS NO ENSINO SUPERIOR

Com o advento da pandemia da COVID-19 foi necessário adotar medidas para evitar perdas mais profundas no ambiente educacional. Nesse âmbito, notadamente foi desencadeada uma série de problemas que afetou toda comunidade educacional. Por consequência disso, provocou uma série de instabilidades, fragilidades e incertezas no processo de ensino e aprendizagem.

O Ensino Remoto Emergencial realizado de diversas formas, associado com a utilização intensa das tecnologias (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; SALDANHA, 2020; SILUS; FONSECA; NETO DE JESUS, 2020; MAIA; DIAS, 2020), se tornou uma opção necessária em diversos países do mundo. Além disso, variados protocolos foram criados em relação à condução das políticas educacionais (CASTIONI *et al.*, 2021). A priorização do Ensino Remoto provocou inúmeras discussões quanto a implantação dessa modalidade. Oportunamente, Castioni *et al.* (2021) reiteram que o conceito de ERE foi adequado para descrever as práticas decorrentes de enfrentamento da Pandemia, pois não se tratou de rever a EaD (Educação a Distância) nas instituições, mas de construir respostas emergenciais para a suspensão presencial de diversas atividades.

Apesar disso, equívocos sobrevieram e os termos EaD, Ensino On-line e ERE eram propagados como se fossem as mesmas práticas educacionais. Quando na verdade são atividades de ensino efetuadas por meio de equipamentos e mídias tecnológicas regidas pelos princípios da educação presencial. Vale ressaltar que o ensino remoto foi uma modalidade implantada por diversas instituições como uma solução necessária para a conjuntura da pandemia da COVID-19. Distinto do EaD, que tem uma metodologia própria estruturada para autenticar o ensino e a educação a distância. HODGES *et al.* (2020) declaram que a implantação do ERE nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de maneira rápida e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.

Nesse momento desestabilizador e desafiador que tem sido provocado pela Pandemia em que professores e estudantes não tiveram outra opção, senão a de aderir ao ERE, muitos problemas foram percebidos, principalmente quanto ao uso das tecnologias digitais disponíveis, nem sempre ao alcance de todos. Diante de um universo desconcertante e menos inclusivo possível, muitos professores buscaram auto capacitar-se em meio à resistência à prova dos paradigmas, ao aderirem à nova modalidade de ensino, enquanto os estudantes de baixa renda optaram como único modelo de subsistência a aderência aos programas e parcerias para obtenção mínima de créditos para utilizarem a internet como único meio de conexão com os professores e a universidade.

O curso de graduação participante da pesquisa tem em sua composição uma representação plural no que diz respeito às ações que visam à qualidade do ensino. Tem como premissa fomentar diversas atividades complementares, tais como: eventos, visitas e viagens técnicas, pesquisas de iniciação científica, extensão, projetos de ensino, monitoria e demais ações a fim de ampliar a visibilidade e ao mesmo tempo estimular a permanência do acadêmico na Universidade (UEMS, 2020).

Seu Projeto Pedagógico foi recentemente reformulado e homologado pela Resolução CEPE-UEMS Nº 2.213, de 4/12/2020. Além da preocupação em ser um curso que incentiva a criatividade, estimula o planejamento e a gestão, busca uma visão atualizada e prospectiva do mercado. Sendo um curso dinâmico, exige um profissional que tenha formação, habilidade, agilidade e rapidez de raciocínio. Conforme o Projeto Pedagógico de Curso (UEMS, 2020, p. 06), “O mercado de trabalho apresenta muitas peculiaridades [...], pois envolvem questões que vão desde a cultura local/regional, tradições, ambientes naturais, planejamento, gestão e até economia, política, mídia e setores produtivos.”

No período da pesquisa contava com 127 estudantes regularmente matriculados. Entretanto, assim como outros cursos em diferentes Instituições de Ensino Superior, a permanência estudantil tornou-se um maior desafio com as novas demandas, principalmente no período pandêmico (APPENZELLER *et al.*, 2020; VIEIRA *et al.*, 2020). Por esse motivo foi necessário intensificar ações e estratégias que corroborassem ao mesmo tempo para o uso de novas práticas pedagógicas e possibilitassem uma melhor capacitação docente e adaptação dos estudantes para o cenário desafiador da educação.

Desse modo, em um processo participativo com decisões coletivas sendo elas por meio de reuniões pedagógicas, colegiados de cursos, conselhos superiores e orientações da gestão, foi deliberada a necessidade de um levantamento que pudesse fornecer informações a respeito dos estudantes frente à mudança para o ensino remoto e adoção

de diferentes meios digitais para a transmissão/compartilhamento dos conteúdos que precisavam ser ministrados com instruções e suporte educacional.

Em razão das profundas mudanças impostas pela Pandemia no campo educacional, associada à emergência em implementar o ensino remoto, o curso de graduação em estudo, considerou a necessidade de uma escuta ativa desses estudantes e, neste caso, efetuar ações educacionais capazes de minimizar os obstáculos. Ao considerar a necessidade de correlacionar os principais desafios do Ensino Remoto Emergencial, a coordenação do curso de graduação empregou algumas estratégias educacionais a fim identificar necessidades e solucionar problemas. Conhecer melhor os sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica e suas condições de acompanhar as propostas de ERE tornou-se uma prioridade (CASTIONE *et al.*, 2020).

O universo analisado foi de 92 respostas dos estudantes regularmente matriculados no curso de graduação, o que representou um percentual de 74,19% do corpo discente participando ativamente da pesquisa ora apresentada. Inicialmente apresentamos o quantitativo por série da amostra investigada. O universo atingido de respondentes foi em sua grande maioria composto por estudantes da 1ª série (39,1%), seguido da 4ª série (23,9%), 2ª série (22,8%) e por último, a 3ª série (14,1%). Essa representação estatística pode estar associada ao número de estudantes matriculados nas respectivas séries. Considerando-se que houve um estímulo quanto à propagação do instrumento e resposta por parte dos estudantes em diferentes meios de comunicação, foi observado que nem todos deram uma devolutiva. Levando em consideração a amostra investigada, a taxa de resposta se apresentou elevada.

A primeira pergunta do questionário buscou conhecer "Como funciona o acesso à internet para a visualização das atividades de forma remota?", constatou-se que a maioria dos estudantes, 56,5%, possuíam acesso sem limites de dados à internet; e 25% com acesso limitado à internet, mas que conseguiam acessar o material de aula do professor. Dos respondentes que mencionaram disponibilidade de internet com limites de dados, mas com receio de ficarem sem créditos, representaram 10,9%.

Quanto aos estudantes que declararam a necessidade de ir até um local distante para ter acesso ao sinal de internet, corresponderam a 3,3%; e aqueles que não possuíam acesso à internet, 4,3%. Essas condições se assemelham com dados colhidos no estudo de Castioni *et al.* (2021). Diante desses resultados, nota-se que persiste uma representação significativa de estudantes com o ferramental básico para a realização do ERE.

A questão seguinte "Quais dispositivos os estudantes utilizavam para o acesso às plataformas *on line*?". Conforme os respondentes, quanto aos equipamentos mais

utilizados pelos estudantes, o smartphone se sobressaiu com 75% e o notebook com 62%. Os outros meios de acesso às plataformas on-line foram diluídos no percentual de 5%. Castione *et al.* (2020) indicam que é necessário saber quantos docentes e discentes necessitam de apoio institucional no acesso à internet, construir ambientes virtuais e possibilidades de aprendizagem, assegurar a utilização de equipamentos para inclusão.

Foi solicitado aos estudantes que indicassem em uma escala de 1 a 5, aspectos de motivação, gestão de tempo à realização de atividades, nível de preparo e comunicação professor-aluno, relacionados às atividades remotas (Tabela 1).

Tabela 1 - Aspectos que influenciam a realização do Ensino Remoto Emergencial

Aspectos de maior e menor influência	Ocorrências (%) *				
	1	2	3	4	5
Motivação relacionada ao aprendizado nos meios digitais	33,7	20,6	27,2	10,9	7,6
Nível de preparo para realizar as atividades	20,6	18,5	31,5	17,4	12,0
Administração do tempo em relação às atividades	10,8	18,5	43,5	18,5	8,7
Empenho e dedicação para estudar no período do ERE	10,9	8,7	44,6	21,7	12,1
Percepção sobre a comunicação entre professor-estudante no ERE	23,9	19,6	31,5	14,1	10,9

*Sendo 1: muito baixo; 2: baixo; 3: regular; 4: bom; 5: muito bom.

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Mediante a observação foi constatado que a motivação dos estudantes para o aprendizado nos meios digitais foi significativamente impactada, representada pelos percentuais das escalas 1 e 2, com 54,3%; e para os estudantes que indicaram um nível maior de motivação, esse percentual representou 18,5%, segundo os percentuais das escalas 4 e 5. Esses índices são compatíveis com os dados apresentados no estudo realizado por Vieira *et al.*, (2020), onde foi sinalizado que a queda de produtividade dos estudantes foi amplamente impactada e que grande parte da amostra indicava alterações de humor e sentimentos de angústia e ansiedade.

Quanto ao nível de preparo, segundo os respondentes, foi de 12% para o nível mais elevado; 31,5% para o nível médio; representando o nível mais baixo para realizar atividades remotas, o índice foi de 39,1%, com percentuais na escala 1 e 2.

Sobre a administração do tempo, nota-se que o índice médio de 43,5% foi o que mais se destacou na indicação dos estudantes sobre a administração do tempo para realizar as atividades remotas. Esse índice se assemelha aos dados apresentados por Vieira *et al.* (2020), onde os estudantes mencionaram que: “estou administrando

adequadamente o tempo para me dedicar aos estudos”. Neste aspecto, o empenho e dedicação por parte dos estudantes apresentaram os seguintes índices: maior empenho e dedicação para estudar, com 12,1%; e menor empenho, como 10,9%. Estes indicadores podem estar relacionados aos desconfortos do distanciamento social exigido. Neste sentido, Vieira *et al.* (2020) sinalizam que fatores como autonomia, automotivação e autodisciplina podem ser difíceis de serem mantidos em um cenário pandêmico, com efeitos psicológicos do isolamento social.

Segundo a percepção dos respondentes, a comunicação entre professor e estudante nas atividades de forma remota apresentou um índice de 23,9%, como uma comunicação insatisfatória; e 31,5% dos estudantes, a comunicação entre professor-aluno estava satisfatória. O meio social no desenvolvimento humano é ressaltado por estudiosos (FREIRE, 1980; VYGOTSKY, 1989) como sendo um fator muito importante para o aprendizado, e que à medida que nos socializamos ocorre o aprendizado. Com base nessa declaração, pode-se dizer que o cumprimento da necessidade do ensino remoto pode ter afetado o aprendizado por falta de uma socialização adequada, a qual fomos restritos, devido ao distanciamento social exigido nesse período da COVID-19.

Ao questionar "De que forma poderia melhorar a comunicação entre aluno e professor durante o ensino de forma remota?", os dados foram compilados em uma nuvem de palavras, conforme sugestões a seguir (Figura 1):

Figura 1- Sugestões para melhorar a comunicação entre aluno e professor.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se na representação os termos em destaque com as seguintes frequências das respostas dos entrevistados: “Ensino *on-line*”, 15 vezes; “Redes sociais - WhatsApp”, 12; “Videoaulas”, 10; “Unificar a ferramenta de ensino”, 8; “Alunos interessados”, 6; e

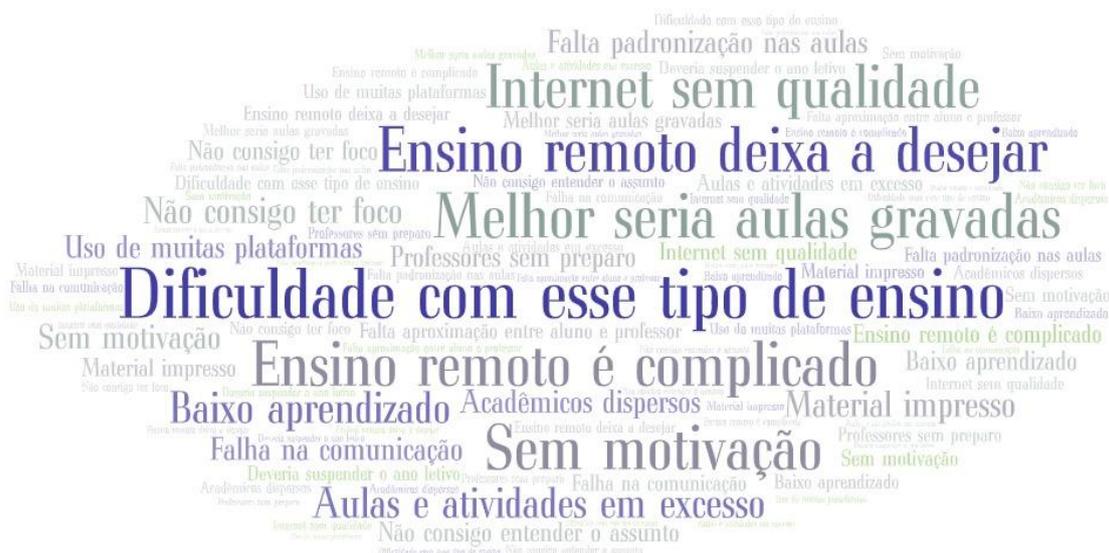
“Disponibilidade do professor”, 6 vezes. As demais frequências foram distribuídas em outras indicações.

É necessário considerar que não há uma forma exclusiva de ensinar e aprender, e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferecem pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico, além do empenho por parte dos docentes e discentes para esse tipo de ensino. Pensarmos em ajustamentos necessários é nossa função e cada um dos docentes pode e deve repensar a sua forma de ação docente (SAVIANI, 2011). Somando-se a isso, Saldanha (2020) acrescenta que a tecnologia possui significados e valores sociais que precisam ser discernidos para que sua apropriação na educação se sujeite verdadeiramente aos fins educacionais.

Infelizmente, o ensino foi comprometido pelas condições impostas, sobretudo pela necessidade de distanciamento social. A maneira de ensinar, se relacionar, aprender, ver e focar os objetivos educacionais foram profundamente afetados, e simultaneamente fomos levados a uma reinvenção de trabalho, estudos, relações e rotinas, e por isso torna-se indispensável empregar ações contínuas para a melhoria do ensino remoto. Em vista disso, o preparo adequado é uma ação necessária. Conforme Luzzi e Silva (2018), a capacitação docente tem como proposição assegurar ao aluno metodologias de ensino e aprendizagem que permitam negociações entre diferenças locais e globais, estendendo a amplitude e o alcance da sua educação para além das paredes da sala de aula (LUZZI; SILVA, 2018).

Finalizando as perguntas do questionário, foi solicitado aos estudantes que manifestassem comentários e sugestões sobre a modalidade do ensino remoto nos meios digitais. Dentre estes, foram observados os seguintes comentários e sugestões, conforme nuvem de palavras (Figura 2).

Figura 2 - Comentários e sugestões sobre a modalidade do ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os termos que mais se destacaram foram: “Dificuldade com esse tipo de ensino”, 12 vezes; “Ensino remoto deixa a desejar”, 10, “Melhor seria aulas gravadas”, 8; “Ensino remoto é complicado”, 6; “Sem motivação”, 6; e “Internet sem qualidade”, 6 vezes. As demais frequências foram distribuídas em outras indicações. Segundo os estudos de Haider e Al-Salman (2020), o impacto psicossomático das ferramentas digitais afetou fortemente os estudantes e, na circunstância, causaram um baixo rendimento acadêmico.

Independente das estratégias implementadas por professores e estudantes para manter o processo pedagógico, as transformações decorrentes têm provocado muito desgaste físico e emocional. Isso se reforça no estudo de Menezes e Francisco (2020), ao sinalizarem que os aspectos afetivos provocados e/ou intensificados pela Pandemia são uma das preocupações em relação às mudanças vivenciadas pela sociedade de modo geral, bem como para públicos específicos como estudantes e docentes em diferentes contextos. Bem como, no que foi mencionado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), quando informou que houve um aumento dos relatos de ansiedade e estresse entre profissionais de várias áreas. Porventura, a situação pandêmica desencadeou impactos socioemocionais relevantes, tanto nos estudantes como nos professores, bem como em toda a comunidade educacional.

Neste contexto, a pressão sobre a sociedade aumentou e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação tornou-se obrigatório, com maior carga de trabalho virtualizado (MENEZES; FRANCISCO, 2020; MAIA; DIAS, 2020). Conseqüentemente, pressão gera esgotamento emocional e todos foram surpreendentemente atingidos.

Ainda com base nos dados coletados, são exibidos outros comentários feitos pelos estudantes sobre os aspectos do ensino remoto (Quadro 1).

Quadro 1- Aspectos sinalizados por estudantes sobre o ensino remoto.

“Ensino a distância é a pior coisa para um aluno que tem dificuldade em aprender”
“O ensino remoto é mais difícil...”
“Não consigo ter foco”
“Não tenho motivação e nem facilidade em estudar via on-line”
“Não acho que vai funcionar o ensino remoto”
“Ao meu ver, já estão fazendo todo o possível, cada um com sua estratégia de passar informações e conteúdo para os alunos”
“O professor faz um excelente trabalho, mas os alunos não se adaptaram ao modelo e por isso não participam integralmente”
“É necessário bastante preparo dos professores...”
“Em uma universidade que oferece ensino presencial, os professores ainda não estão preparados para uma aula virtual”

Fonte: Dados da pesquisa.

As informações elencadas apontam anseios e posicionamentos dos estudantes, abrangendo questões inter e intrapessoal. Constata-se que diante do ponto de vista dos estudantes, há um reconhecimento por parte destes que todos têm um papel a exercer. Segundo os apontamentos dos respondentes, muitos estudantes estavam desmotivados, sem foco, desinteressados e com dificuldades no aprendizado; nessa mesma circunstância também foi sinalizada a necessidade de maior preparo do professor para conduzir o ensino remoto adequadamente.

Silus, Fonseca e Neto de Jesus (2020) mencionam que as práticas pedagógicas cotidianas se virtualizaram e, junto a elas surgiram uma diversidade de angústias e anseios por parte dos docentes e discentes. Além disso, os autores ainda destacaram que professores nativos do ensino presencial enfrentam os desafios da adaptabilidade do uso das tecnologias educacionais, e pouco destes tinham habilidades para a produção, condução e manuseio das ferramentas para o ensino remoto. Ainda no estudo, Silus, Fonseca e Neto de Jesus (2020) sinalizam que os professores elucidaram o baixo ou nenhum acesso à internet por parte dos estudantes, e pouca aderência à nova configuração de ensino.

O período do ERE está sendo uma fase importante de transição e conforme Moreira; Henriques e Barros (2020), os professores se transformaram em youtubers gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e outras plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. Na maioria dos casos, essas tecnologias estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

É possível afirmar que as reivindicações e tensões estão presentes em ambas as partes, não devendo atribuir as falhas do ensino e as limitações no desempenho do processo pedagógico, a um ou ao outro (professor/estudante). Ainda como parte desse levantamento, verificou-se que do total de estudantes regularmente matriculados (n=127), ao final do ano letivo de 2020 o Curso de Turismo encerrou, conforme registro no sistema acadêmico da IES, com 121 estudantes matriculados e 6 trancamentos especiais, justificados por diferentes fatores.

Considera-se que o processo da aprendizagem se utiliza das funções e características do cérebro, e dentre estas: atenção, foco e memória que auxiliam na aquisição das informações capazes de efetivar o aprendizado. No contexto pandêmico, é necessário ainda reorganizar a forma de aprender remotamente e isso envolve a plasticidade do cérebro, pois com as perdas familiares e de pessoas próximas, distanciamento e as distrações por conta do ambiente virtualizado, é necessário estímulos por parte do professor e do próprio estudante para que possam contribuir verdadeiramente a ampliarem a capacidade de aprendizagem, pois a responsabilidade nesse processo é de ambos, do educador e do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levar em consideração a necessidade de correlacionar os principais desafios do Ensino Remoto Emergencial no curso de graduação participante da pesquisa, foi percebido que diante da complexidade da COVID-19, efeitos relacionados a esse evento provocaram várias perdas nas interações entre professores e estudantes. Pode-se dizer que esses efeitos impactaram significativamente as ações educacionais e por isso foi necessária a adoção de novas estratégias pedagógicas.

Considera-se que diferentes estratégias formativas foram implementadas no curso de turismo, no período pandêmico, mas nem todos os estudantes conseguiram perceber que nesse processo havia aprendizagem, ou melhor, ao passo que as teorias e informações eram repassadas remotamente, os sujeitos do processo (educando e educador), de algum modo, desenvolviam algum aprendizado, pois este se estrutura em uma prática de interação recíproca entre o indivíduo que aprende e o indivíduo que ensina. Assim, reitera que embora o Ensino Remoto Emergencial tenha produzido aspectos de muitas complexidades e provocando várias perdas nas interações entre professores e estudantes, é fundamental a continuidade das ações que venham convergir para o melhor aproveitamento do processo pedagógico, pois essa problemática ainda persiste.

Além disso, nos aspectos socioemocionais dos professores percebeu-se a necessidade de enfrentar inúmeros desafios, com dedicação e sobretudo resiliência para transpassar o período de adaptação conturbada que estamos atravessando. Com a imunização necessária para garantir a biossegurança da comunidade universitária brasileira, aos poucos esse "novo normal" vai sendo configurado, ou seja, uma nova cultura educacional está sendo lançada aos poucos para que os outros modelos de ensino e aprendizagem possam ser experimentados pela comunidade acadêmica.

Por fim, com a retomada das aulas presenciais, anunciadas pelas gestões universitárias das IES públicas e privadas brasileiras no ano de 2022, com a justificativa de defasagem na aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, atender a pressão dos governos e empresários pela lógica do capital, para retomada da economia nacional, um novo campo de discussão possivelmente será configurado nos espaços universitários, ou seja, o que os professores precisarão priorizar em sala de aula com a retomada do ensino presencial: os conteúdos curriculares ou as questões socioemocionais dos estudantes, necessárias para ampliar as relações afetivas entre os envolvidos nesse processo? Tal questionamento ainda prima de resposta(s) concreta(s), sobretudo porque serão reveladas a partir das novas experiências que estão por vir na “nova” sala de aula.

REFERÊNCIAS

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 399-419, 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HAIDER, A. S.; AL-SALMAN, S. Dataset of Jordanian university students' psychological health impacted by using e-learning tools during COVID-19. **Data in brief**, v. 32, p. 106104, 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 set. 2021.

LUZZI, M.; SILVA, T. R. B. C. Plano Nacional de Educação e a Capacitação Docente: percursos perspectivas Brasil. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 2, n. 3, 2018.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, v. 37, 2020.

MENEZES, S. K. O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração On Line Prática Pesquisa Ensino**, v. 2, n. 2, 2001.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Nuvem de Palavras e Mapa Conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 01, p. 201-219, 2017.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.
SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; NETO DE JESUS, D. L. Discursos pedagógicos em “nuvens”: olhares ao trabalho docente na educação superior com o ensino remoto emergencial (ERE). **Interletras**, n. 32, v. 9, p.1-18, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. UEMS. **Projeto Pedagógico do Curso de Turismo - Unidade universitária de Campo Grande – MS 2020**. Reformulação do Projeto Pedagógico aprovado pela Deliberação CE-CEPE Nº 201, de 5 de novembro de 2010, e homologado pela Resolução CEPE-UEMS Nº 1.062, de 7 de dezembro de 2010.

VIEIRA, K.; POSTIGLIONI, G. F.; DONADUZZI, G.; PORTO, C. S.; KLEIN, L. L. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Capítulo

03

O ENSINO DE INFORMÁTICA BÁSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JOSÉ MARIA FALCÃO EM PACAJUS, CEARÁ

RÔMULO PEREIRA DE OLIVEIRA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

ALEX SANDRO COITINHO SANT'ANA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO: O presente trabalho aborda o ensino da Informática Básica no contexto da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus, Ceará. A abordagem realizada foi um relato de experiência seguido de uma pesquisa bibliográfica acerca do ensino de Informática Básica, e tem como objetivo refletir sobre as ações pedagógicas nos espaços educacionais de ensino-aprendizagem. Realizamos considerações acerca da infraestrutura dos laboratórios escolares, particularizando a realidade da unidade escolar que nos serviu como objeto de estudo. Notar-se-á que existe a necessidade de refletir sobre a Educação como instrumento para a formação de cidadãos críticos e preparados profissionalmente para atuar na sociedade, tendo como ferramenta a disciplina de Informática Básica em seus aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos e como fruto dessa reflexão, percebemos, por exemplo, a reformulação de atividades pedagógicas realizadas no laboratório de informática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Informática Básica; Ensino Médio Profissionalizante; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT: The present work deals with the teaching of Basic Informatics in the context of the José Maria Falcão State School of Professional Education, located in the municipality of Pacajus, Ceará. The approach carried out was an experience report followed by a bibliographic research about the teaching of basic informatics, and aims to reflect on pedagogical actions in educational teaching-learning spaces. We made considerations about the infrastructure of school laboratories, particularizing the reality of the school unit that served us as an object of study. It will be noted that there is a need to reflect on Education as an instrument for the formation of critical citizens and professionally prepared to act in society, having as a tool the Basic Informatics discipline in its social, psychological, pedagogical and affective aspects and as a tool. As a result of this reflection, we noticed, for example, the reformulation of pedagogical activities carried out in the computer lab.

Keywords: Education; Basic Computing; Vocational High School; Digital Information and Communication Technologies.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, especialmente a partir do advento da Internet comercial no Brasil em 1996, o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) têm modificado a forma da sociedade brasileira de se comunicar, trabalhar, relacionar e de construir novos conhecimentos. Dessa forma, o domínio dessas ferramentas de comunicação e informação tornam-se necessárias para o desenvolvimento no âmbito social, cultural e profissional. Nas escolas, as TDICs são comumente utilizadas como suporte para os professores na sua prática docente, possibilitando aulas com metodologias ativas em diversas disciplinas, desenvolvendo assim o interesse dos alunos nas etapas do processo de ensino-aprendizagem da educação básica (ZANELLA; LIMA, 2017). No entanto, o aprendizado das tecnologias digitais não deve se deter apenas como meio ou

suporte para as escolas, mas como forma de desenvolver competências e habilidades através do uso das TDICs tanto na disciplina de Informática Básica e nas demais disciplinas, como também na construção do conhecimento crítico-social para o exercício da cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018; ZANELLA; LIMA, 2017).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), o ensino das tecnologias digitais contempla a competência geral 5, que destaca o uso das tecnologias digitais de forma crítica e responsável através do desenvolvimento de competências e habilidades de forma transversal com objetos de aprendizagem variados e em diversas práticas sociais. Dentro dessa competência, entende-se que o uso das tecnologias digitais deve promover o pensamento reflexivo, ou seja, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os estudantes a fim de que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDICs.

Nesse contexto, o ensino da Informática Básica tem como premissa formar os estudantes para compreender conceitos básicos de informática, desenvolvendo habilidades na utilização de softwares livres, editores de texto, planilhas eletrônicas, criação de slides e outras ferramentas para computador que possam ser úteis em seu cotidiano acadêmico e profissional, auxiliando-os na utilização de computadores em suas tarefas laborais, pessoais e sociais. No entanto, apesar da relevância do ensino de informática na educação básica, ainda encontramos diversas barreiras na prática pedagógica e no acesso das tecnologias digitais nas escolas. Dentre esses desafios, pode-se destacar a falta de infraestrutura e de formação dos professores para uso das TDICs em sala de aula (CARDOSO; FIGUEIRA-SAMPAIO, 2019; SILVA; NASCIMENTO, 2020; ZANELLA; LIMA, 2017).

Em estudo sobre a resistência de professores e alunos no uso das TDICs, Zanella e Lima (2017) observaram que a quantidade insuficiente de computadores, a instabilidade e/ou indisponibilidade ao acesso à internet, o tempo despendido para o planejamento das aulas e a falta de formação promove o desinteresse dos professores em utilizar as ferramentas digitais em sala de aula. Assim, em vez de aproximar os alunos do mundo que eles vivenciam fora da sala de aula, a escola se distancia ainda mais dessa realidade e retorna ao ensino tradicional.

Diante da importância da disciplina para a formação profissional dos estudantes do Ensino Médio Profissionalizante, em particular daqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem na EEEP José Maria Falcão, é imprescindível que a escola reflita

sobre os possíveis impactos causados pela introdução dos estudos de Informática Básica no aprendizado dos estudantes.

Assim, a justificativa da elaboração deste artigo diz respeito à importância da disciplina de Informática Básica como ferramenta para a melhoria na aprendizagem dos estudantes dos 1º anos do Ensino Médio Profissionalizante e a contribuição de maneira positiva no processo educacional, visto que o ensino brasileiro ainda é bastante deficitário, com resultados bem aquém do desenvolvimento econômico. Esta situação retrata a defasagem na aprendizagem de diversos conteúdos, como linguagens, matemática e ciências. Para tanto, uma das reflexões apresentadas no trabalho diz respeito à necessidade de que os docentes primem por um trabalho que enfoque mais a aprendizagem dos alunos e que as aulas de informática não sejam tão somente um modelo de ensino baseado na retórica e repetição de conceitos decorados.

As tecnologias digitais de informação são uma oportunidade para repensar e melhorar a educação. A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino, com a inclusão de tecnologias diversificadas de informação e comunicação, se encontra no fato de que, nas escolas, o processo de ensino-aprendizagem, ainda é centrado no professor. De forma geral, ainda é necessário reavaliar as ações e situar a aprendizagem no aluno e em suas necessidades principais.

METODOLOGIA

O presente trabalho consistiu na sistematização acadêmica de um relato de experiência a partir das vivências de um docente da disciplina de Informática Básica, nas turmas de 1º ano dos cursos técnicos da EEEP José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus-CE. Além disso, foi realizado levantamento bibliográfico acerca da importância e dos desafios do ensino de informática no âmbito profissional e social. Para entender as principais barreiras e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Informática Básica, o trabalho foi dividido em três seções: 1) A inserção e os desafios do ensino de informática na educação básica do Brasil; 2) O uso das tecnologias digitais como componente curricular do ensino profissional e 3) A disciplina de Informática Básica na formação profissional: Experiência no processo de ensino-aprendizagem no Laboratório de Informática da EEEP José Maria Falcão.

ÁREA DE ESTUDO

A Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão está localizada no município de Pacajus-CE, região metropolitana de Fortaleza, disponibiliza de um corpo discente de 487 alunos e um corpo docente de 30 professores. Os cursos ofertados compreendem o ensino médio integral e o ensino técnico profissionalizante, sendo ofertado os cursos de Técnico de Administração, Contabilidade, Enfermagem, Informática e Secretaria Escolar. A disciplina de Informática Básica é ministrada no 1º ano de todos os cursos, fazendo parte do currículo da formação profissional dos estudantes. Com aulas teóricas e práticas utilizando metodologias ativas e desenvolvendo habilidades de cooperação como trabalhos em equipe, resolução de exercícios e elaboração de trabalhos de diversas disciplinas.

Durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Informática Básica, os estudantes adquirem habilidades e competências para atuar no processo de edição de textos, elaboração de planilhas eletrônicas e apresentação de slides; estudam como realizar pesquisa e navegação na internet, o uso do correio eletrônico, a instalação e configuração de programas, equipamentos periféricos e ferramentas digitais na nuvem. Dessa forma, a disciplina de Informática, conforme disposto no plano pedagógico da Escola, auxilia na promoção da inclusão digital possibilitando novas formas de aprender (EMENTA - Disciplina de Informática Básica das Escolas Estaduais de Educação Profissional, EEEP / SEDUC | COEDP, 2022).

RESULTADO E DISCUSSÕES

A INSERÇÃO E OS DESAFIOS DO ENSINO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

Visando o apoio ao processo de aprendizagem, a melhoria das condições de vida e a redução das diferenças que o sistema educacional oferece aos alunos, a introdução de programas de Informática nas escolas pode ser uma ferramenta para oportunizar novas práticas pedagógicas, por parte dos discentes, à medida que amplia as oportunidades de acesso às fontes de informação.

Datada a partir dos anos 1970, a utilização da Informática na Educação no Brasil teve início com experiências na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com um projeto em tecnologia educacional voltado para o ensino da disciplina de química na área de saúde. Nessa década aconteceram experiências também na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de Campinas (UNICAMP). Nos meados dos anos 70, os microcomputadores de uso pessoal começaram a aparecer no mercado, sendo

que a explosão comercial se deu com o lançamento do Apple II na segunda metade daquela década. No Brasil, entretanto, a sua disseminação ocorreu ao longo dos anos 80 (VALENTE; ALMEIDA,2022).

A evolução tecnológica representada pela chegada dos microcomputadores aumentou consideravelmente o potencial de uso do computador na Educação como tecnologia educacional, não somente pelo uso dos aplicativos comerciais, mas pela possibilidade de construção, aplicação e avaliação de simulações de situações de aprendizagem diversas (ELIA,2021). Porém, mesmo com a disponibilidade desses recursos, a melhora na aprendizagem não é garantida só pelo uso das tecnologias. Conforme pontuam Valente e Almeida (2007), para que haja uma transformação significativa na educação, é necessário elaborar propostas competentes e possíveis de serem viabilizadas pela comunidade científica e educacional. Visto que uma das principais razões para a inserção dos computadores no âmbito escolar é aproximar a escola do avanço tecnológico presente na sociedade (ZANELLA; LIMA, 2017). Para que isso ocorra de forma efetiva, algumas barreiras precisam ser superadas dentro das escolas. Tais como a falta de infraestrutura, elaboração de material didático, falta de habilidades e formações técnicas para os professores, mudança na postura do professor e a falta de suporte efetivo para os professores nas escolas (JUNIOR; BARRA; ARAÚJO, 2015, ZANELLA; LIMA, 2017, CARDOSO; FIGUEIRA-SAMPAIO,2019).

Sobre a elaboração de material didático, precisamos refletir que esta é uma demanda que exige tempo para uma preparação adequada das aulas, a fim de que elas não sejam reduzidas à simples instruções sobre a utilização de maquinários. Isso exige tempo, e muitas vezes o ofício docente já tem muitas atividades inseridas em seu planejamento escolar e para vencer tal dificuldade é necessária uma mudança metodológica nos planejamentos escolares, a fim de que a utilização do computador seja inserida como parte das atividades disciplinares.

Sobre o uso das tecnologias, é preciso investir em programas de formação inicial e continuada para a aquisição de habilidades e o desenvolvimento das mesmas e a criação de softwares é uma solução quando falamos da publicação de material didático da disciplina. Por fim, a necessidade de um profissional da área no auxílio de atividades é um suporte interessante quando refletimos que a Informática Básica não pode ser vista como um simples cursinho de informática, como já dissemos, mas como uma ferramenta de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA INFORMÁTICA BÁSICA PARA AS TURMAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

No primeiro ano do Ensino Médio Profissionalizante, algumas das competências e habilidades fundamentais a serem desenvolvidas são o debate e a reflexão sobre a influência da informática em nosso dia a dia e as mudanças nos planos pessoal, social, econômico e cultural decorrentes da utilização da informática, enfatizando a abertura de um novo espaço de comunicação (a internet). É de fundamental importância, também, o saber interpretar a informática como um recurso de apoio à escola, bem como analisar, interpretar e estabelecer relações entre as atividades de nosso cotidiano e a utilização da informática em um mundo globalizado. Por fim, estabelecer a relação entre a educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta para a criatividade e o constante aperfeiçoamento são habilidades essenciais quando falamos da importância da Informática Básica para as turmas dos primeiros anos do Ensino Médio Profissionalizante.

A disciplina conta com material didático (apostila) que tem como objetivo oferecer ao professor e alunos apoio no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas aulas de Informática Básica. Ela contém um total de 174 páginas, organizadas nos conteúdos de: Introdução à informática, Hardware, Software, Sistema operacional, Segurança, Internet, Redes, Pacote de Escritório: Microsoft Office: Word, PowerPoint e Excel; e o LibreOffice; Editor de texto; Planilhas e Criação de slides.

A disciplina de Informática Básica se fez notória a sua importância no uso das tecnologias na educação e ganhou destaque após as suspensões das aulas com a exigência de distanciamento social e, com isso, as instituições de ensino ganharam a oportunidade de transformar o método tradicional ao adotar soluções tecnológicas. Na EEEP José Maria Falcão, constatamos que muitos alunos egressos do Ensino Fundamental apresentavam dificuldades com relação ao uso de ferramentas digitais. A escola, na modalidade online adotou como uma das ferramentas de estudo a utilização da plataforma Google Meet para ministrar aulas e ferramentas como o WhatsApp para acompanhar as atividades e frequência dos alunos. Constatou-se que muitos estudantes tinham dificuldade em entender conceitos básicos para acesso e uso de tais plataformas, ainda que tivessem vida ativa no uso das redes sociais.

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE INFORMÁTICA BÁSICA COMO MEDIADORA DA INCLUSÃO DIGITAL

Integrar o uso da tecnologia na aprendizagem dos alunos, de forma efetiva, é um desafio diário na escola pública, porque não basta simplesmente usar ferramentas tecnológicas na escola, como fim em si mesmas, é necessário empregar este recurso de forma clara bem como, muitas vezes, realizar algumas mudanças nas dinâmicas das aulas.

Além de motivar o uso da tecnologia entre os profissionais da escola, é preciso ainda ajudá-los a empregá-la da melhor maneira possível, oferecendo treinamentos, aulas de informática e até funcionários auxiliares para deixá-los mais seguros com o uso dos novos recursos, de forma que os alunos percebam a relevância da tecnologia nos diversos contextos de aprendizagem. É preciso atentar que o uso dos recursos digitais tem como principal objetivo o aprendizado, e não está restrito ao entretenimento ou a atividades que poderiam ser feitas fora da sala de aula.

A inclusão das novas tecnologias na educação exige um novo perfil profissional, mais flexível e maduro. Um profissional que não apenas conheça a tecnologia, mas também seja capaz de transformar, modificar e inovar o processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa realidade, é importante que o professor possa refletir e repensar sua prática pedagógica com o objetivo de adequá-la e/ou melhorá-la, construindo novas formas de ações que permitam, não só lidar com a realidade, mas também reconstruí-la. (SOARES-LEITE; NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012, p.184).

Levantada a reflexão, podemos pensar que a prática docente do professor de Informática Básica, como mediadora da inclusão digital, pode ajudar os alunos a compreender que, mais do que um simples curso de informática, as aulas de Informática Básica, são um instrumento que ajuda a unir as características essenciais do domínio do computador com a possibilidade de aprender mais sobre português, matemática ou qualquer outra disciplina. Assim, o estudante tem contato tanto com os dispositivos e aplicações dessa área quanto com os assuntos que são fundamentais em seu currículo escolar.

No contexto da escola que apresentamos no presente trabalho, além da preparação de um cronograma para os alunos, considera-se sempre a estrutura da instituição. Atualmente a escola conta com dois laboratórios de informática, sendo que um deles é de uso quase exclusivo do Curso Técnico em Informática. O laboratório utilizado para as aulas práticas de Informática Básica atualmente carece de mais equipamentos para que possa atender a demanda nas aulas. As aulas da disciplina são divididas em teóricas e práticas, tem como carga horária, o total de 100 h/a sendo distribuídas semestralmente em 60h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.

O público da disciplina, em sua maioria, são alunos egressos do 9º ano do ensino fundamental que não tiveram a oportunidade da experimentação do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, TDIC. Por isso, pensar em um efetivo processo de inclusão é essencial. Como afirma Silveira (2005):

A inclusão voltada para a cidadania, no sentido da busca do direito de interagir e do direito de se comunicar por meio das redes; a inclusão voltada para inserir as camadas mais pauperizadas ao mercado de trabalho - neste caso seria uma

inclusão com um foco mais tecnicista, de ações que estão voltadas a meros “cursos de informática”; e por último a inclusão voltada à educação, na perspectiva da importância da formação sociocultural dos jovens, na sua formação e orientação diante do dilúvio informacional. Sendo assim, a definição da inclusão digital se dá com a universalização do acesso ao computador conectado à internet, bem como, ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia (SILVEIRA, 2005, p. 434).

Portanto, as tecnologias digitais são ferramentas de inclusão voltadas para a cidadania, no sentido da busca do direito de interagir e do direito de se comunicar por meio das redes, voltadas não apenas para inserir os jovens do Ensino Médio Profissionalizante, mas no mercado de trabalho.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Precisamos pensar que a cidadania consiste na prática, por parte do indivíduo, dos direitos e deveres sociais, civis e políticos estabelecidos na constituição de um país. Portanto, não cabe mais, atualmente, modelos de aulas obsoletas, que não façam uma ponte com as ferramentas tecnológicas tão presentes em nosso cotidiano.

Nas aulas de Informática Básica é, pois, imprescindível pensarmos na necessidade de vivenciar diferentes formas de interação e práticas sociais, é essencial que o cidadão seja capaz de agir de modo a exercer direitos e cumprir deveres, porém, muitos de nós nem sequer param para pensar nas mudanças que a transformação digital trouxe. Por isso, conhecer as principais características, desdobramentos e desafios da cidadania digital é fundamental, para que seja possível refletir sobre eles e, então, aproveitar os benefícios gerados pelo uso das tecnologias.

Todavia, a questão não se resume à técnica ou ao acréscimo epidérmico de técnicas. A educação escolar é um todo solidário, apoiado nos seus pilares tradicionais. Dessa forma, a tecnologia não é um adorno ou um adendo superficial que se possa incrustar no velho prédio sem que outras partes sejam afetadas. Voltada para a continuidade das gerações, não por acaso a educação escolar apresenta consistente unidade e intensas forças coesivas, em que um componente afeta o outro. Assim, as novas tecnologias da informação e da comunicação alteram sensivelmente as relações entre os atores e entre os componentes do sistema. Não se trata de mudanças fáceis e rápidas, mas de alterações que se referem aos próprios apoios fundamentais da edificação. (Jorge Werthein- Representante da UNESCO no Brasil)

A importância de a escola ser um espaço para o exercício da cidadania, possibilitando aos alunos um uso consciente e saudável das tecnologias digitais, estimulando o aprendizado por meio dela e, desse modo, levando os alunos a tomarem

consciência das infinitas possibilidades de acesso ao conhecimento que eles podem desenvolver, é uma missão ainda mais relevante nos tempos atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs abordar o ensino de Informática Básica como instrumento que proporciona acesso a recursos tecnológicos nas aulas, sendo uma importante ferramenta para auxiliar na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

O processo de pesquisa ocorreu primeiramente por meio de um levantamento bibliográfico sobre a evolução e os desafios da disciplina de Informática Básica e uso das TDIC's nas escolas profissionalizantes de ensino médio. Evidenciamos a necessidade de fortalecer o ensino desta disciplina como parte do planejamento escolar das diversas áreas, visto que não devemos resumir o ensino da Informática Básica ao simples manuseio de computadores, mas repensá-la como uma forma de promover a cooperação e a solidariedade entre educadores.

Além da contribuição para a aprendizagem dos alunos, fizemos uma reflexão acerca dos professores sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramenta pedagógica e de inclusão digital e a importância da disciplina de Informática Básica como parte da formação profissional de iniciação para o mundo do trabalho, dessa forma, pudemos perceber que, como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social, a informática tornou-se um saber essencial para desempenhar diversas funções no mercado de trabalho e com o avanço da internet os conhecimentos nesta área tornaram-se fundamentais.

Por fim, o intuito do presente trabalho foi o de refletir, a partir de um relato de experiência, sobre o ensino da Informática Básica como disciplina presente no currículo de alunos matriculados em escolas profissionalizantes no Estado do Ceará. Ressaltamos que, apesar da importância do ensino de Informática Básica e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's) na construção do conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ainda há uma relutância na abordagem da disciplina e das ferramentas em sala de aula. Dessa forma, perceber a relevância de repensar a Informática como instrumento de aprendizagem como elemento essencial quando falamos também de formação para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Contexto Escolar: Possibilidades**. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. 2018. Acesso em: 13 de dez. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018.

CARDOSO, M. C. S. do A.; FIGUEIRA-SAMPAIO, A. D. S. **Dificuldades para o uso da informática no ensino: percepção dos professores de matemática após 40 anos da inserção digital no contexto educacional brasileiro**
Difficulties in the use of information technology in teaching: the perception of mathematics teachers after 40 years of digital insertion into the Brazilian education context. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, vol. 21, no. 2, 2 Sep. 2019. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2018v21i2p044-084>.

ELIA, M. da F.. **A História da Informática na Educação no Brasil: uma narrativa em construção**. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). *Informática na Educação: sociedade e políticas*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.4) Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/historiainformaticaeducacao>. Acesso em: 20 de dez 2021

EMENTA, **Disciplina de Informática Básica das Escolas Estaduais de Educação Profissional, EEEP**. (SEDUC/COEDP, 2022)

INFORMÁTICA BÁSICA, **Manual destinada aos Cursos Técnicos de Nível Médio das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP** (SEDUC/COEDP, 2022)

JUNIOR, C. R. da S., BARRA, A. S. B., & ARAÚJO, W. X.. **Informática aplicada à educação nas escolas públicas: a realidade do interior do estado de Goiás**. *Enciclopédia Biosfera*, 165-173.2015.

SILVA, C. C.; NASCIMENTO, R. M. T. **Informática básica na escola: uma experiência no ensino fundamental**. *Brazilian Journal of Development*, vol. 6, no. 4, p. 21668–21676, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-366>.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de investigación en educación**, vol. 10, p. 173–187, 2012.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (orgs). **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo, Avercamp, 2007.

VALENTE, J.M.; ALMEIDA, F. J. de. **Visão analítica da informática na educação no brasil: a questão da formação do professor.** Disponível em: <http://www.geogebra.im-uff.mat.br/biblioteca/valente.html>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

ZANELLA, B. R. D.; LIMA, M. de F. W. P. **Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares.** Scientia cum Industria, vol. 5, no. 2, p. 78–89, 27 Sep. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p78>>. Acesso em 20 jun. 2022.

Capítulo

04

PERSPECTIVAS E DISCUSSÕES ACERCA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA: TECENDO DIÁLOGOS SOBRE A LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

DOMINGAS RODRIGUES MARQUES SANTOS

Especialista pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE

ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO

Mestrando em Sociologia (PPGS/UFPI)

RESUMO: O estudo apresenta reflexões e possibilidades acerca da aquisição da leitura, ultrapassando a compreensão do ato de ler como mera decodificação de códigos linguísticos, percebendo na leitura a amplitude do potencial de desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Tem-se neste estudo uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e abordagem predominantemente descritiva. Seu objetivo geral foi discutir sobre os aspectos inerentes a aquisição da leitura, focalizando concepções e elementos intrínsecos ao ato de ler no contexto escolar. A pesquisa viabiliza elucidações no tocante as estratégias de leitura que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e ratificam a relevância das práticas de leitura como mecanismos de estímulos para consolidação do hábito de ler.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura; espaço escolar; desenvolvimento sociocognitivo.

ABSTRACT: The study presents reflections and possibilities about the acquisition of reading, going beyond the understanding of the act of reading as a mere decoding of linguistic codes, realizing in reading the breadth of the students' socio-cognitive development potential. This study is a qualitative research, of a bibliographic nature, and predominantly descriptive approach. Its general objective was to discuss the aspects inherent to the acquisition of reading, focusing on conceptions and elements intrinsic to the act of reading in the school context. The research enables elucidations regarding the reading strategies that help in the teaching-learning process and ratify the relevance of reading practices as mechanisms of stimuli for the consolidation of the reading habit.

KEYWORDS: Reading practices; school space; sociocognitive development.

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura ocupa um tema central no processo de ensino-aprendizagem. Ela configura-se como um elemento primordial para o desenvolvimento dos educandos em todas as etapas que compõem sua vida escolar e deve está presente em suas inúmeras e mais variadas práticas sociais. A aquisição da leitura consiste assim, num processo complexo que exige a superação de obstáculos para a busca permanente da consolidação efetiva de bons leitores.

A relevância deste estudo encontra-se no fato de que ele suscitará discussões em torno do tema em discussão e ampliará nossos conhecimentos a respeito das concepções de leitura, indicando novos olhares e perspectivas quanto a importância das práticas de leitura no âmbito educacional.

Através desse trabalho obteve-se um conhecimento relevante no que tange as concepções de leitura, o que possibilitou o entendimento de que a aquisição da leitura consiste em requisito indispensável para o êxito escolar, permitindo-nos inferir que o processo de aquisição da leitura é uma etapa crucial para o desenvolvimento sociocognitivo dos discentes, conduzindo-os ao desenvolvimento do hábito de ler.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA AQUISIÇÃO DA LEITURA

Ao fazer uma retrospectiva da leitura depreende-se que ela existe e está presente desde os mais longínquos tempos, constituindo-se como um dos itens essenciais para o desenvolvimento da humanidade. Em alguns momentos da história humana é possível perceber que ela foi privilégio de uma pequena parte da população mundial, no entanto, com o processo de democratização social a leitura faz-se presente e torna-se elemento indispensável nas práticas sociais.

Nesse sentido, ao tratar da leitura no ambiente escolar visualizamos o educador como peça fundamental na formação de leitores, tendo em vista que cabe a ele ajudar o aluno a se apropriar de saberes que faça dele um ser participativo, capaz de compreender e modificar sua realidade através da leitura. O ensino eficaz parte de práticas adequadas de educadores que estão realmente envolvidos e comprometidos com a educação de qualidade. Dentre as ações docentes no contexto escolar, cabe ressaltar a atividade de leitura que, quando é prioritária na escola, fortalece as demais práticas que consolidam o aprendizado.

Segundo Batista (1997, p. 35), até o final dos anos 70, os métodos de alfabetização tidos como tradicionais (sejam eles sintéticos, analíticos, mistos ou ecléticos) tiveram sua importância, entretanto, as pesquisas educacionais foram revelando índices altíssimos de reprovação na primeira série (hoje 1º ano) do Ensino Fundamental, o que demonstrava os limites da aplicação de tais métodos para alfabetizar os alunos, principalmente no cenário da rede pública de ensino, que se encontrava em larga expansão e seus métodos de alfabetização não foram tão eficazes.

Desta forma, ainda segundo Batista (1997), observou-se nos anos 80 um processo de transição dos métodos tradicionais de ensino para a metodologia voltada para o trabalho com textos que circulavam na sociedade. Um grande equívoco metodológico foi desencadeado a partir da divulgação desse novo conceito de aprendizagem da leitura, ocorrendo um abandono das práticas tradicionais no sentido de uma ausência de métodos, com acentuada crítica às cartilhas de alfabetização.

Foram muitos os defensores do construtivismo na sua essência na década de 90, apoiando encaminhamentos que permitiam que a criança descobrisse a leitura de acordo com suas possibilidades, sem o processo seguro e necessário de intervenção pedagógica, acarretando experiências desastrosas, com resultados que foram evidenciados nas dificuldades de leitura apresentadas na quinta série (hoje denominado 5º ano), arrastando-se, por vezes, até o Ensino Médio.

É comum o fato de crianças não terem capacidade de ler um texto com fluência, ritmo e entonação, nem mesmo compreender as ideias de textos impressos e, muito menos, produzir um texto com coerência e coesão no final das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme Batista (1997) foi um fenômeno no Brasil, tanto na rede Pública de Ensino como nas instituições privadas, o método construtivista, também denominado “sociointeracionista” ou “socioconstrutivista”. A partir de então, iniciou-se um processo de convencimento dos alfabetizadores, por parte das autoridades educacionais, representadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, no sentido de institucionalizar essa concepção de ensino da língua materna.

Mesmo com a produção maciça de livros e textos acadêmicos que traziam como foco a alfabetização através do texto, observava-se e ainda observa-se que na prática nos dias atuais, um universo de professores ainda apresenta dificuldades para compreender os fundamentos teórico/metodológicos para encaminhar a aquisição da leitura a partir do texto.

É expressivo também, o número de profissionais que oferecem forte resistência para abandonar o trabalho mecânico com a silabação. Isso pode ser justificado pela ausência da compreensão mais ampla da necessidade do letramento ou porque a formação inicial ainda deixa muito a desejar. Esses fatos causam prejuízos pedagógicos, de difícil reversão, a aprendizagem dos alunos. Contribuindo com esta linha de raciocínio Batista (1997, p. 35) coloca:

Esse contexto pode ser facilmente constatado a partir da análise dos resultados das avaliações institucionais como o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) divulgados bi-anualmente desde a década de 90, bem como do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Tais resultados preocupam, pois, demonstram índices muito aquém da média de outros países, evidenciando o grave problema com o processo de ensino/aprendizagem na língua portuguesa.

São índices que denunciam a não apropriação, por parte dos alunos, da leitura, exigindo do estado à elaboração de Políticas Públicas focadas na aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento intelectual da população jovem. Há um alerta, portanto, para a necessidade da superação dessa realidade, a fim de atingir avanços já projetados até 2021

por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Outro instrumento também utilizado pelo MEC é a realização da Provinha Brasil, que tem por objetivo a aferição do processo de alfabetização dos alunos com oito anos de idade. Essa avaliação vem contribuir para consolidar a proposta de alfabetização a partir de textos significativos, uma vez que é estruturada na perspectiva da leitura. Do mesmo modo, contribui também para a qualidade da aprendizagem dos alfabetizandos, pois permite a reorganização de ações direcionadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O ASPECTO SOCIAL DA LEITURA

Indiscutivelmente, a leitura leva o homem a adquirir uma visão própria do mundo. Através das práticas de leitura o homem atinge e amplia inúmeras perspectivas, dentre elas, apropriar-se de um texto, concebendo a produção de uma linguagem diferenciada, que oportuniza a formação de um leitor crítico e criativo.

Dados educacionais apontam que as escolas não têm levado em conta a existência e a evolução das diversas modalidades de leitura, tendo em vista que continua se preocupando exclusivamente com um modelo imutável de leitura, voltada somente para a escrita e reescrita dos livros e de obras literárias.

A compreensão da leitura é o principal objetivo do leitor ao desenvolver uma prática de leitura, tal prática possibilita ao ser humano a compreensão textual quando ela é desencadeada por meio de métodos de leitura bem planejados, com uma orientação eficaz que possa despertar no leitor as aptidões necessárias para a aquisição da leitura, isto é, o leitor não ler somente por ler, mas para atribuir sentidos mediante o texto lido.

Na concepção de Soares (2002, p. 68):

A leitura do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”) é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se entendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos.

Como se observa, é possível identificar os dois aspectos cruciais inerentes a leitura, que a priori, consiste na aquisição do código lingüístico, seguido da capacidade de compreensão daquilo que está sendo representado pela escrita. Logo, a leitura pode ser entendida como um processo de dupla dimensão, em que inicialmente lê-se de forma crítica e reflexiva a própria realidade e suas experiências, para depois, compreender a realidade dessa leitura.

A aquisição da leitura consiste numa ação que está intimamente relacionada à socialização e integração dos sujeitos que compõem as práticas de leitura. A partir desse pressuposto Kramer (1991, p. 86) descreve:

[...] os professores observam permanentemente a atuação de cada criança e, a fim de oferecer novos materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos já adquiridos. O professor precisa verificar sempre se suas propostas estão sendo claramente atendidas por todas as crianças, pois isso ajuda na organização e a realização das atividades.

Através da mediação dos professores, a leitura vai sendo incorporada pelas crianças e o processo de interação a que elas são submetidas passa a familiarizá-las com os códigos linguísticos que lhes são apresentados, lhes possibilitando a compreensão aprofundada da leitura e, conseqüentemente, elas entendem a relevância do hábito de ler e sua devida utilidade no mundo.

Segundo Freire (2000, p. 35) “a leitura de mundo precede a leitura das palavras”, portanto, a leitura da palavra escrita nada mais é do que a apropriação desta primeira leitura de mundo, a qual deve conduzir o leitor ao conhecimento mais profundo e real de sua realidade, viabilizando possíveis atos de ressignificações.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

As concepções relativas à leitura são bem amplas e complexas, pois a questão envolve uma infinidade de possibilidades de respostas. De acordo com o dicionário da língua portuguesa o significado literal do ato de leitura é: “a leitura é a compreensão clara daquilo que se lê, são objetivos fundamentais e primários do ensino” (QUEIROZ, 2003, p. 34). Sendo assim, ler pressupõe a compreensão do que foi lido.

Partindo desse pressuposto, a leitura consiste na interpretação daquilo que se lê, ela corresponde a um fator contribuinte na formação pessoal e social de todos os alunos, sendo através dela que os indivíduos constroem seu conhecimento, ampliam a visão de mundo, passam a ter acesso à informação com mais autonomia, estimulam debates, as reflexões e a troca de ideias.

Na ótica de Teberosky (1995, p. 150):

Ler é um ato complexo que correlaciona informações visuais e não visuais (conhecimentos lingüísticos do leitor, conhecimentos sobre o tema), e cujo objetivo é alcançar o significado expresso lingüisticamente. Ler é uma atividade cognitiva complexa é um processo constante de geração e verificação de hipóteses a partir de diversos indicadores.

Como se depreende é perceptível que quando lemos, fazemos suposições prévias sobre o que será dito no texto, o que implica numa prática complexa que ocorre com o objetivo de buscar a significação expressa no texto. Contribuindo e ampliando esta concepção de leitura Martins (2005, p. 34) coloca que: “ler significa também ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios.”

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs, 1997, p. 53), “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre a língua”. Nessa perspectiva, o leitor não deve apenas decodificar signos, mas procurar identificar e compreender o que está lendo, pois dessa forma a leitura tende a ser significativa. Ler, portanto, nesse aspecto seria dar vida a algo inanimado, é uma experiência individual sem demarcações de limites, indo além da decifração de sinais gráficos, chegando ao contexto ligado a experiência de vida de cada leitor.

Conforme Martins (Ibidem 2005, p. 40) no ato de ler, usamos os sentidos, as emoções e a razão. Nesta afirmativa, percebe-se que a leitura abrange o aspecto sensorial, começando muito cedo e nos acompanha por toda vida, uma vez que se ler com o olhar, com as mãos, com as cores, com o cheiro e com os sons.

Não poderíamos esquecer de citar a leitura racional, que por sua vez, é a que nos proporciona a capacidade da produção do texto e a apreciação da linguagem, em especial o artístico e o literário. Ao entender a leitura por essa ótica, apreende-se que ler é um processo dinâmico, interativo que visa estabelecer relações com os órgãos dos sentidos, com experiências que se ampliam a cada experiência de vida.

COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Para além do que já foi discutido até aqui, é relevante demarcar que a leitura possibilita ao leitor a ampliação de seus conhecimentos, levando-o a questionar sua realidade para posicionar-se frente os desafios impostos por ela e, principalmente, compreendê-la em sua totalidade. Trabalhar a leitura, além de ser importante, tem como finalidade a formação de leitores eficientes, pois a condição de compreensão textual se origina na prática de leitura, que torna-se espaço propício de construção da intertextualidade.

A criança que ainda não se encontra plenamente alfabetizada ao ter acesso às informações a respeito de um assunto tratado em um texto que ela teve a oportunidade de visualizar, será capaz de ler, mesmo sem ter os recursos de decodificação necessários para

a aquisição da leitura. Certamente ela possui conhecimento prévio e é capaz de desvendar as informações captadas pelos olhos.

Smith (2003) discorre que o mesmo pode acontecer com qualquer pessoa, que por falta de conhecimento do assunto, acabar não conseguindo compreender a totalidade do assunto tratado no texto que tem diante dos olhos, no entanto acaba fazendo aferições acerca do que entendeu a respeito dele. Em decorrência disso, saber como os textos se organizam, que características possuem, saber para que servem os títulos é admitir que não é preciso entender todos os significados das palavras para se compreender uma mensagem.

Segundo Manguel (1997, p. 98), “não existe idade ideal para o aprendizado da leitura, mas é importante estimular cedo à criança, pois ela pode ou não ter dificuldades no processo de aquisição da leitura”. A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios pelos quais o indivíduo pode constituir seu próprio conhecimento. A leitura contribui para a construção do conhecimento da realidade e desenvolvimento crítico e social dos sujeitos.

Para Freire (2000, p. 7) “As crianças são facilmente alfabetizáveis, os adultos é que dificultam o processo de alfabetização para elas.” Todo aluno matriculado na escola regular é capaz de aprender a ler e tem o direito de fazê-lo com sucesso. A alfabetização ocupa hoje, o lugar central na discussão da educação escolar no cenário mundial, seja porque o nível de letramento apresentado pela população não é considerado satisfatório para que uma sociedade continue a se desenvolver, ou porque grande parte da população ou é analfabeta ou possui o analfabetismo funcional, tendo em vista que a quantidade de pessoas que vão à escola e não aprendem a ler ou sabem ler, mas não fazem o uso da leitura é significativa.

Assim como afirma Freire (2000, p. 11): “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Dessa forma, entende-se que a escola, desde o ensino infantil, deve orientar o aluno a tomar consciência de si mesmo e do mundo que a cerca, com criticidade suficiente para ir construindo e desenvolvendo o seu conhecimento de modo a adquirir autonomia de pensamento, para um desenvolvimento completo de sua cidadania.

A aprendizagem da leitura, portanto, torna-se uma atividade de construção, que implica na reflexão, na antecipação, inferência e investigação, procedimentos estes que permitem ao leitor enfrentar as expressões registradas pela escrita e, a partir delas compreenderem o mundo, apropriar-se dos conteúdos transformando-os em conhecimentos próprios, agindo sobre eles para expandirem eficazmente o uso da

linguagem em situações cultural, escolar e extra-escolar. Desta forma, entende-se que a leitura é um elemento fundamental para o desenvolvimento do homem.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ÂMBITO ESCOLAR

Para compreender o processo de ensino da leitura na escola é preciso observar a leitura no contexto social em que a criança está inserida e quais os métodos utilizados para a devida formação de leitores. Ampliando essa discussão, é indispensável entender que “A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois sabendo ler ele se torna capaz de atuar sobre o acervo” (BARBOSA, 1994, p. 114).

Conforme Kleiman (2000), quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dar às perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto.

Dessa maneira pode-se afirmar que, as atividades de leitura sempre têm uma finalidade em nossa vida diária como leitores. Na sala de aula, as crianças fazem a interpretação de textos em diferentes situações: a professora lê em voz alta para os alunos, quando as crianças leem a maneira delas, leem uns com os outros, ou seja, leitura individual e coletiva.

Naturalmente, as situações influem sobre os modos de interpretação. As crianças não interpretam da mesma forma um texto lido individualmente e um texto lido pela professora ou por outro aluno. Também não interpreta de forma semelhante um texto sobre o qual fazem várias antecipações e análises prévias a leitura. Cada aluno lê a seu modo e o professor deve respeitar a leitura e a interpretação de cada um, porque é lendo que se aprender a ler.

Considerando que o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos são fundamentais para que possam atuar com autonomia nas sociedades letradas, o professor deve propor uma gama de atividades de leitura que explorem estratégias variadas de compreensão e que orientem a construção dos sentidos dos textos.

Ao defender a utilização da leitura na escola como ferramenta que propicia uma infinidade de benefícios para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, Silva (2005, p. 38) coloca que:

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial usufruto dos bens culturais escritos, são ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão de conhecimento.

São práticas como essas que viabilizam a leitura por deleite e não como uma ação maçante, que ocorre sem estímulo e de forma descomprometida com práticas de leitura que visam formar exímios leitores. A leitura na escola deve ser voltada para o interesse do aluno, de modo que este entenda sua real importância em sua vida. Para o desencadeamento da leitura em sala de aula Smith (2003, p. 246) pontua:

O papel dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas de leitura, sendo utilizadas para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem por si mesmos estas finalidades.

Como é perceptível, o professor possui uma grande responsabilidade no que se refere à formação de alunos que aprendem a ler e gostem do hábito da leitura, pois afinal, aquele constitui-se de modelo para estes e, é praticamente impossível formar bons leitores, se o professor não cultiva o hábito da leitura.

PRÁTICAS DISTINTAS DE LEITURA: ESTRATÉGIAS QUE FUNDAMENTAM O HÁBITO DE LER

Em linhas gerais, aprender a ler significa ir além da decifração, pois ler consiste em conhecer o mundo, compreender as diferentes linguagens que circulam no meio social, de modo que elas favoreçam a participação plena do indivíduo na sociedade.

Se o que a escola realmente quer é formar leitores capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso criar mecanismos que instiguem os alunos, principalmente, quando estes não têm contato sistemático com os bons materiais de leitura e com adultos leitores.

O professor(a), inserido no processo de ensino-aprendizagem, ao adotar um livro ou mesmo reproduzir ou selecionar seus textos, estará se auto-responsabilizando pelo ensino e encaminhamento da leitura. Nesse processo de leitura, o professor, desempenha um papel fundamental, desde que se proponha a mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, buscando despertar o interesse deles pelo texto a ser lido. Para que a leitura seja uma ação que cumpra sua função de modo eficiente e satisfatório, Zilberman (1982, p. 59) enfatiza que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhação, o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-la a todos os outros textos significativos, para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta, propondo outra não prevista.

Formar bons leitores exige desenvolver muito mais do que a capacidade de ler como se a leitura se restringisse apenas ao ato de decifrar o código. É preciso despertar nos alunos o gosto pela leitura. Para tanto, a escola terá que mobilizá-los inteiramente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço e exercício cognitivo interessante tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

É necessário entender que a leitura é uma ação interessante e desafiadora, algo que uma vez conquistada, dará autonomia e independência, e contribuirá para ampliar a visão de mundo do sujeito cognoscente, estimulando o desejo de efetivar outras leituras, além de inspirar a fantasia e a imaginação.

A leitura realizada de forma compartilhada na sala de aula pode ser uma das estratégias mais eficientes para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. As atividades de leitura sempre têm uma finalidade. Em nossa vida diária como leitores, lemos para algum fim, e é essa busca que determina o material selecionado e o nosso modo de ler. Em cada situação de leitura, a maneira de ler é diferente sendo que é determinada pela finalidade dada ao que se ler.

O papel do professor é importantíssimo na formação do discente leitor, tendo em vista que é ele o planejador, o observador, o analista que de fato, acompanha o desenvolvimento dos alunos e pode propor situações e atividades sem que essa aventura de ler deixe de ser agradável, estimulante e bem sucedida. Portanto é necessário organizar seu tempo e planejar cuidadosamente seu trabalho, pois os procedimentos e as estratégias do professor facilitarão ou não para que possa haver uma melhor compreensão do que é a leitura e sua importância.

Formar um bom leitor tem como base a comunicação humana e implica a partilha das ideias, informações, emoções e sentimentos. Entender essa dinâmica da comunicação humana, por meio da leitura, é extremamente importante, pois não se trata somente de aprender a ler, mas de desenvolver uma forma de comunicação humana. (MACHADO, 2006).

Sousa (2006) afirma que o tempo da leitura é organizado pelo ritmo, duração e pausa. Para desenvolver esta característica na criança, é preciso que ela se familiarize as seguintes formas de leituras. Estas formas de leitura são encontradas em poesia, literatura

de cordel, letras de músicas (leituras ritmadas); parlenda, canções infantis com rimas e finalmente diversos tipos de narrativas.

A partir desse entendimento torna-se imprescindível, desenvolver a sensibilidade à rima como uma das condições para a leitura, já que ouvir rimas faz parte desse processo. A criança cria condições de aprendizagens dos conhecimentos escolares por meio das brincadeiras, da prática cotidiana com a música, das atividades gráficas e de modelagens, o que nos leva a compreender que a utilização de diferentes estratégias de leitura certamente colaboram para o desenvolvimento do apreço pelo hábito de ler.

Segundo Faria (2004, p. 50) “longos, tortuosos, difíceis e complexos são os caminhos que levam a formação do leitor. Não existe uma fórmula mágica para essa construção nem linearidade nas trajetórias percorridas”. Isso significa dizer que a formação do leitor perpassa por caminhos distintos e, que a forma como a leitura lhe é apresentada, influenciará e muito no seu gosto pelo hábito de ler. Ainda no sentido de criar práticas de leitura adequadas Faria (2004, p. 56 e 58) discorre:

Para aprender a ler e desenvolver o gosto pela leitura, é fundamental estarmos integrados em comunidades de leitores e, dessa maneira, construir sempre novos sentidos e compartilhar significados com nossos pares. [...] Para iniciar a criança no mundo dos livros é imprescindível familiarizá-la com uma literatura de boa qualidade que deve ir desde os clássicos até os modernos, passando por diversos gêneros, tramas, estilos e tipos de textos. Os assuntos e as temáticas também devem abarcar a realidade cultural, social e natural, mediadas pelo uso das demais linguagens e formas de interação da criança com a natureza e a cultura.

Depreende-se dessa forma, que existem diversas estratégias que viabilizam a formação do leitor, dentre elas o meio onde existe leitores que sirvam de modelos para os iniciantes no hábito da leitura, conduzindo-os a familiarização destes com a leitura a partir de acervos diversificados, cujos temas contemplem a realidade social dos leitores que se encontram em fase de formação.

Sendo assim, acredita-se que a utilização de estratégias adequadas e bem coordenadas são elementos que enriquecem e favorecem as práticas de leitura em sala de aula, bem como nos âmbitos extra sala de aula. Para tanto, cabe ao professor e demais agentes do espaço escolar perceber a importância de criar estratégias que sirvam de estímulo para o alcance de um bom desempenho dos alunos nas práticas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesta pesquisa contribuem para ampliação das discussões e perspectivas acerca do processo de aquisição da leitura, tecendo diálogos

sobre a leitura no espaço escolar, com vistas ao entendimento de que a leitura consiste num processo indispensável para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a inserção das práticas de leitura deve ocorrer desde muito cedo no âmbito escolar, com atividades contextualizadas, que despertem nos alunos o desejo e apreço pelo hábito de ler.

No tocante ao seu aspecto social, a leitura cumpre um papel importante à medida em que propicia o uso da linguagem nos múltiplos contextos, sinalizando que ler indica muito além da mera decodificação signos, implicando na apreensão dos sentidos expressos pela linguagem, apontando a necessidade do leitor estar inserido em múltiplos contextos de letramento.

Depreende-se que o ambiente escolar configura-se como um espaço de leitura por excelência, uma vez que deve possibilitar ações propícias a aprendizagem e desenvolvimento do hábito de ler. Neste sentido, observa-se a necessidade das práticas escolares oportunizarem momentos adequados de leitura, com situações de letramento e alfabetização realizadas, principalmente, pelos professores.

Através desse estudo obteve-se um conhecimento significativo no que tange ao processo de aquisição da leitura, bem como nos levou a refletir sobre a relevância de práticas de leitura no espaço escolar, ampliando o conhecimento em torno da importância da leitura, de forma que as práticas de leitura sejam delineadas na perspectiva do desenvolvimento sociocognitivo dos alunos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antonio A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. In:_____; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.

FREIRE Paulo. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas/SP: Pontes, 2000.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Maria Lúcia. **Revista criança do professor de educação infantil**. Vol. XXIII, dez. 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Ática, 2005.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2003.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Ato de ler: fundamentos psicológicos para a pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Médicas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Elvira Lima. **Revista criança do professor de educação infantil**. Vol. XIX, dez. 2006.

TEBEROSKY, Ana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Gente, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura na escola**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982.

Capítulo

05

NEOLIBERALISMO E AS REFORMAS DO SÉCULO XXI – O IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DIEGO FONSECA DANTAS

RESUMO: O tema deste ensaio é fomentar uma revisão crítica do neoliberalismo e seus impactos nas políticas públicas do Brasil, incluindo aí, a cultura educacional. O discurso de Friedman e de seus discípulos filiados a Escola de Chicago evidenciam, a partir dos anos 1970, a total desmoralização da escola como espaço de saber e de formação humana, rebaixando-a à condição de mercadoria. Neste sentido, é deliberada e consciente e não aleatória, a exposição dos problemas materiais da escola, como fosse algo estrito apenas da responsabilidade direta da instituição, esquecendo conscientemente que muitas vezes àquela realidade é decorrente de conjunturas de ajuste fiscal e de crise econômico-financeira. Há a tentativa e decerto com sucesso na consciência de muitas pessoas de que a escola está apartada da sociedade e do Estado. Tudo se resume à questão da gestão. Porém, a característica perversa atrelada ao ideário do Estado Mínimo neoliberal se mostra principalmente quando examinamos, mas no sentido inverso do exposto, a manutenção do padrão de pobreza e de impossibilidades historicamente imposto às classes populares.

PALAVRAS-CHAVE: ideologia; educação; neoliberalismo.

ABSTRACT: The essay theme is to foster a critical review of neoliberalism and its actions in public policies in Brazil, including an educational culture there. The speech of Friedman and his disciples affiliated with the Chicago School evidenced, from the 1970s onwards, a total demoralization of the school as a space for knowledge and human formation, lowering it to the condition of merchandise. In this sense, it is deliberate and conscious and not random, the exposure of the material problems of the school, as if it were something strict only of the direct responsibility of the institution, forgetting consciously that many times precedes reality is due to conjunctures of fiscal adjustment and economic-financial crisis. There is an attempt and certainly a successful one in the consciousness of many people that the school is separate from the society of the State. It all comes down to the issue of management. However, a perverse characteristic linked to the ideology of the neoliberal Minimum State is shown mainly when we examine, but in the opposite sense of the above, the maintenance of the pattern of poverty and the impossibilities historically imposed on the popular classes.

KEYWORDS: ideology; education; neoliberalismo.

À GUIA DA INTRODUÇÃO

A partir de meados de 1970, a crise estrutural do capitalismo no Ocidente que se arrastava há quase uma década e meia, enfrentava mais um dos seus ciclos virulentos, desta feita agravado por uma crise energética mundial sem precedentes¹. Se o ciclo do *Welfare State* adotado há décadas pelos países da Europa já sinalizara o seu esgotamento em razão da queda de produtividade e da perda de competitividade no mercado mundial,

¹ Entre 1973 e 1974, em razão dos embargos da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), liderada pelos países árabes como resposta do apoio dado pelos EUA a Israel durante a guerra do *Yom Kippur*, o preço do barril de petróleo subiu extraordinariamente provocando o desmantelamento da balança de pagamentos da maioria dos países dependentes da *commoditie*.

naquele momento a situação parecia caótica. Nesse quadro, liberais radicais retomavam a grita pela primazia da liberdade econômica, da racionalização do mercado e de Estado mínimo, sem intervenção na economia de livre mercado e pelo enfrentamento do poder sindical².

A partir de 1979, na Inglaterra, com Margareth Thatcher, seguido dos EUA, com Ronald Reagan na presidência, em 1981, teve início um conjunto de práticas econômicas e sociais que em brevíssimo tempo iriam desregulamentar as relações herdadas do *Welfare State*. Desde a privatização de estatais e de empresas públicas, a quebra do poder sindical nas negociações trabalhistas, a terceirização das atividades funcionais das empresas, a redução dos direitos sociais e do poder de renda das classes médias e populares, foram algumas das principais medidas cuja denominação comum seria conhecida como *política neoliberal*. Em pouco tempo essas medidas seriam igualmente adotadas na Europa mesmo em países sob governos de centro-esquerda, como a França, de François Mitterrand, ainda que disfarçadamente. A queda do muro de Berlim, em 1989, seguida da eleição da direita alemã, de Helmut Kohl, o advento da *glasnost* e da *perestroika* na antiga URSS e o fim da Guerra Fria, deram início à hegemonia ideológica do neoliberalismo que se estende até os dias atuais.

Nossa proposta, portanto, é entrar numa breve digressão visando dar um arcabouço teórico ao que se entende por neoliberalismo, na segunda seção, uma síntese do percurso do neoliberalismo e seus efeitos concretos nas políticas públicas do Brasil, para depois, concluirmos com breve síntese de seus impactos na cultura educacional brasileira.

Antes de darmos seguimento ao exame do neoliberalismo no Brasil, achamos importante abrir um parêntese para alguns esclarecimentos pontuais sobre para entendermos a sua origem remota entre nós.

DO PENSAMENTO NEOLIBERAL EM GERAL

O neoliberalismo está referenciado no liberalismo clássico, cuja orientação teórica principal está na crença de que a ação de pequenos grupos individuais traz como resultado a transformação da sociedade. Entre seus artífices está John Locke (2005), pensador inglês considerado o pai do liberalismo posto que defende a positivação dos direitos naturais como forma de apartar o Estado da sociedade, e, com isto, resguardar a liberdade do indivíduo

² A financeirização da economia e a consolidação do mercado de capitais, assim, como a redução gradativa da taxa de lucros do grande capital, e a valorização do salário real acima dos níveis de produtividade econômica, o que demonstrava o poder político dos sindicatos, formavam um bloco de motivos para os liberais exigirem mudanças na política econômica.

em forma de sua própria vida e de sua propriedade. Para ele, a liberdade entre os homens é a forma de proteção do indivíduo frente a um Estado despótico ou tirano, sendo ainda que é a propriedade individual, cujo usufruto originário se dá mediante o trabalho na terra, que de fato funda o governo o que por sua vez, funda as leis. Contemporaneamente pensadores como Ludwig von Mises e Friedrich August von Hayek, da Escola Austríaca, e Milton Friedman, da Escola de Chicago, partem dos mesmos pressupostos de Locke para fundamentar a política econômica liberal do século XX, de resto sedimentadas na propriedade privada, na produtividade industrial e econômica diretamente relacionada ao trabalho livre e à livre iniciativa. Do ponto de vista das garantias jurídicas, a igualdade defendida pelo liberalismo é apenas formal, dado que a naturalização da desigualdade de renda e de riquezas é algo considerado normal e aceitável. Nesse sentido, o liberalismo e seu sucedâneo irão considerar o mérito individual decorrente do esforço e da livre iniciativa como único critério válido. Desde Locke, ainda no século XVII, os ideais liberais se encontram em frequente enfrentamento com as diversas correntes ideológicas que advogam, de uma ou de outra forma, a necessidade da presença do Estado na vida social. No século XX, o principal embate se deu quando da *Grande Depressão*, elevada a níveis extraordinários em 1929, e que se estenderia até o fim da Segunda Grande Guerra, na segunda metade da década de 1940. Para Friedman a responsabilidade da Depressão teria sido a política econômica equivocada do governo dos EUA, para outros, ela deveu-se a ausência de interveniência do Estado na origem do problema. A partir de 1933, já no governo de Delano Roosevelt, os EUA adotaram o *New Deal*, mediante o qual a política econômica, em parte baseada nos pressupostos de John Keynes, um economista britânico que advogava que cabia ao Estado regular o mercado e providenciar o bem-estar social. Nascia assim o *Welfare State* adiante adotado na Europa até a crise dos anos 1970.

No Brasil, na Era Vargas, o Estado Social tinha uma configuração próxima do *Welfare State* quanto a providência do bem-estar social, porém ao Estado cabia também articular todas as suas partes e seus problemas, intervindo e regulando a sociedade, a economia e o mercado para a manutenção do nível de renda e do emprego. O Estado Social tinha ainda como diretrizes a universalização dos serviços de saúde, educação, previdência social, habitação e segurança no sentido de resguardá-los como direitos universais à população. Outras medidas importantes sob o Estado Social foram a implantação do sufrágio universal, o estabelecimento de direitos trabalhistas e de um sistema de ensino público, embora, com fortes contradições. Também, criou e articulou instituições paraestatais para a mediação entre Estado e sociedade com destaque à esfera econômica (criação da CSN, campanha o petróleo é nosso - Petrobrás). Fomentou também

o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Também, para a mesma “finalidade” regulamentou os principais sindicatos, federações e confederações por trabalhadores, setor de atividade ou região. Nesse sentido, uma vez que

Nessa nova forma de Estado, haverá um aumento indireto de salários através, de um lado, de leis trabalhistas protegendo os trabalhadores, e, de outro, da forte ampliação dos serviços sociais e científicos proporcionados pelo Estado. O Estado Social que se torna dominante nos países desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial foi resultado desse compromisso ao buscar, com razoável êxito, os cinco objetivos do Estado - segurança, liberdade, bem-estar econômico, justiça social e proteção da natureza - no quadro dos regimes democráticos (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 2)

Não obstante, na medida em que a crise do capitalismo dos anos 1970 avançou arruinando as economias ocidentais e alavancando as tendências neoliberais, no Brasil, sob uma ditadura que se estabeleceu com o apoio e recursos dos EUA, os gerentes civis da economia tomavam medidas no sentido contrário da crise internacional contraindo junto às agências internacionais multilaterais como o FMI e o BID, uma quantidade extraordinária de empréstimos com o intuito de realizar obras de infraestrutura. A ideia era acelerar o crescimento ainda que ao custo futuro de não poder arcar com a sua dívida. Durante um breve tempo conhecido como uma *ilha de tranquilidade*, o país, no entanto, não resistiria ao entrar nos anos 1980. Aqui, e na América Latina sob ditaduras (Chile, Uruguai, Peru, Bolívia, Paraguai, Guatemala, Argentina) a situação era de ruína completa. Com efeito:

O início da década de 1980 na América Latina é fortemente marcado pelos efeitos produzidos pela retomada do avanço imperialista dos EUA e dos países industrializados da Europa. Se a crise do petróleo, em 1973 e nos anos seguintes, havia freado temporariamente aquele avanço, a mesma crise serviria para que o capitalismo revisse profundamente o modelo fordista-keynesiano até então adotado, acelerasse o processo de reestruturação da atividade produtiva e desse aos políticos identificados com a visão ultraliberal, meios para reduzir fortemente o papel do Estado na rede de proteção social. Concretamente, no plano externo, os países industrializados elevaram os subsídios agrícolas e adotaram o protecionismo econômico como forma de garantir empregos em suas próprias regiões, ao mesmo tempo em que forçavam os países em desenvolvimento a fazerem uma drástica redução da sua produção mediante o corte de crédito e o aumento dos juros internacionais. Disso resultou o crescimento incontrolável das dívidas interna e externa da maioria dos países da América Latina, pondo em evidência a fragilidade da situação econômica dos governos ditatoriais que até então se sustentavam politicamente com base num crescimento artificial (REIS, 2012, p. 153).

Neste contexto, não foi ocasional o surgimento do neoliberalismo entre nós:

Como reação ao Estado Social, surge nos anos 1970 uma onda ideológica liberal radical - o neoliberalismo. Através de reformas orientadas para o mercado, o neoliberalismo ganha força nas duas décadas seguintes e busca mudar a natureza do Estado enquanto instituição constitucional-legal. Essa ideologia pregava a manutenção do objetivo da segurança, deu absoluta precedência à liberdade e

subordinou os outros três objetivos ao liberalismo econômico ao promover a diminuição do tamanho do Estado. Dessa maneira, propunha a transformação das duas formas que o Estado havia assumido nos 50 anos anteriores - o Estado Social, nos países desenvolvidos, e o Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento - em seus principais adversários (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 2)

Partindo desses esclarecimentos, podemos então fechar o parêntese e passarmos ao exame do neoliberalismo e a educação brasileira.

O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E CULTURA EDUCACIONAL DO BRASIL

A aprovação da lei nº 4.024/61, para além das formalidades contidas no seu texto, é possível constatar que mediante um acordo *pelo alto* fora conseguido para que os recursos para o financiamento da educação nacional fossem compartilhados entre o ensino público e o privado. Dessa forma, sob o clichê da liberdade de ensinar, firmou-se na letra da lei o direito de a iniciativa privada contar com subvenções do Estado para o provimento e a manutenção de escolas particulares. Era o liberalismo às avessas, à brasileira, contradições do *Ornitorrinco*, mas que não eram aleatórias (OLIVEIRA, 2013). Isto ocorre justamente quando ideias do liberalismo vão ganhando a hegemonia em todo o mundo, primeiro nos países do centro capitalista, e que ganham ressonância na educação com a teoria do capital humano, tal como analisado por Gaudêncio Frigotto (2006). A defesa da educação como importante para valorização do capital humano, seria uma forma de dizer que a educação é um investimento de capital para manter altos níveis de produtividade econômica, associado aos ganhos individuais advindos da meritocracia (GENTILI, SILVA: 2015). E a escola como formadora de quadros principalmente quando a economia se voltava para a atividade industrial e por sua vez, demandava educação mais qualificada, a cultura educacional precisava justamente sofrer uma inflexão. Segundo Neto (2015), o próprio Milton Friedman teve contribuição para difusão do capital humano:

Para Friedman, o investimento em capital humano é um grande negócio, com altas taxas de retorno de médio prazo, na medida em que, ao investir em seus funcionários, há a possibilidade de obtenção de uma maior produtividade do trabalho desempenhado. Sua proposição é que o investimento em capital humano é rentável porque o retorno proporcionado pelo investimento feito é maior que o seu custo. Contudo, esse tipo de investimento ainda é pequeno, ou seja, há um sub investimento em capital humano, que reflete a imperfeição do mercado de capital. (Idem, id, p. 180)

O discurso de Friedman e de seus discípulos filiados a Escola de Chicago evidenciam, a partir dos anos 1970, a total desmoralização da escola como espaço de saber e de formação humana, rebaixando-a à condição de mercadoria. Neste sentido, é deliberada e consciente e não aleatória, a exposição dos problemas materiais da escola, como fosse algo estrito apenas da responsabilidade direta da instituição, esquecendo conscientemente que muitas vezes àquela realidade é decorrente de conjunturas de ajuste fiscal e de crise econômico-financeira. Há a tentativa e decerto com sucesso na consciência de muitas pessoas de que a escola está apartada da sociedade e do Estado. Tudo se resume à questão da gestão. A crítica da escola e do ensino público segue a estratégia de inépcia e letargia do Estado que não provê os recursos necessários, seguida do sucateamento escolar. Isto se repete a outros ramos de responsabilidade direta e indireta do Estado, transportes, saúde, serviços públicos em geral. E isso não vem ao acaso, pois a ideologia que alimenta a teoria do capital humano está aderente a um processo concreto e material de reificação da sociedade, de total mercantilização da economia, da educação e do próprio indivíduo, penetrando em todo o tecido social.

As premissas da metodologia de processos de *qualidade total* fundadas no toyotismo e aprimoradas e levadas adiante por consultores empresariais estadunidenses, se tornariam um paradigma para as empresas e de igual modo para as escolas. Defendendo práticas decisórias econométricas baseadas em fatos, cálculos e métodos racionais, correção dos desvios do processo etc. para realizar a gestão de qualquer atividade humana, a teoria do capital humano contribuiria para alienar ainda mais a *educação*, fetichizando-a também como uma mercadoria, como um investimento, como um negócio. Cabe esclarecer que Friedman separa a instrução da educação. A primeira pode ser realizada livremente na sociedade, e a segunda, é função paternalista do Estado. Desta forma, ele usa de um conceito semântico para alargar e justificar a ação da iniciativa privada na educação, no que se refere a instrução. Pois

[...] propõe um sistema de educação nacional baseado na privatização da organização escolar sendo que o Estado teria como função garantir os padrões mínimos de funcionamento, em termos de infraestrutura e de currículo. Essas propostas pressupõem que as instituições escolares são similares às organizações empresariais, faltando apenas adquirem a forma de uma instituição com fins lucrativos. A finalidade lucrativa das instituições escolares é necessária para atrair investimentos privados, pois, caso contrário à proposta de privatização torna-se inviável (NETO, 2015, p.180).

Da década de 1960 até os anos 1990, o neoliberalismo se moveria num contexto ideológico nacional controverso, ora avançando impulsionado pela teoria do capital humano, ora sendo obrigado por vezes a retroceder dada natureza conflagrada do campo

de disputas ideológicas. Se a aprovação da Constituição de 1988 abriu o caminho para que as forças progressistas acreditassem ser possível emplacar uma nova LDBEN ao seu feitio, as forças conservadoras também acreditavam que a posse de Collor de Mello na presidência da república, em 1990, e, adiante, a de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, tornava os ventos mais favoráveis para as suas propostas.

Conforme Bresser-Pereira, a reforma gerencial do Estado ocorrida em 1995 foi fundamental para se fortalecer o Estado das políticas neoliberais, apesar de tal reforma ter sido vinculada às ideias neoliberais à época. Segundo o autor, tal iniciativa reforçou como consequência primeira o fortalecimento do Estado, mostrando o equívoco da associação, “quanto ao fato de as diretrizes básicas do plano diretor da reforma do aparelho do Estado continuarem a ser implantadas no nível federal, e em muitos estados e municípios independente da orientação política dos respectivos governos” (BRESSER-PEREIRA, 2012)³.

Porém, o que se percebe é que embora o Estado demandasse alguma melhoria em gestão, arrancando-lhe em alguma medida práticas burocráticas e patrimonialistas, dando-lhe uma estrutura mais funcional e reconhecemos em alguma medida que alguma organização é necessária, o que Lukács chama de reificação espontânea ou ingênua, o que se percebe através de pesquisadores e críticos do neoliberalismo é que a Reforma virou subterfúgio para também se avançar em políticas neoliberais radicais, como privatizações, terceirização, desregulamentação da economia. O autor, então Ministro de Estado do Governo Fernando Henrique à época exemplifica com dois fatos referentes aos Governos FHC e Lula:

Quando começou o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o Sistema Único de Saúde, criado pela Constituição de 1988 para garantir o direito universal aos serviços de saúde, estava em crise. Não se havia ainda logrado estabelecer um sistema de financiamento para o SUS, e os hospitais envolvidos ofereciam serviços deficientes e se envolviam com frequência em denúncias de corrupção. A norma que regulava os serviços não dava conta do problema. Entretanto, ao final de 1996, começou uma grande reforma gerencial do SUS com base na Norma Operacional Básica (NOB) 96, ao mesmo tempo em que se definiam fontes de financiamento para os serviços⁴.

Sobre o Governo Lula, diz:

Fenômeno semelhante está ocorrendo com a Bolsa Família no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Inicialmente, a ideia era a de distribuir cestas básicas em um programa denominado Fome Zero. Entretanto, logo se verificou que esse programa estava mal formulado e mal administrado. Optou-se, então, por unificar e administrar gerencialmente as diversas bolsas em dinheiro e espécie que existiam até então, dar a todas, o nome de Bolsa Família e

³ BRESSER-PEREIRA, L.C. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial, disponível no SCIELO <http://search.scielo.org/index.php>. Acesso em 02/07/2012

⁴Idem, id.

umentar consideravelmente sua abrangência. O resultado foi positivo. Enquanto o programa Fome Zero havia sido objeto de críticas permanentes, a Bolsa Família revelou-se efetiva em atender a um custo baixo os realmente pobres. Embora os representantes do Partido dos Trabalhadores enquanto estavam na oposição fossem críticos da Reforma Gerencial, o governo Lula vem adotando muitos dos seus princípios⁵.

Pois, ao fim do século XX o Brasil vivia ainda o início da Nova República, em pleno vigor da Constituição de 1988 e, assim como o mundo, sob a égide ideológica das políticas públicas sob o contexto do neoliberalismo, e, sob a falência da União Soviética com a queda do Muro de Berlim em 1991. Nisto, é importante ressaltar:

O neoliberalismo, como forma de organização e atuação política do Estado, constitui-se como vetor de precarização e não desenvolvimento do Estado de bem-estar social. Por meio de políticas de abertura econômica, privatização, flexibilização, desregulamentação do mercado, redução dos investimentos públicos etc., ele acabou por promover um profundo desajuste social. (FERREIRA, 2013, p. 361)

É justamente neste contexto em que as demandas dos populares, assim, como das minorias, como negros, LGBTs e mulheres são mais agravadas. Pela redução da capacidade de o Estado formular políticas públicas não somente no que diz respeito a políticas econômicas e redistributivas, mas, também, sociais como forma de possibilitar à democratização e o acesso ao espaço e aos serviços públicos como a educação, saúde, segurança, ao emprego, e, por conseguinte, à renda. Para o neoliberalismo o Estado deve ser mínimo, e, para tanto, deve transferir para Organizações Sociais o dever de atender a população quanto à saúde e a educação e demais problemas que afetem a sociedade. Dada o histórico de concentração de renda do país, decerto que as famílias das elites econômicas, e alguns dos segmentos menos empobrecidos das classes médias, não têm dificuldade de acesso ao sistema de saúde privado bem como à educação básica privada e facilidade de acesso ao ensino superior público, dada a qualidade deste último em relação ao privado. Sedimentada desde a colônia, a desigualdade na formação cultural das classes populares no que se refere as oportunidades e recursos do Estado inviabilizam o acesso e usufruto dos aparelhos culturais, do aprendizado de idiomas estrangeiros, dentre outras oportunidades de acesso a benefícios formativos. A característica perversa atrelada ao ideário do Estado Mínimo neoliberal se mostra principalmente quando examinamos, mas no sentido inverso do exposto, a manutenção do padrão de pobreza e de impossibilidades historicamente imposto às classes populares. Confirmando o processo ideológico e político

⁵ O emprego de técnicas gerenciais na administração da Bolsa Família e na reforma da Previdência, assim como a exigência do Ministério da Educação de que as universidades federais que adotam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) elaborem planos estratégicos, são duas demonstrações desse fato (Idem, id.)

de hierarquização da sociedade (cartorial) e da segregação social que nem a abolição da escravidão resolveu na prática, nem o processo da Independência e os da Primeira e Segunda República conseguiram subverter. Acrescente-se a esse quadro a situação das minorias socioculturais e de todos os setores estigmatizados por suas respectivas condições ou opções pessoais numa cultura predominantemente chegada ao machismo, à misoginia, à homofobia dentre outras características perversas:

O racismo se desenvolveu como uma espécie de pilar ideológico na formação e estruturação da sociedade brasileira. A discriminação racial mediou por centenas de anos e por diversas gerações as relações sociais estabelecidas em nossa sociedade, hierarquizando-a injustamente com base na subjugação da população negra. O fim da escravidão, contudo, não foi sucedido por políticas antirracistas que teriam contribuído para romper com os séculos de atraso que nos prenderam e nos prendem até hoje aos grilhões de uma pré-modernidade legada pela injustiça dos nossos colonizadores (FERREIRA, 2013, p. 363).

CONCLUINDO

Em 1995, inicia-se à política de cotas no governo Fernando Henrique, reservando 20% dos cargos da administração pública. De fato, algum tipo de iniciativa vem amenizar o quadro, quando da participação do Brasil na conferência de Durban na África do Sul em 2001. E com o Governo Lula, este processo se consolida com as ações afirmativas como as cotas sociais e a facilitar amplo acesso dos negros e pardos à educação dentro de um marco regulatório⁶ e com a criação de uma secretaria, a SEPPIR, que possuía status de ministério. Sobre as políticas para as mulheres, na Constituinte de 1988 o movimento feminino e feminista conquista uma vitória com a Carta das mulheres brasileiras aos constituintes o que conseguiu que grande parte de suas reivindicações fossem acolhidas na Carta Magna. Em 2003, no Governo Lula, foi criada a SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres).

Outro ponto agravante é sobre a diversidade de gênero que vem sofrendo sistematicamente ataques que se espraiam de movimentos conservadores na sociedade, no que ficou pejorativamente conhecida como ideologia de gênero⁷.

Em síntese sobre a educação, a visão advinda principalmente no Governo FHC de separar o ensino profissional do ensino médio do qual houve bastante resistência,

⁶ Lei 10.639/2003 altera os artigos 26^a e 79B da LDB 9.4.96/1996.

⁷ Desde os debates sobre o projeto de Lei que, depois, de aprovado, transformou-se no Plano de Educação (PNE) vem havendo um recrudescimento de uma vertente de um fenômeno já existente caracterizado por conservadorismo, reacionarismo, intolerância e fundamentalismo em relação à abordagem de questões de gênero e diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino. Quem expressa essas atitudes alega que existe um complô internacional que quer implantar a “ideologia de gênero” nas escolas e que tal ideologia [...] segundo esta linha de pensamento, as consequências da ideologia de gênero também incluiriam a perversão sexual das crianças e a destruição da família tradicional (REIS, 2016, p. 118).

sobretudo nas escolas técnicas federais e nos CEFET's foi um momento de tensão em que mostra bem que a visão neoliberal de educação nem considera mais a formação técnica profissional como vista como responsabilidade do Estado. A precarização do trabalho, a terceirização e a mercantilização da educação onde o ensino de 1º grau e de 2º grau possuem uma condição ímpar de formar tanto o cidadão quanto o trabalhador, dá o tom de como toda a sociedade é vista meramente como uma questão economicista, monetizada.⁸

Podemos concluir que a reforma neoliberal do Estado e seu impacto na educação como a LDB 9.394 de 1996 constituem deveras pontos nevrálgicos do modelo de formação econômico social do Brasil, em que o moderno e o arcaico são faces da mesma moeda. Como se propõe uma medida como esta de separação do ensino profissional do ensino médio - embora tenha sido revertida no Governo Lula – sendo que a maior parte da mão de obra desde o século XX está no setor terciário e a industrialização ainda é deficiente e possui problemas em época de forte demanda? Onde a questão da qualificação da mão-de-obra embora pleito do século passado ainda é a realidade, inclusive urbana do Brasil. Ainda mais agora em que as disputas em torno da cultura educacional entram e avançam agora para o plano concreto dos costumes, da consciência e da ideologia, como se pôde ver na tentativa do Movimento escola sem partido (*para apenas ficar neste exemplo dentre outros como o BNCC, influência de fundações privadas*), uma vez que a virada da escola para um modelo de racionalização econômica como se fosse uma empresa é ponto pacífico. Desafortunadamente.

REFERÊNCIAS

BALEEIRO, A. Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 103 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 2).

BRASIL. DIEESE. *Terceirização e precarização das condições de trabalho*. Disponível em <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec172Terceirizacao.pdf> Acesso em: 05 de maio.

BRASIL, Fundação Perseu Abramo. *Percepções e Valores Políticos nas Periferias de São Paulo* Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Pesquisa-Periferia-FPA-04042017.pdf> Acesso em: 23 mar. 2017.

⁸ As palavras do próprio mentor deste processo no Brasil, o Presidente Fernando Henrique não deixa margem à dúvida em agosto de 1996: “*Ou seja, vamos ter uma briga grande pela frente para aprovar esta reforma, mas, é o passo que falta para dizermos que a educação primária já está encaminhada. Para a profissional, Paulo Renato tem um projeto bom; falta agora a universitária, e ver esta queixa das universidades, que estão permanentemente contra o governo federal. A verdade é que passamos de 3 bilhões de reais para 5 bilhões de reais o orçamento das federais. Acontece que o Estado estava casado com a inflação e as universidades também, por consequência.*” (CARDOSO, 2015, p. 706).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. In BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial, disponível no SCIELO <http://search.scielo.org/index.php> em 02/07/2012.

CARDOSO, F. H. Diários da Presidência, 1995-1996 – 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CÁSSIO, F. (Org). *Educação contra a barbárie*. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo: 2019.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2ª edição São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. 2005.

FERREIRA, R. Dez anos de promoção da igualdade racial: balanços e desafios. In SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. – São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. 8ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 2006.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. - 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. In GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. - 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

LACERDA, C. Discursos Parlamentares – Coleção Brasil – século 20. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LOCKE, J. Dois Tratados sobre o governo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MENICUCCI, E. Dez anos de política para as mulheres: avanços e desafios, In SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. – São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013.

MISES, Ludwig von. *Liberalismo: segundo a tradição clássica*. Rio de Janeiro: José Olympio/Instituto Liberal, 1987.

NETO; S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Salta, 2015.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. 1ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes 2017.

SHIROMA, E. Oto; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4ª edição Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Outras fontes

Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-201.pdf>. acesso em 27 de outubro de 2019.

Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de outubro de 2019.

Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em 16 de abril de 2019

Disponível

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdfAcesso 15 de abril de 2019

Disponível <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 29 de abril de 2019.

Disponível <http://vejario.abril.com.br/cidade/polemica-na-escola-parque/> acesso em 12 de setembro de 2020.

Disponível <https://oglobo.globo.com/economia/estacio-abre-escolas-de-ensino-medio-com-curso-profissionalizante-21998344> acesso em 12 de setembro de 2020.

Capítulo

06

A DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS E OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

DENISE WILDNER THEVES⁹

JOÃO FRANCISCO LOPES DE LIMA¹⁰

RESUMO: O estudo trata sobre o ensino de Geografia e História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Discute perspectivas para o ensino desses componentes curriculares na direção do diálogo com o cotidiano e que considere as crianças como sujeitos ativos participantes desse espaço-tempo educativo. O texto argumenta em favor de metodologias que considerem a leitura do espaço através do movimento que acontece na interação das crianças com o espaço vivido, buscando explicações no local e em outras escalas de análise temporal e espacial. Postula, desse modo, um ensino focado na aprendizagem da leitura e da escrita do mundo, através da análise do espaço geográfico, que traz as marcas da vida das pessoas e, por isso, está carregado de historicidade.

PALAVRAS -CHAVE: Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The study deals with the teaching of Geography and History in the Initial Years of Elementary School. It discusses perspectives for the teaching of these curricular components in the direction of dialogue with everyday life and that considers children as active subjects participating in this educational space-time. The text argues in favor of methodologies that consider the reading of space through the movement that happens in the interaction of children with the lived space, seeking explanations in the place and in other scales of temporal and spatial analysis. In this way, it postulates a teaching focused on learning to read and write the world, through the analysis of geographic space, which bears the marks of people's lives and, therefore, is loaded with historicity.

KEYWORDS: Teaching Geography; History Teaching; Elementary School.

INTRODUÇÃO

Os desafios que se colocam na prática cotidiana apontam para a necessidade de refletirmos sobre a Geografia e a História ensinada (ou não) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, constata-se urgente buscar possibilidades para criar e desenvolver propostas que visem construir conhecimentos geográficos e históricos, propondo caminhos para ampliar os significados das aprendizagens trazidas pelos alunos¹¹, agregando sentidos e significados às experiências escolares.

⁹ Professora do Departamento de Ensino e Currículo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Graduada em Estudos Sociais/Geografia. Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia. Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS).

¹⁰ Professor no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (CELA/UFAC). Graduado em Estudos Sociais/História e em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAC).

¹¹ Para não acentuar repetições às questões de gênero, será feito o uso das denominações: o(s) aluno(s), o(s) estudante(s), o(s) professor(es), o(s) adulto(s), mas entendemos que a própria diversidade que respeitamos pressupõe muitos "as", "es" etc, - termos ainda em construção em nossa linguagem.

Tudo quanto se faz ou se deixa de fazer em aula, por menor que seja, incide na formação dos alunos. Como a aula é organizada, a maneira como acontece a interação junto aos estudantes, as expectativas que são depositadas, os materiais utilizados, cada um desses aspectos veicula determinadas experiências educativas. E toda ação carrega com ela alguma concepção teórica. Traz-se à escola e leva-se dela conhecimentos, valores, emoções, posturas e convicções, sentimentos de nós, dos outros e do mundo. Se a escola forma, a docência com as crianças também o faz.

INFÂNCIAS QUE INTERPELAM O FAZER PEDAGÓGICO E A ESCOLA

Na escola, a infância se encontra e, também, se constrói. É nela que se deparam as diferentes realidades sociais e culturais. Nesse encontro, professores são constantemente desafiados em suas concepções para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que levem as crianças a alcançar o estatuto de sociedade pretendido pelo discurso pedagógico presente nas políticas educacionais oficiais, e diferentes papéis são assumidos por adultos e crianças nos contextos escolares. Assim, em movimentos que se retroalimentam, as crianças tensionam os processos de ensinar e aprender na escola; e a infância enquanto tempo e espaço humano, nutre (ou deveria), os processos educativos.

A isso também não escapa a Pedagogia, que tem sido desafiada a rever o pensar e fazer educativos e interrogada no sentido de desconstruir “imagens e verdades da infância como um dado naturalizado, como um tempo biológico ou uma etapa prefixada de amadurecimento que toda criança apenas repete” (ARROYO, 2008, p. 121).

Ao considerar-se que a Pedagogia é questionada pela infância, deparamo-nos com uma abertura de espaços simbólicos. Isso no sentido de que as crianças, com seus fazeres cotidianos, desafiam os adultos em relação a suas percepções em torno dela e, também, ao que é proposto nas escolas. Desse modo, observa-se que, na própria construção científica da Educação, a criança também passa a dizer de si, ao que Arroyo (2008, p. 119) adverte: “Estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens, a partir das experiências da infância [...]”; tal como a mera transmissão de informações desconexas e sem sentido, a aula em que apenas as concepções do professor são válidas e os conhecimentos das crianças são desvalorizados.

Assim, faz-se necessário repensar a escola, a docência e a infância. Afinal, na escola e na docência, são constituídas as relações sociais de encontro, ou desencontro, e confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente. Os professores buscam, esperam e organizam suas práticas pedagógicas com e para as crianças. Esse processo

ocorre numa relação em que as crianças podem, ou não, ser consideradas participantes desse espaço-tempo educativo, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, multiplicidade de acontecimentos, simultaneidade de relações e singularidade dos envolvidos. A esse respeito, Leite (2007, p. 31) indica que:

Além do conceito de infância passar por um processo de transformações acentuado, este processo aglutina em si concepções que historicamente vêm sendo tecidas pela cultura. Além disso, pensar a infância hoje solicita tanto uma pluralidade de olhares para a criança, quanto ver nela a multiplicidade de sentidos que dela/nela refletem. Deste modo, se entendemos que a noção de sujeito mudou, as mudanças da e na infância podem nos dar boas pistas para pensarmos a subjetividade na contemporaneidade.

Com esse desafio, problematizam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, em que, é fundamental encontrar formas de conhecer quem são as crianças e as suas infâncias. Por isso, torna-se importante conhecer e refletir sobre e com os processos que se envolvem com a infância que vai à escola. É preciso, também, considerar as concepções dos adultos sobre o que é ser criança na contemporaneidade e como isso se relaciona ao que é produzido com e na escola.

O fato de ser aluno dos anos iniciais está diretamente ligado à infância e faz com que essas categorias estejam implicadas entre si. Elas produzem relações entre o que se pensa ou acredita de ambas, bem como através das práticas ou formas pelas quais são tratadas, sendo que isso legitima determinadas ações e concepções.

É necessário reconhecer a infância como categoria social e os significados disso na consideração das crianças como sujeitos da história e da cultura. As crianças não são apenas determinadas pela história e pela cultura. É importante compreender como elas produzem suas culturas, enxergam o mundo a partir de seus contextos e das expressões da sua espacialidade e temporalidade.

As crianças, inseridas em seus contextos socioculturais, com suas interações e vivências, criam e produzem suas próprias culturas. Desse modo, no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler e explicar o espaço, viver o seu tempo histórico, sendo sujeitos histórico-geográficos. Suas visões, leituras, interpretações da vida e dos espaços, são necessárias para desvendar e levar em consideração nos currículos escolares.

A GEOGRAFIA E A HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS

A escola é um dos locais de produção de conhecimentos acerca do espaço geográfico, e assim, de espaço da vida. Ela pode constituir-se num lugar em que são construídos novos olhares e ações sobre o próprio mundo. As propostas do currículo

escolar, neste sentido, podem ser um espaço para as crianças terem experiências diversas. Mais do que conteúdos, o currículo escolar é constituído por modos de ser e fazer, visões de mundo, formas de viver a infância de seus atores, concepções e posturas pedagógicas assumidas, além das relações interpessoais entre os envolvidos nos processos de aprendizagem. Dessa forma, com o que e como é proposto com esse currículo, podemos dar vez e voz à expressão e às lógicas espaciais e temporais das crianças, levando em consideração sua identidade e subjetividade.

Nesse sentido, os temas que a Geografia e a História trazem, enquanto possibilidades de trabalho, são inúmeros e se apresentam como meios de construção de um currículo que desencadeie processos e crie oportunidades de aprendizagens significativas em que as crianças exerçam suas autorias na expressão e construção de suas Geografias e Histórias.

Dessa perspectiva, no âmbito dos currículos escolares, constata-se a necessidade de repensar o que se tem trabalhado em nome da Geografia e da História. Afinal, de um modo geral, se percebe que ainda é difícil ter clareza de qual Geografia e História podem ser propostas na leitura do espaço e análise das temporalidades para a compreensão do mundo.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 20) nos advertem que

ensinar história como algo pronto e acabado, com conteúdos predefinidos, sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pode levar a um ensino que não desenvolve o que é mais importante como função do ensinar história, que é orientar os problemas da vida prática.

Assim, nessa forma de trabalho, professores transmitem informações soltas sem levar em consideração as vivências da turma, nem a sua linguagem na expressão das experiências vividas no cotidiano. É comum que solicitem a leitura de textos do livro didático e proponham questionários em que os alunos reproduzem informações apresentadas no texto. Ou, situações em que o professor transmite as definições de conceitos e exige a reprodução disso em testes e provas, sem estabelecer nenhuma relação com o dia a dia das crianças.

Considera-se fundamental a leitura do espaço através do movimento que acontece na interação das crianças com o espaço vivido, buscando explicações no local e em outras escalas de análise temporal e espacial. Da mesma maneira, a leitura do espaço, através do cotidiano, permite perceber as diferenças, comparar e compreender as marcas deixadas, as relações entre o local e o global, o presente e o passado.

Destaca-se que o processo de humanização ao longo da história de nossa espécie materializou-se no espaço – espaço que é geográfico justamente pela história humana que o produziu. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico, uma vez que

As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazias (LOPES, 2013, p. 130).

Humanização e a constituição do espaço geográfico, são processos interrelacionados e ao levar em consideração essas premissas, busca-se dar importância às crianças, sua historicidade e geograficidade, identidade e pertencimento.

Quando se alega isso, como já destacado em investigação sobre a docência com as crianças (THEVES, 2018), não se está filiando às teorias deterministas sistematizadas por Friedrich Ratzel (1844-1904), geógrafo alemão, segundo as quais o desenvolvimento e o progresso de um grupo de pessoas poderiam ser explicados pelas interferências do ambiente, através de melhores ou piores formas de acesso aos recursos. Quer-se, pelo contrário, destacar ação, criação e transformação constantes do espaço através das experiências humanas que se entrecruzam e constituem o desenvolvimento dos seres.

Assim, destaca-se a importância de problematizar do ensino e aprendizagem da História e da Geografia. O diálogo e a aproximação entre o currículo da Geografia e da História escolar e as práticas espaciais e temporais cotidianas das crianças, mostram-se cada vez mais necessários. Afinal, o conhecimento escolar não é algo acabado, encerrado em si mesmo. Nos anos iniciais, faz-se necessário construir um conjunto de saberes para as leituras espaciais e temporais do mundo, levando em consideração os conhecimentos das crianças, suas linguagens, expressões, propondo outros sentidos e significados para o movimento de aprender e ensinar, constituindo na escola um espaço de vida. Mello (2017, p. 103), destaca que:

Interagindo ativamente com outros sujeitos e até consigo mesma, a criança traça diferentes conceitos, imagens, definições, ideias, objetos, falas, narrativas, na composição de formas apropriadas de apresentação da realidade.

Corroborando, Gil e Almeida (2014, p. 14), referem-se à importância dos saberes das crianças e destacam: “é preciso saber o que pensam, como aprendem, quais suas potencialidades, suas possíveis dificuldades, com base nas quais fundamentaremos o projeto educativo.”

Ao considerar o espaço e o tempo edificantes das ações humanas, dá-se destaque aos mesmos enquanto conceitos com os quais busca-se compreender a sociedade e o mundo. Todos têm uma existência que acontece no espaço e está situada no tempo, mas a Geografia e a História escolar são trabalhadas, algumas vezes, como algo distante, fora do contexto da vida dos alunos. Nesses casos, ficam restritas a um amontoado de assuntos, partes de espaço e recortes de tempo, sem interligação e, por isso, de difícil compreensão. Callai (1998, p. 56) descreve esta Geografia como sendo:

[...] aquela geografia que mostra um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história.

Da mesma forma, analisando o ensino de História, Gil e Almeida (2012, p. 14) ilustram:

Há quem lembre muito dos professores de História que ficavam horas explicando conteúdos e tentando capturar a atenção de seus alunos com as curiosidades sobre países distantes. Deixava a muitos encantados com seus conhecimentos, mas o aluno era alguém que somente escutava, copiava, lia os manuais didáticos e respondia questionários.

Com tal concepção, o papel do professor é transmitir informações soltas e desconexas; e dos alunos, absorver e acumular, ou seja, a “educação bancária”, tal como referencia Freire (1998).

No trabalho pedagógico com as crianças, busca-se uma ação docente que traga o dia a dia para a sala de aula, que supere a fragmentação e a transmissão do conhecimento, oportunizando múltiplas aprendizagens. Considera-se que, na escola, precisamos aprender a vida, refletindo e compreendendo nossa condição humana. Isso é possível se constituirmos um espaço pedagógico que instaure ligações entre o afetivo e o intelectual e, para essa ligação, é indispensável o modo como ocorre a ação docente.

Concorda-se com Kaercher (2002, p. 49) que, ao discutir alternativas para a prática pedagógica, propõe não apenas renovar, mas

[...] romper com a visão cristalizada e monótona da geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares, sem permitir que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) em que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.).

Alicerçadas nessa perspectiva, no que se refere ao ensino de História, Schmidt e Cainele (2009, p. 20) salientam: “Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses,

dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. É olhar para o outro em tempos e espaços diversos.”

Com esse propósito, ao invés de ensinar certezas e conhecimentos que parecem únicos e absolutos, pode-se estabelecer um diálogo com o mundo e com os outros, através de propostas que desafiem as crianças a ler, a escrever e a dizer a sua palavra, estabelecendo ligações entre os saberes para que possam desenvolver modos de pensar mais complexos. Assim, possibilitar um pensamento não fragmentado, na busca incessante de nós mesmos a partir de nossa subjetividade, na relação com tudo e todos que nos rodeia, coloca-se como desafio.

Nesse sentido, a Geografia e a História se colocam como campos de saber que podem estabelecer um exercício de reflexão ontológica, pois através da análise da sociedade no tempo e no espaço, está se discutindo o pertencimento ao mundo, ou seja, a condição humana que se materializa no espaço através do tempo. Dessa forma, com o estudo de temas da vida, do dia a dia, busca-se compreender o mundo e conhecer a si mesmos, professores e alunos.

Refatti e Rego (2008, p. 38) convidam a um pensar ampliado. Para os autores:

A escola, espaço privilegiado para educar a intersubjetividade, pode ser também o espaço onde a geografia supera a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido, o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos (2008, p. 38).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, implica em outra maneira de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmo. É, portanto, nosso olhar e sentir colocado sobre o mundo, sobre as coisas e sobre as crianças que convém interrogar.

GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Vivemos num determinado espaço, nos situamos nele, ocupamos lugares. Esse espaço tem uma aparência que compõe suas paisagens e que é resultado de processos dinâmicos e incessantes de construção das pessoas que ali vivem e, por isso, repleto de historicidade.

Conhecer e entender o espaço torna-se possível através da observação desses movimentos contínuos de construção e reconstrução das pessoas entre si e com a natureza. Compreender o espaço é compreender que a sua apresentação resulta da história das pessoas que nele vivem e o transformam, buscando a sobrevivência e a satisfação de suas necessidades, que não são só materiais.

Levando em consideração que a Geografia e História escolar, assumem o compromisso de movimentar os conhecimentos e a autoria das crianças, de que maneira isso pode acontecer? Freire (1988) propõe uma leitura crítica do mundo através da leitura da palavra. Desse pressuposto, acredita-se ser fundamental o exercício e a aprendizagem da leitura e da escrita do mundo, através da análise do espaço geográfico, que traz as marcas da vida das pessoas e, por isso, está carregado de historicidade. Fazer a leitura crítica, nesse sentido, é

fazer a leitura do mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades (FREIRE, 1988, p. 228-229).

Considera-se urgente romper com o panorama, ainda existente, de que a Geografia e a História não passam de disciplinas escolares e universitárias descritivas, mnemônicas e que fornecem descrições “neutras” ou “desinteressadas” sobre o mundo. Nesse propósito, novas práticas com a Geografia e História escolar podem ser criadas; outras, recriadas, uma vez que:

“Nelas, os conteúdos programáticos não são esquecidos, mas assumem outros propósitos, tal como buscar responder às perguntas que são feitas, aos problemas que são levantados, às soluções que são encontradas e, quem sabe, colocadas em prática” (THEVES, 2018, p. 90).

Trata-se de uma Geografia e História que não se resumem a apresentar fatos e conceitos, mas com eles estabelece formas de compreender a vida e o espaço. Como sugere Massey (2008, p. 29), existe

[...] uma esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem. [...] estando (o espaço), sempre em construção [...]. É um produto de relações-entre, relações que estão necessariamente embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se.

Pensar o mundo, a vida, nas suas múltiplas relações, é também um convite à docência com a Geografia e a História nos anos iniciais. Há uma multiplicidade de elementos constituintes do espaço no tempo. Há múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas que partem dos interesses das crianças, de suas experiências cotidianas, de temas da sua vida. Com o encaminhamento metodológico pertinente e uma visão pedagógica abrangente, é possível produzir conhecimentos significativos, ampliar o pensamento geográfico-histórico/existencial que percorre diferentes escalas de análise e que se expande num movimento na espiral do conhecimento (REGO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que através da Geografia e da História podem-se criar alternativas para ver e significar o mundo, ou seja, com seus conhecimentos se estabelecem meios que oportunizam decifrar as relações da sociedade com e no espaço geográfico. Para que tal concepção da Geografia e da História se concretize no currículo escolar, são imprescindíveis mudanças nas concepções epistemológicas e pedagógicas na docência para ler e buscar compreender o mundo através da Geografia e da História “com” as crianças.

Destaca-se que ensinar impõe uma reflexão constante sobre a sala de aula. Afinal, nesse processo, é extremamente importante o compromisso dos professores e professoras com as mudanças na sua ação pedagógica. As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia e a História nos anos iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando as visões de mundo, a compreensão do que acontece aos alunos e do modo como vivem. Finalmente, com a Geografia, com a História e com os alunos e alunas, podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica, para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros. E quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos.

Nesse propósito, a interação que se estabelece entre o professor ou professora e os alunos e alunas de sua turma, a definição de como e com quais objetivos as atividades são propostas e como os momentos das aulas acontecem são os elementos que fazem a diferença nos processos de aprendizagem.

Igualmente, o que se enseja é uma busca pela aproximação aos modos de pensar dos alunos e alunas dos anos iniciais, a partir de sua espacialidade e da temporalidade. Esses aspectos são fundamentais para a construção de outros olhares sobre o espaço e o tempo vividos no intuito de propor a leitura do mundo da vida com a Geografia e a História. Nesta perspectiva, a ação pedagógica é fundamental e ressalta a necessidade de uma formação consistente de saberes da Geografia, da História e da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 119-140.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas Pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

LEITE, Cezar Donizete Pereira. **Labirinto: infância, linguagem e escola**. São Paulo: Cabral, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elisabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013, p. 125-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 119-132.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

KAERCHER, Nestor André. A geografia crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de geografia. **Boletim gaúcho de geografia**. Porto Alegre. n. 28, p. 45-65, jan./jun. 2002.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. In: REGO, Nelson et al. **Saberes e práticas: construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

REFATTI, Lucimara; REGO, Nelson. Geração de ambiências, relações entre educação e geografia. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 45, p.38-39, fev./abr. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Histórias do ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009, p. 11-31.

THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos**. Tese (Doutorado em Geografia).

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

Capítulo

07

DIEGO FONSECA DANTAS

Doutorado em Educação
Universidade Federal do Fluminense - UFF

RESUMO: O tema deste ensaio é a relação ideologia e educação, tendo como objetivo geral investigar os componentes ideológicos que deram e ainda dão forma ao conservadorismo estrutural brasileiro, e em momentos determinados pela conjuntura histórica. O estudo toma como pressuposto o fato de o desenvolvimento da educação pública escolar de massa no Brasil ter carecido, desde a primeira hora, da iniciativa, do interesse e do apoio efetivo dos governantes do país, dentro de um contexto e caráter de classe e sobre a expansão da hegemonia do capital. Visando apreender elementos para uma crítica ontológica do pensamento conservador no campo educacional brasileiro, considerando os períodos de maior incidência, bem como a dinâmica das suas metamorfoses conceituais ao longo do tempo até a atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação; conservadorismo; ideologia.

ABSTRACT: The theme of the essay is the relationship between ideology and education, with the general objective of investigating the ideological components that gave and still shape Brazilian structural conservatism, and at times determined by the historical conjuncture. The study assumes the fact that the development of mass public school education in Brazil has, since the first hour, lacked the initiative, interest and effective support of the country's government, within a context and character of class and about the expansion of capital hegemony. Aiming to apprehend elements for an ontological critique of conservative thinking in the Brazilian educational field, considering the periods of greatest incidence, as well as the dynamics of its conceptual metamorphoses over time until today.

Keywords: education; conservatism; ideology.

À GUIA DA INTRODUÇÃO

O presente ensaio é uma síntese da tese de doutorado¹² de mesmo nome defendida, e que, portanto, por motivos óbvios, abordaremos aqui apenas alguns pontos delineados, inseridos nos períodos e temas a seguir. O trabalho se desenvolve segundo o objetivo geral de investigar os componentes ideológicos que deram e ainda dão forma ao conservadorismo estrutural brasileiro, e em momentos determinados pela conjuntura histórica. Nesse sentido, dentre outros objetivos específicos, abordaremos os diferentes contextos históricos em que a cultura educacional evoluiu em meio às relações sociais no país, visando apreender elementos para uma crítica ontológica do pensamento conservador no campo educacional brasileiro, considerando os períodos de maior incidência, bem como a dinâmica das suas metamorfoses conceituais ao longo do tempo. E, na medida da importância de verificar de que setores da sociedade tem emergido a

¹² Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16006?locale-attribute=en> . Acesso em 07 de julho de 2022.

violência contra o que se lhe apresenta como diferente, destaca-se ainda, especificamente, o interesse em apreender os fundamentos dos deslocamentos do pensamento conservador liberal para posições cada vez mais intensamente retrógradas e reacionárias. O estudo toma como pressuposto o fato de o desenvolvimento da educação pública escolar de massa no Brasil ter carecido, desde a primeira hora, da iniciativa, do interesse e do apoio efetivo dos nossos governantes, o que não foi aleatório, tendo como égide, no processo histórico, a emergência dos interesses da classe dominante e os ciclos de rearranjo do capital e da expansão do valor.

Daí resulta uma constatação: a primeira é a de que o conservadorismo praticamente nasce e se desenvolve (se cristaliza) com o próprio Brasil; mas, para fins de demarcação neste espaço, também por motivos óbvios, discorreremos sobre os elementos factuais da história, revisitando pontualmente as bases formativas da cultura educacional no país, da Segunda República e o Estado Novo, a ditadura civil-militar dos anos 1960-1980, e o seu fim com a Assembleia Nacional Constituinte, em 1988. Finalizamos o nosso estudo com as disputas ideológicas em torno da LDBEN, de 1996, e a emergência do neoliberalismo entre nós. Nesse sentido, buscamos indicar os elementos que formam a correlação de forças nos diferentes períodos da história brasileira já reconhecendo, como dado, a herança colonial com o trabalho escravizado de nativos e negros, a miséria dos trabalhadores brancos despossuídos, as classes médias de comerciantes e oficiais proprietários de oficinas de reparos, e os estamentos de Estado como burocratas e militares que irão transitar do estágio de forças sociais para o estágio de forças políticas e militares proprietários da terra, e, decerto, os donatários proprietários de terras e/ou seus prepostos como senhores de engenho. Como Gramsci (2012) ensina, já no compasso do capitalismo, esses elementos de classe constituem grupos sociais solidários entre si agindo como forças políticas que irão ditar os rumos econômicos, políticos e militares no Brasil. Examinaremos o momento em que o desenvolvimento capitalista e a autonomização (reformas e racionalização) da estrutura de Estado e da própria economia, se abre a intensas disputas que vão desde a tomada de hegemonia da ideologia oficial de Estado e de uma nação até políticas setoriais de Estado, onde falaremos especificamente da cultura educacional. Adiante, considerando o dito da história pregressa do Brasil, iniciamos o nosso estudo a partir da Era Vargas.

A ERA VARGAS (1930-1945)

Pois, com a revolução de 1930, as lutas ideológicas se intensificaram com a tomada de poder por Getúlio Vargas em uma coalização frágil entre setores conservadores das

oligarquias e setores modernos como o tenentismo¹³. Toda esta gama de acontecimentos que viriam a alterar qualitativamente a formação social e cultural brasileira, isto é, suas técnicas, valores, forma de pensar veio, claro, no diapasão de mudanças mundiais expressas agora no novo modo de produção das relações capitalistas e na necessidade de escoamento dos produtos industriais, agravado pelo crescimento das classes urbanas, pela urbanização das grandes cidades e pela forte imigração decorrente de motivações de promessas de prosperidade no século XIX, e agravadas por perseguições políticas fruto das consequências da Primeira Guerra Mundial. Sendo que ao mesmo tempo para sua contradição, o Brasil tinha uma estrutura semifeudal, uma industrialização ainda tímida. Era o corte mais radical para a mudança, ou melhor rearranjo dos valores agrários, da tradição da família e do mandonismo de um país que ainda vivia à sombra dos reflexos da escravidão, recém abolida a menos de 50 anos e que precisava aderir a novas crenças e valores aderentes ao mundo de vida burguês. A técnica, a atomização do indivíduo frente ao seu trabalho e à mercadoria. Na verdade, não foi um divórcio entre um Brasil antigo ou o novo. A nosso ver, foi uma acomodação.

O traço essencial da etapa histórica iniciada no Brasil com a Revolução de 30 é o da aceleração no desenvolvimento das relações capitalistas e, conseqüentemente, no crescimento quantitativo e qualitativo da burguesia e do proletariado. Só no campo tais relações desenvolvem-se muito desigualmente e com lentidão, pelo menos nas décadas dos 30 aos 50. [...] o desenvolvimento de umas se opera em prejuízo de outras, que transferem às mais desenvolvidas a força de trabalho que as suas velhas estruturas marginalizam, enquanto se colocam como dependentes e consumidoras, semelhando colônias. (SODRE, 2003, p. 75)

Por isso mesmo, devido às contradições do Brasil e por estar em um momento de transição, fruto de fortes tensões políticas do qual a Revolução Constitucionalista em 1932, a disputa pela materialização de ideais nos dispositivos da Carta de 1935, o golpe do Estado Novo em 1937 são exemplares, mas, sobretudo por necessidade de conciliação com diversos setores, percebe-se como decisão política no campo da educação que em última instância à época, reproduziu-se em ampla escala com alto grau de desequilíbrio entre as regiões do Brasil, a escola dual da época do Império e da Velha república (ROMANELLI: 2017). Com efeito, a escola primária-profissional para os filhos do operariado e a escola Secundária-Superior para os filhos das classes médias urbanas e classes abastadas e destituídas das oligarquias. Como fruto desta coalizão, houve a expansão das escolas no modo antigo com essas contradições para atender as camadas emergentes,

¹³ Em Manifesto de 1930, Luis Carlos Prestes se desvincula do tenentismo tomado pela ala que apoiava a Aliança Liberal.

porém, sem romper com o pacto entre setores modernizantes e conservadores, conforme estudo de Otaíza Romanelli (2017). Para se ter uma ideia, de 1935, ainda no Governo Vargas, até 1970, já na Ditadura Civil-Militar, houve a expansão do ensino médio de 155 mil para 4 milhões de matrículas, porém, a taxa de escolarização era de 18% em 1970 (10 a 19 anos no ensino médio), o que mostra que a expansão se deu meio a fortes contradições, devido ao caráter dualista e elitista da educação brasileira. E, como visto anteriormente, isso se estende desde a época colonial. Com efeito, a Revolução de 30, devido ao estágio à época do capitalismo internacional que requer educação minimamente qualificada para mão de obra industrial, conferiu uma conjuntura de potencialização das lutas ideológicas e das suas contradições. Pois, deste ponto da história brasileira com mais ênfase os rumos nacionais sobre a educação, a economia¹⁴, o modelo de Estado sempre esteve sob voga uma luta ora velada, ora nos bastidores, e se necessário, aberta entre um projeto conservador capitaneado pela elite agrária exportadora, e um projeto *mais* progressista bancado pela elite industrial, ainda incipiente, dentro das possibilidades da época, mesmo que dentro de um contexto e limitação pequeno burguesa, alavancado por uma vanguarda geracional saído das entranhas desta mesma elite. Diz Anísio:

Neste período é que começa o País a sentir as contradições de todo o sistema recebido ou imitado passivamente do estrangeiro. Numa das escolas se pretendia educar a mente e noutra, as mãos – como se vivêssemos numa sociedade em que uns trabalhassem e produzissem e outros apenas gozassem e contemplassem. Assim fora em toda a Antiguidade e assim fora, com efeito, entre nós, durante o regime colonial e monárquico, fundado na escravidão. Suprimida esta, o nosso enraizado espírito de classe no sentido corrente de qualificação “social” entrou a cultivar uma falsa teoria pedagógica (falsa porque sobretudo caduca), propícia à conservação dos preconceitos caros à nossa tradição. (TEIXEIRA, 2011, p. 82.)

Ainda durante o processo pós-revolução de 30, e uma vez rearranjado ainda o aparelho de Estado, todo o embate entre o setor agrário-exportador e a ala modernizante da burguesia industrial tinham na arena da educação também os seus respectivos planos: a aristocracia agrária exportadora tendo como seu representante o grupo católico e um projeto de educação tradicional que preconizava um intelectualismo e a presença de Deus na escola.

O grupo católico, que representava o grupo agrário-oligárquico qual pretendia manter o modelo educacional vigente até então [...] O grupo católico pressupunha que a crise, oriunda das transformações ocorridas, estava ligada aos aspectos de ordem econômica e moral. Entretanto, sua principal causa era de ordem intelectual,

¹⁴ A luta tinha como pano de fundo o usufruto dos recursos do Estado para o financiamento e subsídio da indústria brasileira principalmente após a Grande Guerra, que fez com a economia girasse em torno do mercado interno, da industrialização brasileira, no modelo que ficou conhecido como modelo de substituição das importações. Os recursos do Estado, como visto na República Velha atendia estritamente os setores agrário-exportador de modo a valorizar o preço do café.

motivo pelo qual propõe a implantação e difusão de um intelectualismo cristão e católico como única solução possível para superar a crise e as mazelas por ela provocadas. Nesse sentido, a educação é tida como o instrumento indispensável para a cura do mal intelectual que afligia a sociedade. (NETO, 205, p. 145)

Todo este dualismo de correntes serviu para o Estado impor um projeto conservador ou melhor definindo, de modernização conservadora (FAUSTO: 2007,108), e uma vez, consolidado do ponto de vista da ideologia das classes dominantes dentro do consenso entre seus vários grupos, houve iniciativas político-legais no sentido de concretizar na prática e na realidade social aquilo que já era consenso na consciência desta elite. Houve um embate entre a educação confessional e de escolas particulares que pressupunha um ensino tradicional, propedêutico e enciclopedista com a educação nova proposta pelos Pioneiros (entre eles, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo) que ficou consubstanciada pelo *Manifesto de 1932*.

Neste Manifesto se defendia a virada do centro de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, maior autonomia para os alunos considerando à diferença de realidade e de origem social dos mesmos e a elevação da educação como o *lócus* de desenvolvimento e ascensão social dos educandos, assim, como, por conseguinte, do desenvolvimento e do progresso nacional. Seria o *lócus* onde se depositaria a solução para a desigualdade da realidade social. Ao passo que, por contradição, eles entendiam a escola como reprodução e espelho da sociedade de então. Todavia, defendiam uma escola única para todos, embora, a dualidade existente na realidade não era à toa e não poderia ser resolvida por si só na escola já que era o espelho de uma opção política e de um Estado abarcado pela elite industrial com o advento da Revolução de 30.

O embate foi feroz e teve perseguição de altos quadros da Igreja aos pioneiros, se dava também nas instâncias públicas, em artigos dos jornais, se dava por conta do choque da *metodologia* com a educação confessional das escolas católicas e pela defesa dos *Pioneiros* na não obrigatoriedade de se ensinar disciplinas confessionais nas escolas públicas.

A nosso ver, os dois projetos apesar de brigarem pela hegemonia de ser o sistema oficial, no âmago, tinham a perspectiva de preparar o educando para a nova vida social que a realidade exigia, qual seja, a formação profissional do modo de produção capitalista, portanto, industrial. Embora com filosofias distintas no que se referem à educação e ao método tinham em sua raiz a preocupação em atrelar a escola à preparação e à formação para o industrialismo. E foi nesta perspectiva que o Governo de Vargas se apropriou para fazer a devida mediação.

É categórico que, neste sentido, já no Governo Provisório de Vargas (1930 -1934), conciliador, tratou de conciliar também ambos projetos, atendendo a interesses do *Manifesto* de autonomia e de perspectiva da formação laicizada de novo homem e de uma organização do sistema educacional, mas, mantendo o dualismo com a manutenção deliberada e duplo convívio das escolas oficiais com as escolas particulares e confessionais. Houve com a reforma Francisco Campos em 1931 e depois em 1942 com a Reforma Capanema no Estado Novo uma tentativa de ordenação de um sistema nacional da educação com dirigismo do Estado, mas, dando organicidade ao sistema da educação com as funções e a organização do ensino primário, fundamental, secundário (comercial, industrial) e superior, porém, a nosso ver, este modelo dual representou um sistema de discriminação social, de reprodução da ideologia da sociedade de classes, a dominante, sendo beneficiada pela alta seletividade do ensino secundário-superior, e com as subvenções orçamentárias do Estado para expansão e financiamento da rede privada de ensino, reproduzindo ideologicamente a vida social de então.

Com a reprodução de um sistema mais afeito aos valores do industrialismo, seja a *escola tradicional ou escolanovista*, e baseado na realidade brasileira, houve a racionalização do sistema educacional, e também o fomento de um sistema paralelo de ensino¹⁵, por conta deste dualismo (primário e profissional x secundário e superior). Poderia se fazer expansão geográfica e de qualidade do sistema educacional baseado em um projeto nacional-popular, educação pública, universal e gratuita, mas, a subvenção orçamentária para donos de escolas particulares confessionais e particulares leigas, denuncia muito bem a lógica e para quem serve o Estado de então, onde decerto, a primeira trincheira de luta se faz pela distribuição dos recursos do orçamento.

Racionalização esta que aconteceu até com a racionalização dos quadros da escola. É em 1930 não por acaso que surge o técnico em escolarização, tirando então a supremacia dos políticos e intelectuais na discussão de assuntos educacionais. Foi também neste período que se estruturou o Ministério, dado que:

Vitoriosas as mudanças foram efetivadas na estrutura do Estado. Objetivaram promover a expansão do sistema econômico estabelecendo-se, paralelamente, uma nova legislação que ordenasse a efetivação destas mudanças. Assim, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que até 1930 estava unificado se diversificou criando-se um ministério autônomo: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, do qual o primeiro titular foi Lindolfo Collor. Foram criados ainda o Ministério da Educação e Saúde e Juntas de arbitramento trabalhista. O Ministério da Educação e Saúde teve como primeiro titular Francisco Campos, também autor de uma reforma de ensino. (ALBUQUERQUE, 1981, p. 574).

¹⁵ O SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria) foram criados em 1940.

É óbvio e desnecessário aprofundar que toda esta política dualista ainda mais com o suporte do aparelho industrial na formação do sistema S (SENAI e SENAC) e das redes oficiais para ensino técnico profissional beneficia uma elite em detrimento da democratização da educação para o povo. É aquela famosa pergunta de Trigueiro Mendes: Se se pode promover uma sociedade com cem ou mil pessoas exercendo o papel diretorial, por que educar dez milhões, ou cem milhões, para exercer a democracia? (MENDES: 1987, 58). Esta pergunta longe de ser retórica vai no âmago, no ponto nevrálgico da questão. Não que a educação secundária para as classes médias urbanas propedêutica fosse a ideal e incólume de falhas, mas, a política deliberada de um tipo de educação às massas e uma outra para os mais abastados reproduzia, talvez, pela sedição das classes dominantes e das classes médias urbanas em excluir a maioria popular da rede de solidariedade e de proteção social do Estado brasileiro. Assim, por conseguinte, como excluir o acesso às oportunidades de ascensão social dos mesmos que uma educação 'igual' ou mais próxima disso, oficial de Estado naturalmente iria proporcionar a todas as classes¹⁶.

Com esta racionalização do sistema de educação num corte dual, havia com isto, uma intenção clara de atrelar e estimular para as grandes massas, a educação com valores do industrialismo:

Mas, era patente, entre os empresários, a quimera liberal de fazer da fábrica uma escola, o lócus ideal da formação para os valores do industrialismo. Assim, o sistema deveria ser mantido pela contribuição dos filiados do CNI e sua função seria a de organizar e administrar escolas de aprendizagem e treinamento industrial em todo o país: (SHIROMA: 2011, 24)

Pois, é preciso lembrar que o Brasil tinha estrutura semifeudal, em vias de industrialização ainda incipiente que foi acelerada na era Vargas, dentro do contexto de revolução burguesa brasileira, como dito, buscando uma conciliação entre a classe dominante agrária exportadora e os setores industriais que expandiram com a crescente urbanização das cidades e capitais que viriam a se tornar grandes metrópoles, sobretudo de 1940 a 1970¹⁷. Neste contexto, também por contradição, havia um proletariado mal alimentado e envilecido pela nova lógica de operar máquinas e pelo trabalho industrial, sem formação, marginalizado e migrante das zonas rurais em um contexto econômico de país exportador rural e importador de bens de capital.

¹⁶ Como abordado em Fausto (2017), o “medo de proletarização das classes médias”.

¹⁷ Ano de 1940 – 41 milhões de habitantes, sendo 31% população urbana. Ano de 1970 – 94 milhões de habitantes, sendo 55% população urbana. Ver ROMANELLI, 2017.

A educação de treinamento e industrial das escolas de aprendizagem, isto é, a lógica e a opção de educação primária e profissional era justamente visando este público dentro de uma estratégia conservadora de Brasil, justificado, com efeito, pelo projeto de poder burguês-industrial que se instalou na Revolução de 30. Esta ‘opção’ seria oferecida pelo Estado, em consenso com os setores dominantes e médios, como de caráter “preventivo e corretivo” isolando as massas populares das oportunidades e decisões sobre os rumos do país. A questão social assim, como demandas de universalização da educação veladas ou não eram consideradas ainda como uma questão de polícia¹⁸, relegadas a segundo plano. Por isso, o caráter dual e elitista do ‘novo’ sistema educacional. Não é por acaso que vem acompanhada da repressão da polícia política e a supressão das liberdades individuais no Estado Novo de Vargas.

CONTEXTO DA CRISE INSTITUCIONAL E A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1970

A economia brasileira pós 1930 até a década de 1950 buscou associar os projetos dos setores econômicos dominantes ao despertar das classes médias para o consumo urbano. Nesse sentido, fomentou-se a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico a fim de atender a demanda por bens de capital (máquinas e equipamentos) e de consumo (vestuário, utensílios, domésticos etc.). A área cultural também se viu atendida com o aumento da importação de produções cinematográficas, publicações de revistas e livros e a abertura de salas de cinema, de teatro, de concerto, museus, galerias de arte etc. Tal padrão se fez acompanhar de uma legislação trabalhista modernizada com a introdução de um salário mínimo como forma de fazer a renda valorizar sem mitigar o padrão de acumulação capitalista.

Apesar dessas medidas, o alcance das reformas esteve praticamente restrito ao meio urbano e, de resto, a intervenção do Estado na economia nada mais fez do que manter, de um lado, o regime de exploração do trabalho e, de outro, continuar provendo o capital com subsídios públicos. A princípio a existência de um setor arcaico e outro moderno numa mesma sociedade sugeriria uma tensão permanente e crescente entre as classes produtoras e o mundo do trabalho. Todavia, a considerar especificamente o campo econômico, o arco de duas décadas sob o predomínio do populismo conciliador de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubistchek, principalmente estes dois, o desenvolvimento brasileiro

¹⁸ Referimos-nos à frase que ficou conhecida na República Velha pelo então Presidente Washington Luis (1926 – 1930). “A questão social é um caso de polícia” (CERQUEIRA, 1982, p. 59).

ocorreu sem maiores conflitos entre os setores industriais, os agroexportadores e a massa de trabalhadores urbanos. Não obstante, avaliando o período, Oliveira (2013) diz que é como se o país vivesse como um animal geneticamente modificado tendo nos meios urbanos centrais uma legislação alinhada aos interesses do empresariado com oferta de escolarização e qualificação para o trabalho, e, no meio rural a predominância do analfabetismo sob condições de acumulação pré-capitalista. Estas contradições não eram coincidências, processos aleatórios que simplesmente ocorriam. Elas tinham uma razão de ser e abarcavam desde a questão do abastecimento até a forma de expansão da rede de ensino. Era, portanto, uma decisão consciente dos setores dominantes¹⁹.

No início da década de 1960, com a renúncia do presidente Jânio Quadros e a ascensão do seu vice, João Goulart, uma disputa aberta entre o projeto conservador-liberal e um projeto popular-reformista. Segue-se daí o acirramento das tensões populares e o aprofundamento da crise econômica e política, decorrendo dos enfrentamentos o Golpe Civil-Militar de 01 de abril de 1964. Para Albuquerque

O êxito do “Movimento de 64”, conforme assinala Celso Lafer em seu *Sistema Político Brasileiro*, decorria da incapacidade de ajustar as práticas populistas à conjuntura do esgotamento do modelo político-econômico da substituição de importações. Isto fazia mais difícil manter o relativo equilíbrio entre as relações do Estado e a sociedade civil, manifestado claramente no conflito entre o fortalecimento do dirigismo estatal, sob a dominância de uma proposta nacionalista, ou a aceitação da hegemonia da iniciativa privada no direcionamento da economia (ALBUQUERQUE, 1981, p. 641).

Conflagrações que podiam ser vistas em decorrência das relações de produção que resvalaram para o plano da luta sindical e luta política, em decorrência da desvalorização real do salário-mínimo, o que não ocorria com a acumulação. Para Oliveira

[...] é difícil não reconhecer que a diminuição de consumo de certos gêneros alimentícios ou o seu encarecimento – que é a mesma coisa – deteriore o padrão de vida. Ocorrem situações em que o trabalhador renuncia ao consumo de certos gêneros alimentícios, em face de um salário que não cresce, para consumir os tipos de bens assinalados. Para isso, ele é forçado inclusive pelo fato de que assume compromissos de relativo longo prazo na compra dos bens duráveis – com o crediário – dos quais não se pode furtar, sob pena de ver-se desclassificado para o sistema de crédito, e no limite, ver ameaçado seu emprego (2013, p. 88).

¹⁹ Importante notar que processo similar ao descrito no meio rural ocorria também no meio urbano entre os trabalhadores informais, comum ainda nos dias de hoje. Entre 1930 e 1970, como já dito, houve uma expansão de oferta de matrículas nas escolas do ensino médio, fazendo com que estas saltassem de 155 mil para quatro milhões. No entanto, em termos percentuais, não houve alteração significativa na taxa de escolarização na faixa de idade entre 10 a 19 anos, estacionada na ordem de 18%. Na verdade, a taxa de alfabetização de indivíduos com mais de 15 anos de idade foi reduzida de 56% para 33%. (ROMANELLI: 2017).

Pois, o desconforto em torno da desvalorização do salário-mínimo e o aumento da miséria unia os mais diversos setores populares em torno da atividade sindical organizada, criando as condições reais e objetivas para uma tomada de consciência da classe trabalhadora e, decerto, causando arrepios na classe média em geral, mas, sobretudo, nos seus extratos socioeconômicos mais altos. Para Daniel Aarão Reis Filho (2014), o desconforto com as agitações da direita capitaneadas em grande parte pela UDN, o Comício popular do presidente João Goulart em 13 de março de 1964, defronte à Central do Brasil e ao Ministério da Guerra, a crise da Marinha com membros da Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais (AMFNB) sugeria que o dispositivo militar começava a ruir e o país entrava num caos sem fim. O golpe²⁰ de Estado, perpetrado por banqueiros, industriais, empresários, políticos e generais em 1º de abril de 1964, a saída do presidente Jango para o sul do país e de lá para o exílio em Montevidéu, deixaria o movimento progressista e popular desarticulado, principalmente no que viria em seguida. A impossibilidade em conciliar interesses nacionalistas e populistas com os interesses da burguesia mostraria o descompasso entre a ideologia/poder político e a expectativa burguesa de impor um modelo econômico liberal. O espectro do populismo havia sido enterrado por seus coveiros. Conforme Reis Filho

As direitas saudaram nas ruas a vitória imprevista. Uma grandiosa Marcha da Família com Deus pela Liberdade, com centenas de milhares de pessoas, no Rio de Janeiro, em 02 de abril de 1964, comemorou o sucesso do golpe e festejou a derrocada de Jango e das forças favoráveis à reforma e ao projeto nacional-estatista popular (2014, p. 46).

O golpe de 1964, que culminou na Ditadura Civil-Militar, impactou diretamente a sociedade com a edição do Ato Institucional nº 1 (AI-1), em 09 de abril, pelo *Comando Supremo da Revolução*. Na prática o comando militar se auto outorgava poderes subordinando a partir daí todo o ordenamento jurídico a este ato, incluindo aí a Constituição de 1945²¹. Conforme consenso de pesquisadores da história da educação, as duas leis centrais para o período foram as reformas de 1968 e 1971 que foram entronizadas segundo recomendações dos Acordos MEC-USAID²², que visavam atender naquele momento a crise da demanda social da educação, sobretudo advinda das necessidades de ascensão

²⁰ Como amplamente divulgado em extensa literatura e nos arquivos da Ditadura, assim, como na mídia, o Golpe teve influência dos EUA no que a proximidade da Quinta Frota na América do Sul é a mais exemplar evidência, sem falar nos movimentos diplomáticos até a consumação do Golpe e durante a ditadura.

²¹ Cabe observar que o Ato teve o apoio de renomados juristas conservadores, deixando evidente a suposta legitimidade que ele pretendia encarnar.

²² *United States Agency for International Development* (USAID), ou Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional visava desenvolver programas de assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. Nesse sentido, foram assinados junto ao MEC, acordos entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. (ROMANELLI, 2017)

demográfica e econômica da classe média (ou o receio de sua proletarização e pauperização) através de programas de formação de quadros docentes e administrativos, assim, como assessoria financeira e técnica, e racionalização e reestruturação de órgãos, principalmente quando os caminhos de ascensão social das classes médias foi resvalando cada vez mais da dificuldade de acumulação, poupança através de pequenos empreendimentos para a ocupação de cargos técnicos, médio e alto escalão das empresas multinacionais, assim, como às funções da máquina do Estado que cresciam com a expansão da infraestrutura e dos serviços em escala nacional acompanhando o processo intenso de industrialização e urbanização. (ROMANELLI, 2017, p. 212).

Sobre a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, a mesma eliminou a cátedra, considerado o alicerce do pensamento conservador das universidades, introduziu o regime de dedicação integral e exclusiva dos professores e ainda criou a estrutura funcional em departamentos. O curso de graduação ficou dividido em ciclo básico e profissional, estabelecendo-se o sistema de créditos por disciplinas de periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. Também foi implementada a visão de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, com a edição do AI-5 e o endurecimento do regime, a Universidade além de ser reformada em sua estrutura, foi atropelada em sua “moral”, tendo que assistir à morte e ao exílio de muito de seus intelectuais, a aposentadorias compulsórias de docentes, assim, como a violência em seu campus e no movimento estudantil que teve seu maior revés com a prisão ainda em 1968 de milhares de estudantes no Congresso da UNE em Ibiúna-SP.

Com um governo de viés positivista, autoritário e tecnocrático, a filosofia da educação era estritamente uma visão funcionalista com base na racionalização ou de uma teoria do capital humano para o trabalho (FRIGOTTO, 2006, p. 16). Nesse sentido, em 1970, fora criado o CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para formação profissional) destinado como o nome sugere à formação de quadros profissionais como docentes, instrutores e técnicos em treinamento.

Em 1971, foi a vez da nova lei de Diretrizes básicas da Educação (LDBEN)²³ que veio para reforçar e estruturar na educação à visão funcionalista e economicista do que já vigorava na burocracia de Estado. Dizia o seu artigo 5º.

²³ Em síntese, a lei 5.692/71 que fora reflexo do estudo de um Grupo de Trabalho²³ na gestão do Ministro Jarbas Passarinho, estruturou os ensinos primário e secundário para o que seria hoje, respectivamente o ensino de 1º grau e ensino de 2º grau, passando o primeiro de 4 para 8 anos e o segundo de 7 para 3 anos. Na verdade, o que ocorreu foi a junção do que seria o ginásial (5º, 6º, 7º e 8º)²³ na sequência dos primeiros 4 anos do 1º grau. Sobre o conteúdo, haviam duas partes: um currículo mínimo obrigatório deliberado pelo CFE (Conselho Federal de Educação) e um currículo complementar e diversificado definido pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 5º

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial

Sobre o que se refere ao currículo:

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.²⁴

De outra forma, além do ensino médio com visão propedêutica que visava tão somente o acesso ao ensino superior, procurou-se fomentar uma estrutura de 2º grau mais alinhado à expectativa e a seletividade do vestibular de acesso ao ensino superior, incorporando-se também ao ensino médio o ensino médio profissionalizante que visava a formação para o trabalho. A explosão de escolas técnicas neste contexto reproduz claramente esta estratégia do governo. Como nota Cunha, o fenômeno da *cefetização das escolas técnicas*²⁵.

O decreto-lei n.547, de 18 de abril de 1969 autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração em escolas técnicas federais, dispensando a cobertura institucional das escolas de engenharia (CUNHA, 2005, p. 208).

Ainda sobre a LDBEN de 1971, foi decidido pela obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino. Conforme estudo de Otaíza sobre a reforma (ROMANELLI, 2017), esta posição longe de ser apenas tática, mais uma vez, serviu-se de estratégia de Estado, pois, como as classes médias urbanas e classes baixas, populares e até o proletariado viam no acesso ao curso superior a forma de ascensão social, foi-se criando uma forma de selecionar os mais capazes, provavelmente vindos de berço, e de conter grande parte da massa e a demanda social de educação no ensino de

²⁴Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em 29 de abril de 2019.

²⁵ Em 1965 foram abertos cursos de engenharia de operação na PUC/RJ, na PUC/SP e na PUC/MG, e no Instituto Nacional de Telecomunicações em Santa Rita do Sapucaí (MG) com 3 mil alunos” [...] “A Fundação Ford doou equipamentos e forneceu assistência técnica, propiciando a vinda de professores da Universidade Estadual de Oklahoma (EUA). Em 1966, começaram a funcionar os cursos de engenharia de operação, nas especialidades mecânica e eletrônica que, em 1969, diplomaram a primeira turma na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro (CUNHA: 2005, 208).

2º grau dentro de uma formação que pudesse exercer o mercado de trabalho e garantir sua sobrevivência e ascensão. Isto serviria para acalmar o ânimo da classe média (ROMANELLI, 2017), já que havia uma concentração grande do capital internacional e nacional, e os meios de ascensão da classe média (serem pequenos proprietários, empresários, empregos em pequenas firmas) estavam se tornando cada vez mais estreitos, sendo a expectativa agora voltada para os postos de médios e altos funcionários de empresas multinacionais, que foram se instalando mais fortemente no governo JK, e para os postos de funcionários públicos, já que os postos na máquina pública haviam se expandido. A bem da verdade, o mercado havia se tornado mais complexo. Exigia-se qualificação que somente o ensino médio profissionalizante e ou superior poderiam alcançar. A educação que já era visto como degrau de ascensão social na luta dos pioneiros na década de 30, agora era ainda mais sensível por haver um cenário mais competitivo e exigente. Era uma vitória dentro do projeto de avanço dos valores burgueses e do industrialismo que se revigorava depois da crise política e econômica na década de 60, e que no Governo Médici foi superada pelo milagre econômico. Como afirma:

Os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma, e os interesses privados foram plenamente atendidos. A nova lei assegurava o espaço para o ensino religioso e ampliava o princípio privatizante, garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada. (SHIROMA; MORAES: 2011, 33).

Não é por acaso que este projeto que tinha como lema “ escola média é a escola de todos”, visava à busca da democratização não por interesses de promoção e formação humana, mas, como uma estratégia de refluir em limites ainda mais estreitos o acesso controlado ao ensino superior, e promover o consenso e a promoção de emprego com a conclusão do ensino médio. A lei tinha um caráter sobretudo profissionalizante que era a tônica de um pensamento liberal-conservador, isto é, a formação do cidadão com valores morais afeito as instituições tradicionais (família, trabalho e propriedade) e liberais na economia, porque vê ascensão em seu processo de ocupação e emprego pela educação, ao mesmo tempo em que desestimula tensões sociais que vinham se agudizando na década de 60. Mais uma vez, é um projeto de modernização controlada.

CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E A LDBEN

Antes mesmo da Constituinte de fato²⁶, a disputa de posições iniciava. Foi justamente neste processo de transição e de abertura política que por meio de diversos pontos e contribuições de associações científicas e sindicais de âmbito educacional como ANPED, ANDES, CNTE (SHIROMA; MORAES: 2011, 42) assim como intervenções em revistas como a Revista Educação e Sociedade, a Revista da ANDE e os Cadernos do CEDES é que se firmou alguns consensos que serviram de fomento ao texto constitucional. Entre eles: a melhoria de qualidade de ensino com a permanência do aluno na escola, e, por conseguinte, a redução da evasão e a distorção entre idade – série, o fornecimento contínuo da merenda escolar e do material didático, assim como o aparelhamento escolar e a remuneração docente. No que se refere à organização escolar, havia também a defesa da democratização da gestão com o voto secreto e direto para dirigentes das instituições de ensino e a constituição de comissões municipais e estaduais autônomas, e ainda, a bandeira da descentralização administrativa e pedagógica. Outro ponto que é primordial pois mantém todas essas premissas se refere ao financiamento da educação com a defesa da exclusividade das verbas públicas e o aumento dos recursos públicos para investimento e a obrigatoriedade do Estado no fomento de ensino de 0 a 17 anos.

Pois, de posse deste consenso, era preciso defensores do projeto educacional no Congresso. Um de seus mais proeminentes foi o educador Florestan Fernandes que foi signatário do Manifesto de 1932 na esteira da disputa entre as escolas confessionais e a escola laica, pública, gratuita e de qualidade se viu novamente na arena da disputa pela Constituinte. Convidado pelo líder do Partido dos Trabalhadores, Luis Inácio Lula da Silva para concorrer pelo PT ao Congresso Constituinte, mesmo enfermo, conseguiu êxito na campanha e foi um militante da escola pública participando como titular da comissão temática de Educação, Esporte e Lazer.

O que não quer dizer que do outro lado, não houvesse resistência. Era sobre a hegemonia do processo educacional que estava em jogo. As emendas que chegavam ao anteprojeto do texto constitucional na Comissão de educação que durou apenas 2 meses e meio, mostram que as lutas foram intensas em torno de um consenso de projeto²⁷.

²⁶ Após 1979, o Brasil entrou em um período de transição democrática culminando na revogação dos atos institucionais e de todo o entulho autoritário. A partir deste ano até 1985 foi um período que ficou conhecido como a 'transição lenta gradual e segura' pensada pelo General-Presidente Ernesto Geisel (1974 -1979) e pelo seu ministro-chefe da Casa Civil General Golbery do Couto e Silva. Não por acaso, o ano de 1979 também foi marcado pelas greves históricas do ABC Paulista e com toda uma pressão dos movimentos sociais pelo retorno do Estado democrático assim como pelo restabelecimento pleno dos direitos políticos e das liberdades individuais.

²⁷ Os trabalhos iniciaram em 01 de abril de 1988 e terminaram em 14 de junho do mesmo ano. 2 meses de início dos trabalhos, e ainda há entrada de um projeto substitutivo com a leitura do mesmo em 9/6/1987, que ainda sim fora rejeitado e só aprovado em 14 de junho com a aprovação de diversas emendas.

Mostram muito bem a cacofonia de vozes, muitas delas, conservadoras de cunho cristão e aterrada em valores morais que se escudavam na família²⁸ e, também emendas no sentido de associar o direito à educação à renda, em benefício das escolas particulares²⁹ e em detrimento da escola pública.

Mesmo com o rearranjo e o contra-ataque do Centrão³⁰ e das forças conservadoras, que tinham rescaldo nas influências e nas raízes ainda remanescentes dos militares da ditadura civil-militar, conseguiu-se mesmo assim garantir a educação como direito social, um avanço se comparado a Constituição biônica de 1967 outorgada por Castelo Branco. Para o êxito, Florestan recorria à tribuna, a produção de emendas³¹, às alianças com aliados nos bastidores do Congresso, inclusive com simpatizantes da causa da escola pública em outros Partidos e aos novos dispositivos de democracia participativa como emendas de iniciativa popular³². O fato é que todo aquele consenso firmado entre as décadas de 30 e que foram ganhando corpo nas décadas de 70 e 80 foi absorvido quase que na íntegra no texto constitucional³³, muito fruto daquelas contribuições de Revistas e Instituições que ficaram consubstanciadas no que fora elaborado na Carta de Goiânia em 1986 na CBE (Confederação Brasileira de Educação). O próprio artigo 6 da Carta resume isto:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição³⁴.

²⁸ entre elas, a justificativa da emenda 800004.2 do Deputado Constituinte, e também pastor evangélico da Assembleia de Deus, Eliel Rodrigues do PMDB-PA: *“Uma nação só é verdadeiramente forte quando são valores morais, éticos e espirituais. As civilizações têm desaparecido, não por falta de cultura, mas pela decadência dos supracitados valores”*.

²⁹ Como na emenda 800077-8 do Constituinte, advogado Raul Ferraz do PMDB-BA. *“Artigo A educação é um direito de todos e um dever do Estado, e será gratuita ou remunerada, quer nos estabelecimentos públicos, quer nos particulares, considerando-se somente a condição econômica do aluno ou de sua família. [...] Parágrafo 3º - Os estabelecimentos particulares de ensino serão reembolsados pelo poder público no equivalente às anuidades de alunos matriculados e isentos do pagamento”*.

³⁰ Autodenominado de Centro Democrático, reunia 290 deputados, provenientes do PMDB (quase metade da bancada), do PFL, do PDS, do PTB, do PL, do PDC e mesmo alguns poucos do PDT. (REIS FILHO: 2014, 159). Estas forças se articularam e conseguiram reverter a metodologia dos trabalhos, queriam discutir mais a fundo projetos de iniciativa popular e as teses nacional-estatistas. (REIS FILHO, 2014, p. 160).

³¹ Foi um dos constituintes da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação que mais emendou o texto. Foram diversas emendas conforme relatório no sítio da Câmara. *“FLORESTAN FERNANDES - 18, 20 a 25, 27 a 38, 788 a 790. FLORESTAN FERNADESE OUTROS -19”*. Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentsAvulsos/vol-201.pdf>. Pág.002. acesso em 27 de outubro de 2019.

³² Apresentaram-se milhares de emendas: 20.791, das quais 122 de iniciativa popular que eram encaminhadas por um determinado conjunto de cidadãos e de entidades de representação reunindo cerca de 12 milhões de assinaturas. (REIS FILHO: 2014, 157).

³³ Embora tenha sido desvirtuado no texto da LDB de 1996.

³⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 27 de outubro de 2019.

Como normalmente ocorre, a cada mudança e momento histórico recorre-se a iguais necessidades de mudanças, também, nas leis infraconstitucionais de modo a refletir os anseios e novos tempos da sociedade. Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, viu-se, portanto, a necessidade de sanear os projetos e as diretrizes da educação de qualquer entulho autoritário da ditadura civil-militar, ao passo que também, com a queda do Muro de Berlim e do socialismo real da URSS tinha-se no contexto de mundo a hegemonia das políticas neoliberais. E a Lei de Diretrizes Básicas da Educação que começou na Comissão daquele Congresso Constituinte teve um Grupo de Trabalho presidido pelo Deputado Florestan Fernandes, e como relator Jorge Hage do PMDB-BA. Porém, a mesma só foi de fato aprovada no Governo Fernando Henrique em 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Não foi tão diferente das disputas da primeira lei de Diretrizes de 1961³⁵. Esta também perdurou de 1988 a 1996³⁶, isto é, 8 anos entre idas e vindas da Comissão de Educação ao Plenário, e só foi aprovada usando-se do mesmo expediente, um projeto substitutivo capitaneado pelo então Senador Darcy Ribeiro³⁷.

A lei fica então estabelecida:

A educação básica foi dividida em três níveis de escolarização: a educação infantil – a primeira etapa do processo de escolarização, oferecida nas creches (para crianças de até três anos de idade) e nas pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos), o ensino fundamental – que corresponde à segunda etapa e terá duração mínima de oito anos sendo obrigatória e gratuita nas escolas públicas; ensino médio – etapa final da educação básica que terá duração mínima de três anos (NETO, 2015, p. 216).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 constitui-se em um marco fundamental para a compreensão da reforma implementada pelo Ministério da Educação no ensino médio brasileiro. A principal peculiaridade é a separação da educação profissional do ensino regular (NETO, 2015, p. 218).

³⁵ Lei foi encaminhada ao Congresso em 1948 pelo Governo Dutra e só aprovada através de um projeto substitutivo do então Deputado Carlos Lacerda (UDN) pelo antigo Estado da Guanabara. A tônica do projeto era a defesa de uma maior expansão das escolas particulares, justificada pela 'liberdade de ensino'. (LACERDA: 1982, 719).

³⁶ Lei começou a ser tramitada na Câmara Federal como Lei 1.258-A/88.

³⁷ Isto dá a tônica das disputas e tensões em jogo dos rumos da educação do país. Terminado os trabalhos em junho de 1990, o texto foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, porém, ele foi transformado em substitutivo pelo relator que deu nome ao mesmo, substitutivo Jorge Hage, dando prosseguimento na tramitação pela Casa. É bem certo que o mesmo foi desfigurado tanto na forma (quantidade de capítulos, artigos) quanto no conteúdo que foi elaborado com a contribuição de inúmeros e renomados educadores, entre eles, o educador Demerval Saviani.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 vem no bojo da hegemonia da ideologia neoliberal, no Governo Fernando Henrique Cardoso, e a despeito de haver alguns avanços em sua estrutura formal de lei, ocorre na prática um descolamento, como observa Neto:

Observa-se, desse modo, que as propostas governamentais inspirada no modelo educacional neoliberal visam impor rigorosas exigências ao sistema público de ensino, sem, no entanto, realizar os investimentos necessários para que o mesmo possa responder à altura a tais cobranças. Já em relação ao ensino privado, ao invés de impor as mesmas regulamentações e exigências, deixa-o com total autonomia para se gerenciar, sem nenhum tipo de fiscalização mais rigorosa, e, ainda realiza altos investimentos, por meio de subvenções e concessão de bolsas de estudos (NETO, 2015, p. 215).

Portanto, as propostas governamentais pretendem com isso evidenciar as carências das instituições de ensino público e inculcar na opinião pública a necessidade de privatização das mesmas pela sua inoperância e pelas despesas geradas com sua manutenção (NETO, 2015, p. 215).

Em síntese, o que podemos concluir é que de fato, embora com vitórias na temática Educação, a despeito da maioria centrista e conservadora, se não houve grandes avanços no texto constitucional, tão logo aprovada a Constituição cidadã houve a discussão da LDBEN em que por manobras regimentais do projeto elaborado por Demerval Saviani e apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PMDB), foi aprovado um substitutivo que alargou a interpretação da letra da lei. Pois, para a LDB que tramitava quase que simultaneamente no Congresso, o alargamento do tempo em que o projeto foi deliberadamente retardado, e devido a nova correlação de forças na década de 90, principalmente com ascenso das políticas neoliberais no Governo Fernando Henrique, houve um revés no que se refere à deturpação daquele consenso da carta de Goiânia.

Como observa as pesquisadoras Shiroma, Moraes e Evangelista, notou-se que conceitos caros àquele consenso foram manipulados e rearticulados a uma nova matriz de entendimento, onde,

Em suma, o consenso construído nos anos 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos 1990. Apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível resignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcertação da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e finalmente, o aluno foi transformado em consumidor." (SHIROMA; MORAES, 2011, p. 44)

Era a cultura educacional, agora, na contracorrente e seguindo os rumos da ideologia neoliberal. Se a Constituição de 1988 a despeito das forças conservadoras e de seus

malogros, ainda assim, conseguiu vitórias importantes para a rede de proteção social e para a educação nos termos de um Estado de bem-estar social em plena hegemonia neoliberal em todo o mundo, por sua vez, a LDB de 1996 não conseguiu o mesmo êxito. Enfim, não por acaso, um país que teima em acertar as contas com seu passado.

Conclusão: *alguns apontamentos não acabados.*

Dessa forma, pretendemos mostrar na conclusão quanto ao tema geral deste ensaio-síntese, qual seja o de apontar que o conservadorismo brasileiro não é episódico, que detém uma historicidade a exigir mais aprofundamento e análise acerca do seu estranhamento na sociedade brasileira como um todo, e que, por conseguinte, considerando o caráter estrutural do conservadorismo, a resistência da sociedade, especialmente dos docentes e dos trabalhadores da educação engajados na luta contra os ataques de organizações de ultradireita, que aqui entendemos como porta-vozes das correntes conservadoras, deve se orientar também pelo tensionamento do sistema capital, devido a, como se sabe, ao seu alinhamento com as ideias liberais na economia, temática essa que aqui, diferente da tese, como não pudemos aprofundar. Mas, entendemos, nesse sentido, que os conglomerados educacionais financeiros-rentistas como Lemann, Ayrton Senna, Abril, Pitágoras/Kroton/Cogma, dentre outros, são os principais ideólogos do sistema capital na educação.

Nacionalmente, na periferia em que vivemos, e pelo arco histórico mencionado, não é de se surpreender que esses atores aqui mencionados como os conglomerados educacionais privados Pitágoras/ Kroton/Cogma, Estácio e Anhanguera, disputam o alcance de suas ações incrementados pelas políticas de financiamento estudantil FIES³⁸, mas, nos cabe ponderar, não somente penetram no ensino superior, mas, também no ensino básico, inclusive em colégios de metodologia construtivista, como a aquisição do Colégio Parque³⁹ e as aquisições do Grupo Estácio⁴⁰, mostrando como que na visão dos empresários e financistas, a educação é um modelo de negócio altamente rentável. Lado a

³⁸ “Em 2015, o Fies representou 70,5% da receita líquida da graduação presencial do grupo Kroton, o que equivale a aproximadamente R\$ 4,2 bilhões. O grupo Estácio obteve 55,17% de sua receita líquida com o FIES. No grupo Ser Educacional, o FIES representou 46,4% do rendimento líquido, e no grupo Anima, 45,2%.” (CHAVES, 2019, p. 71)

³⁹ Nos referimos à venda de 5% da instituição para a Bahema Educação, ligada ao fundo de investimento homônimo. A transação, que envolveu 7,8 milhões de reais.

Detalhes em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/polemica-na-escola-parque/>

⁴⁰ O Grupo Estácio inicia em 2018 às suas operações no ensino médio profissionalizante. Detalhes: <https://oglobo.globo.com/economia/estacio-abre-escolas-de-ensino-medio-com-curso-profissionalizante-21998344>

lado, outros conglomerados financeiros como Lemann, Ayrton Sena, Abril etc. disputam o dinheiro público municipal, estadual e federal oferecendo serviços e produtos pedagógicos, além de auditorias dentre outras mercadorias de fusões e aquisições assim como a valorização de papéis no mercado de capitais. Como já notado aqui, o crescimento exponencial do mercado educacional para esses grupos ocorreu ao longo dos 21 anos (1995-2016) de governos compartilhados por partidos alinhados à direita, à esquerda e ao centro. Em conjunto, como reflexo do dualismo estrutural próprio das raízes conservadoras das elites brasileiras, esses grupos obtiveram uma reserva de mercado com centenas de milhares de matrículas financiadas com recursos públicos, inflando os seus ganhos em prejuízo do investimento na educação pública.

A eles associados direta e indiretamente se encontram, também, não por acaso, grupos militantes de força política, como o famigerado Movimento Escola Sem Partido⁴¹ (MESP), uma espécie de organização *tabaréu*, que aqui por motivos citados, não teremos como adentrar. Portanto, conclusivamente, o entendimento que resulta é a de que a disputa ideológica no campo educacional no Brasil, deve ter como prioridade política, estratégica e tática, a atuação no plano macro contra às barbáries da crise estrutural, sem dispensar, evidentemente, as lutas do cotidiano, *do ordinário*.

Nosso objetivo evidente foi identificar as manifestações educativas que criariam as raízes da nossa conhecidamente precária *cultura educacional*, não sendo, portanto, nossa intenção reescrever nem tampouco sequer interpretar a história da educação no Brasil. O ponto principal de interesse no presente ensaio se prende à problemática *dualidade estrutural* da educação entre nós, fator, ao nosso ver, inerente ao conservadorismo brasileiro, de resto determinante do tipo de *cultura educacional* excludente que carregamos como legado histórico e como desafio a ser superado, e que, sem margem à dúvida, esta precariedade foi inscrita dentro de um caráter de classe, de modo a servir ao projeto das elites e das classes intermediárias em detrimento do subalterno e dos populares. A educação desde então foi sempre encarada como arena de disputas e da luta de classes. Uma marca do passado à qual o país não consegue, mesmo em seu presente, deixar para trás.

⁴¹ Para a nossa surpresa, às vésperas da versão final deste tese, no dia 22 de agosto de 2020, Miguel Nagib veicula no sítio oficial do movimento que está se desligando da liderança do mesmo. Que “jogou à toalha” como o mesmo disse em entrevista à Rádio gaúcha Guaíba e que está no ‘home’ do sítio oficial do MESP. No entanto, cabe monitorar se isso é uma tática, uma vez que o próprio Nagib afirma que qualquer ‘cidadão’ está à vontade para dar continuidade ao movimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. M. *Pequena história da formação social brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

BALEEIRO, A. Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 103 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CERQUEIRA, G. *A Questão Social no Brasil*. Crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

COUTINHO, C. N. *Cultura e Sociedade no Brasil*. Belo Horizonte. Oficina de Livros, 1990.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2ª edição São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. 2005.

DANTAS, D. F. *Ideologia e Cultura Educacional. Estudo crítico sobre o conservadorismo em educação no Brasil*. In PPG Educação-UFF. 2020.

FAUSTO, B. *A revolução de 30*. História e Historiografia. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *História Geral da Civilização Brasileira*. Sociedade e Política (1930 -1964). Tomo III – O Brasil Republicano. Volume 10. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 8ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 2006.

_____. *A Gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. In FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GRAMSCI, A.. *Cadernos do Cárcere: Maquiavel e Notas sobre o Estado e a Política*. Vol. 3. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012).

LACERDA, C. *Discursos Parlamentares – Coleção Brasil – século 20*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013. Tradução: Nélio Schneider.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584
Existe uma Filosofia da Educação Brasileira. In TRIGUEIRO, D. M. *Filosofia da Educação Brasileira*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1987.

NETO; S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Salta, 2015.

NOSELLA, P. *A escola em Gramsci*. Livro eletrônico. São Paulo. Cortez, 2017.
OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. 1ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

REIS FILHO, D. A. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, R. R. "Formação humana e ideias de liberdade". In *Ex Libris*. Revista del Departamento de Letras. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2014, pp. 49-65. www.lettras.filo.uba.ar/exlibris

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes 2017.

SHIROMA, E. Oto; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4ª edição Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SODRÉ, N. W. *Síntese de história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2011.

Outras fontes

Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-201.pdf>. acesso em 27 de outubro de 2019.

Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de outubro de 2019.

Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em 16 de abril de 2019

Disponível http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf Acesso 15 de abril de 2019

_____: Acesso em 02 de março de 2019. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf.

Disponível <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 29 de abril de 2019.

Disponível <http://vejario.abril.com.br/cidade/polemica-na-escola-parque/> acesso em 12 de setembro de 2020.

Disponível <https://oglobo.globo.com/economia/estacio-abre-escolas-de-ensino-medio-com-curso-profissionalizante-21998344> acesso em 12 de setembro de 2020.

Capítulo

08

A SUPERAÇÃO DA REIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA PELA DIALÉTICA

DIEGO FONSECA DANTAS

Doutorado em Educação
Universidade Federal do Fluminense - UFF

RESUMO: Este ensaio pretende, através de abordagem dialética, pesquisa teórica e exploratória, confluir as ideias de Gramsci e Lukács, na perspectiva que tinham da ortodoxia do método dialético, cada um a seu modo (historicidade e totalidade), e que é um método ímpar para teoria e uma prática educativa no sentido mais lato do termo, isto é, de formação humana. Como esta dialética em uma ontologia da educação é central para o pensamento de Saviani, não à toa estamos utilizando-o como mediação para este ensaio. E, também a formação como salto ontológico e dialético da ideologia a partir a reprodução econômica que também foi um ponto de confluência entre os dos artífices do pensamento marxista. Pois, para os dois, e isto fica claro na *Ontologia* e nos *Cadernos*, a ideologia é o veículo de que os homens se utilizam para dar respostas aos conflitos da experiência. Portanto, a educação precisa ser uma intervenção ideológica para demover crenças do senso comum e transmutá-las para uma consciência emancipada, porém, um problema que não passa ao largo deste ensaio, é superar a imersão de uma consciência reificada, reproduzida pela estrutura capitalista. Enfrentar este debate é vital para os intelectuais da América Latina no trato da educação e da formação da consciência da classe trabalhadora, uma vez que é imanente à realidade da mesma. A metodologia adotada para o problema em questão é seguir com referencial teórico em Lukács, Gramsci e Marx, buscando partir da reprodução econômica, e do processo de reificação na estrutura capitalista para avaliar os desdobramentos no trabalho, na sociedade, no Estado, nas ciências, filosofia e arte, e como tal panorama serve de óbice à elevação e formação da consciência da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: dialética; educação; ideologia.

ABSTRACT: This essay intends, through a dialectical approach, theoretical and exploratory research, to combine the ideas of Gramsci and Lukács, in their perspective of the orthodoxy of the dialectical method, each in its own way (historicity and totality), which is a unique method for theory and an educational practice in the broadest sense of the term, that is, of human formation. As this dialectic on an ontology of education is central to Saviani's thought, we are not using it as a mediation for this essay. And also the formation as an ontological and dialectical leap of ideology from the economic reproduction that also was a point of convergence between those of the creators of Marxist thought. For to the two, and this is clear in *Ontology* and in *Cadernos*, ideology is the vehicle that men use to respond to the conflicts of experience. Therefore, education must be an ideological intervention to demoralize common-sense beliefs and transmute them into an emancipated consciousness, but a problem that does not go beyond this essay is to overcome the immersion of a reified consciousness reproduced by the capitalist structure. Facing this debate is vital for intellectuals in Latin America in the treatment of education and the formation of working class consciousness, since it is immanent to the reality of the same. The methodology adopted for the problem in question is to follow with a theoretical reference in Lukács, Gramsci and Marx, seeking to start from economic reproduction and the process of reification in the capitalist structure to evaluate the unfolding of work, society, state, philosophy and art, and as such a panorama serves as an obstacle to the elevation and formation of the consciousness of the working class.

Key-words: dialectic; education; ideology.

INTRODUÇÃO

Considerando-se o que se entende por dialética, trabalho, e consciência do ser social, suas gradações na sociedade e na realidade objetiva, histórica e totalidade econômica, é preciso adentrar-se no campo nebuloso. De como se dá o processo de reificação da base econômica à superestrutura em geral, assim como nas ciências, filosofia e na arte, de tal modo a influir em todo sujeito e objeto, e arrefecer, quando não extirpar de vez, o ponto de vista da consciência crítica, e por sua vez, de uma pedagogia libertária, ou seja, a sua formação e organização como classe trabalhadora. Por isso, defendemos a relevância de uma filosofia como teoria da educação, e reflexão da prática educativa frente aos problemas da educação, como defende Saviani.

De nada adianta apreender o método dialético como método de reflexão na educação e formação, se não se supera radicalmente a consciência reificada, reproduzida pela estrutura capitalista. Mas, é preciso entender que a educação não possui autonomia em si mesmo, como entendia Anísio, isto é, como se fosse absoluta e redentora que vem e altera a consciência por si só, como um processo teleológico. Ele está aterrado em um processo de reprodução econômica. Veremos, então, o fenômeno da reificação e o processo de reprodução em suas nuances, assim, como elencaremos algumas reflexões não acabadas para sua possível superação e subsunção.

A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DA REPRODUÇÃO E REIFICAÇÃO ECONÔMICA

Por mais estranho que possa parecer, e para facilitar esta leitura do pensamento de Gramsci, Lukács e Saviani, lançamos mão de Duarte: estamos articulando o pensamento de Lukács e Saviani (pois, Saviani já admitiu que seu pensamento tem Gramsci como base), por encontrar (mesmo tímidas aproximações), grande confluência para o campo da educação, como formação humana, e sendo a educação como um complexo dos complexos do ser social (assim, como o direito, a política, e arte...), que se reproduz a partir do complexo do trabalho, não à toa, Saviani considera, o ato educativo, sistêmico, dirigido e intencional, como trabalho educativo, que se reproduz e ascende na estrutura capitalista. Por isso, estamos fazendo digressão a partir da economia, até ascender à educação como processo ideológico.

Em vias de articulação e entendimento da relevância do processo ideológico na educação para elevar à consciência, e organizá-lo, é preciso, ainda, dissecar a estrutura da reificação: à primeira instância, a reificação e seu processo se põem na questão conceitual e prática do valor mercadoria. A mercadoria na sociedade capitalista, principalmente, e, sobretudo, seu valor de troca em detrimento de seu valor de uso, é o que desequilibra a noção da unidade de mercadoria, valendo enquanto unidade de mercadoria, e enquanto para além do valor de uso, e transmutando a noção para todos do quê de fato se fez valer a mercadoria (o trabalho humano), esvaindo a zero esta percepção com a elevação a fetiche, ao encantamento da mercadoria e seu valor de troca, de circulação, como a fonte primária e fim de todas as relações humanas, e do próprio homem.

Com efeito, ainda, o valor de uso, que na sociedade pré-capitalista era igual, por assim dizer, ao valor de troca, na sociedade capitalista, remete-se a uma subversão: o valor de troca em expoente ao valor de uso. O trabalho necessariamente realizável passou a ser quantitativamente calculável. O valor de trabalho desvaloriza-se neste conceito à medida que o valor da unidade / hora do trabalho passa a ser calculável em consonância ao valor de troca, ao valor de circulação de mercadorias, por assim, dizer, transmutando para a realidade social e econômica a fórmula do capital: **M – D – M**, em suma por extenso: Mercadoria – (*que produz*) Dinheiro – (*que reproduz-se em*) Mercadoria. E a fórmula **D – M – D'**, sendo D' maior que D, em suma por extenso: Dinheiro – (*que produz*) Mercadoria – (*que reproduz-se em*) mais Dinheiro – toda essa dinâmica perfazendo-se como excedente em lucro e em mais-valia, e transformando-se em capital novamente, daí, a relevância do conhecimento não confundir o fenômeno com a aparência, via de regra, escamoteada pelo próprio fenômeno.

Saviani defende que é necessário não confundir o problema com a manifestação do problema. Prova disto é como a educação é utilizada pela grande mídia e intelectuais do capital, de subterfúgio para a ideologias que tentam conciliar o interesse da burguesia com crenças que ingenuamente são capturadas pela sociedade de educandos, como a teoria do capital humano, a teoria ingênua de que a educação humana é propulsora do desenvolvimento econômico. Pois, não esqueçamos: a educação é investimento de capital e está dentro da estrutura capitalista, por isso, é um segmento, está dentro de um contexto de economia da educação. Aliás, a educação, como outros complexos, torna-se uma mercadoria no capitalismo, quando na verdade, longe disto, é uma prática social mediadora. Por isso, dentro da educação, e considerando a mesma em perspectiva de uma sociedade democrática e uma elevação contra o sistema de tradição e de dominação com a redução

da classe trabalhadora a seu mundo restrito da produção, fecha a porta para a democracia e cidadania. É preciso expurgar a ética do mercado da consciência.

Por conseguinte, toda essa dinâmica expressa quantitativa e matematicamente, para auferir, a bem da verdade, que, qualitativamente, a sociedade se transformou com o advento do modo de produção capitalista, e com o fetichismo da mercadoria, em uma lógica de troca, circulação de mercadorias, sendo ela em última instância a busca pelo dinheiro, que é a forma fluida do capital. Não à toa, é o conceito de mercadoria que Marx trata na primeira seção de *O Capital*. A mercadoria produzida pela ação humana e pela matéria-prima e maquinaria, para transformar-se dinheiro para voltar-se novamente a composição do capital, e em renda ao proprietário capitalista. Não à toa, é a subversão da sociedade, na forma de mercadoria, como o meio: de subsistência para o proletariado, e como fim, para o capitalista.

Esta percepção, como reflexão filosófica de radicalidade, rigor e globalidade precisa ser manipulada a contento pelos intelectuais da educação no manejo da dialética, isto, é de uma teoria da práxis na direção da consciência da classe trabalhadora, e na negação da sua consciência reificada, pois a dialética é um método rigoroso, e longe da lógica formal, admite as contradições da realidade. Pois, uma vez que as empresas e o mercado já funcionam sob o modo de produção capitalista, a escola já sofre intensamente os ataques do processo de reificação, e podemos dizer, como cita Gramsci, de que é a última trincheira, da guerra de posição que o Grande capital ainda quer penetrar, tomar de assalto. Não à toa, percebemos o avanço dos grandes conglomerados econômicos, na verdade, financeiros na educação global, no caso recente do Brasil, o Grupo KROTON adquirindo a rede privada de educação, que é o espelho no Brasil, do que o Capital quer vender como exemplo de educação, o Grupo Estácio. A educação precisa estar além de uma perspectiva de produtividade e da crença de que a educação como treinamento é apenas para desenvolver a economia, muito agravado pela crença cega no funcionalismo do mercado.

Em tempo, o valor de troca, excedente a priori, produzido por um viés e valoração humana em detrimento do real trabalho humano, subverte toda a lógica do valor de uso da propriedade dos materiais, do próprio trabalho humano, para moldar toda a sociedade do ponto de vista econômico e social à noção de mercadoria, produzindo-se o processo de fetichismo, de fetiche, não pelo o valor que lhe é atribuído, mas dada pela sua própria forma, negando o trabalho, o valor de trabalho, de uso, nele existente, sobressaltando-se a forma material, dando-lhe um caráter misterioso e estranho, que apreende a realidade humana, na forma de transacionar mercadorias, de consumir, de se tratar e ver tudo pela ótica do fetiche da mercadoria, inclusive e de forma estrita, até o próprio homem, que é tragado,

alienado ou estranhado dentro do processo de produção. Esta visão, de forma alguma, pode passar despercebida pelo processo de educação crítica.

Com efeito, constatamos que o valor de uma mercadoria e de um produto, são frutos de um elementar trabalho humano, agregado à sua condição de valor oriundo da natureza. Por isso, não obstante o valor-uso da natureza e suas características específicas de valor natural; é o trabalho humano, simples ou complexo, que a manufatura, e é da manufatura – que contempla o valor – que produz riqueza. O valor de troca corresponde à relação entre o valor de mercadoria e o correspondente ao valor que a mesma tem por quem a negocia e que remete muito ao valor de mercado – volúvel e inconstante.

Vê-se, com efeito, a relação entre valor de troca com o fetichismo: A mercadoria, já produzida, obtém para o ser humano, uma relação de mistério, pois lhe é estranha, em seu aspecto de captação da atenção ostensiva e da crença do ser humano. O ser humano enxerga no valor de troca, ou seja, na comercialização das mercadorias, todo o seu estranhamento, ou seja, ele aliena a si mesmo, pela mercadoria, a qual produz um fetiche, um “encantamento pelo produto”. Não mais, vê ali, a mercadoria como o produto de um trabalho humano, de uma criação humana, com seu valor de uso, mas, apenas a troca, o valor de troca, a circulação da mercadoria, não pelo encantamento do processo, mas de seu fim. Ele só enxerga a mercadoria pela mercadoria. A concebe como algo estranho, misterioso, de tal modo que se relaciona na sociedade através, e pela troca e aquisição de mercadorias na sociedade. Há a instituição e inscrição do fetichismo da mercadoria, como crença e alienação entre os seres humanos, na sociedade capitalista.

O próprio Marx, atenta a isso em *O Capital*: “Há uma relação física entre coisas físicas.[...] Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença.”. Por isso, a importância do método dialético para os intelectuais⁴² da educação para conhecer a totalidade do processo econômico e social (sociedade e homem) como historicamente formados, e não acabados (como entendia Freire), nem totalmente determinados. Para a educação, o intelectual é uma categoria social, dentro de uma perspectiva que 1) produz conhecimento; e 2) intervém no espaço público.

A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DA REPRODUÇÃO E REIFICAÇÃO NO TRABALHO

⁴² Ver VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas: Autores Associados; SBHE, n. 16, p. 64-85, jan./abr. 2008. A visão da educação associada à relação com os intelectuais em sua formação de pensar e agir na realidade educacional, política e dentro do contexto de nação, cidadania e democracia.

Tal condição de valor de troca pelo valor de uso, e a submissão do ser e subjetividade humana dão o caráter inexorável da alienação, que não é a mesma coisa que reificação, como defendido e retratado depois, por Lukács no posfácio de 1967, mas, que sem sombra à dúvida, numa relação de causalidade, faz-se com que o primeiro seja causado pelo segundo: vejamos, pois, que a alienação, conceito hegeliano, que como a dialética, foi absorvido por Marx, o qual a chama de estranhamento. Portanto, à medida do capitalismo e a exploração do proletariado, o homem subverte seu ser livre, e o trabalho passa a ser sua castração à mesma medida em que produz uma mercadoria que já sabe que não sua, é do proprietário, e faz do trabalho não uma forma de realização do seu ser como um ser criador e livre, mas sim, um meio de subsistência.

Portanto, é vital para a elevação da consciência através para o entendimento do processo educativo que: esta visão então reificada, do fetichismo da mercadoria, é esgarçada no início do século XX, pelo taylorismo⁴³ somente espelha no chão de fábrica, a visão de mercadoria, que é sempre destrinchada friamente em seu valor, seja de custo, hora-trabalho, hora-máquina e o excedente ou lucro, para racionalizar todas as formas de trabalho, em suma, há um princípio que se impõe: o princípio da racionalização baseada no cálculo⁴⁴, na possibilidade do cálculo⁴⁵, a própria lógica da Administração científica de Friedrich Taylor denota muito bem isso, na sua menção ao homem como um ser racionalizado no processo produtivo.

Gramsci cita em seu Ensaio sobre o *Fordismo* que o americanismo e racionalização aspiram desenvolver um novo tipo de homem. Coloca o fordismo, o americanismo como uma filosofia, e como tal, precisa ser combatida pela consciência, pela ideologia, pela educação. Ele coloca a questão da racionalização como um aparelho de coerção moral, uma “forma moderníssima de produzir coerção moral”. Este é um dos motivos de abordamos, a educação a partir do viés do trabalho, pois a “hegemonia nasce na fábrica”, segundo o mesmo. Não por acaso, Pachoal Lemme, já identificava a preocupação não ingênua das elites em atrelar à educação à instrumentalização do trabalho produtivo.

⁴³Ver TAYLOR, Friedrich. *Princípios de Administração Científica* (São Paulo: Atlas, 2010). Conceito de Taylorismo ou Administração científica – estudo de tempos e movimentos, racionalização e divisão e organização racional do trabalho da fadiga humana, a essência e motivação humana apenas pelo viés de homem econômico, motivado por bonificações e prêmios monetários, acerca do desempenho na produção, além do salário.

⁴⁴Ver DIEESE. Disponível em <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec172Terceirizacao.pdf> Acesso em: 05 maio. *Terceirização e precarização das condições de trabalho*.

⁴⁵ Ver LUKÁCS, Georg. “O fenômeno da reificação”, in *História e Consciência de Classe*. Estudos sobre a dialética marxista. 2ª edição – (São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2012). Pág. 202. Princípio de cálculo.

Ora, vejamos a concepção prática do exposto acima:

Com a racionalização e tendo como matiz, a concepção de valor de mercadoria, o trabalho, o trabalho do operário é visto e se vê à mercê e necessidade de ser mercantilizado, comercializado. O proprietário do trabalho (operário) vende sua mercadoria para o proprietário dos meios de produção. Descartando-se, como mera platitudo ordinária e do senso vulgar, seja marxista ou liberal, apercebe-se que tudo se transfigura, subverte-se e é subvertida pela noção de mercadoria, até mesmo o homem. Gramsci destaca que neste processo, a ilusão da classe trabalhadora com a aplicação dos altos salários na indústria. A ideologia do mérito e a resiliência junto ao empregador é mais importante do que o “sentimento” de classe, como demonstra a Pesquisa “*Percepções e Valores Políticos nas Periferias de São Paulo*”⁴⁶. Em contrapartida, para quem não é tão qualificado para esta mesma indústria e até para quem é, por detrimento do processo de acumulação do capital, e por força do enorme contingente de trabalhadores, há o desemprego em massa, que funciona como um verdadeiro exército de reserva para o capital. Frigotto destaca que é um falseamento da realidade, por ser uma ideologia (acepção de falsa consciência), uma falácia a questão da meritocracia como mecanismo de pretensa conciliação entre a contradição entre o capital e o trabalho.

Isto é ainda mais agravante, com o recorte da sociedade brasileira em que tem em suas raízes, a não identidade, uma indolência, um posição de servidão e senhor, lastrado decerto no período de escravidão dos negros e crenças ingênuas em discursos políticos, assim, como a educação como uma distinção de classe, e ao menosprezo pelo trabalho, como defende Veríssimo, remediando que seria necessária uma educação da vontade e moral para a formação de uma nação. Mas, temos o ideológico como um fator relevante na prática educativa (filosofia consciente), mas, não se pode reduzir esta prática ao aspecto da ideologia, mesmo porque a ideologia é sempre parcial. A filosofia da educação, aqui proposta (em Saviani) consta como visão de mundo e como ideologia na acepção gramsciana, porém, não se reduzirá a teoria geral da educação, nem a ficar princípios e objetivos. É um método de reflexão, dada à complexidade da atividade educacional.

Extingue-se todo o caráter orgânico das necessidades humanas da vida de uma comunidade. Seu trabalho, sob a pretensa “condição” de homem livre, que comercializa livremente sua mercadoria, transborda o seio da sociedade como era antes na era pré-capitalista para o cumprimento das necessidades de uma aldeia, por exemplo, para ser alcançado na sua necessidade de vender e consumir mercadorias. Está completa, portanto,

⁴⁶ Ver Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Pesquisa-Periferia-FPA-04042017.pdf> Acesso em: 23 mar. 2017 *Percepções e Valores Políticos nas Periferias de São Paulo*

o âmago do processo de reificação do trabalho e da consciência do próprio operário - que precisa ser continuamente e dialeticamente tragado por um processo educativo para elevá-lo a máxima potência.

Mas, há que se fazer uma distinção: a reificação em processo foi corrigido por Lukács na *Ontologia*, como sendo dividido em dois tipos: a espontânea, isto, reguladora, necessária para de algum e moderado modo, racionalizar as tarefas para que o pôr teleológico se faça na realidade. É preciso algum tipo de organização para isto. Por isso, esta reificação não seria de tipologia que violenta o ser humano. Já o segundo tipo, a problemática, esta sim, produz e se reproduz em estranhamento, o que já adiantamos o conceito aqui, no tocante a uma sociedade totalmente ideológica que se reproduz cada vez de forma e conteúdo fenomênico. Por isso, que de qualquer forma, “a sociedade é o médium entre o homem e a natureza”.⁴⁷

Desta forma, há a negação do ser humano enquanto ser humano, pois lhe é negado a condição de ser subjetivo, propício a relações humanas, para sobrepujar a máquina, reduzindo para além da subjetividade do homem, a uma natureza contemplativa, objetivamente, de tal modo, que a situar-se tão somente uma variável banal no processo de produção, uma fonte de erro, no chão de fábrica. Um ser redutível, ao contrário, de um ser humano em sua complexidade, com seus sentimentos, suas paixões; para um ser mecanizado, envilecido em si, negando o espaço para o processo em detrimento de si mesmo, como homem interventor, como argumenta Lukács⁴⁸. O trabalhador passa a agir em prol de condicionamentos sem reflexão.

A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DA REIFICAÇÃO NA SOCIEDADE

Neste âmbito, por conseguinte, aparece à concepção de propriedade privada da “nova sociedade”, a sociedade capitalista. Há uma racionalização idem ao mercado, do Estado, uma burocratização de todos os aspectos da sociedade. Em todos os seus setores, o aparecimento do Direito, do juiz. A completa separação da força de trabalho e da personalidade do operário, mesmo porque no campo espiritual do Direito, o pôr teleológico jurídico aspira capturar o heterogêneo da realidade de forma homogênea, distorce o ser concreto. Tudo calculado desde o valor mercadoria até sua troca e circulação em todos os estágios e fins da sociedade objetiva e econômica. E, a institucionalização legal do Direito

⁴⁷ Ver LUKÁCS, Georg. “A Reprodução”, in *Ontologia do ser social II* (São Paulo: Boitempo, 2013). Pág. 205.

⁴⁸ Ver LUKÁCS, Georg. “O fenômeno da reificação”, in *História e Consciência de Classe*. Estudos sobre a dialética marxista. 2ª edição – (São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2012). Pág. 208.

para regular estritamente a sociedade e Estado. E o Estado para intervir na moralidade dos operários, para impedir seu colapso físico, afastá-lo do álcool, que é o agente destruidor da força de trabalho.

A objetivação depois retratada⁴⁹ em seu conceito pelo próprio Lukács transforma-se negativamente em alienação, a reificação de todas as etapas da vida humana. Mas, suas leis não apresentam uma completa organização racional de todas as leis específicas. Isso pode ser bem visto pela racionalização e visão da empresa industrial ou empresa capitalista, com seus departamentos, suas áreas e múltiplas funções. Isto, inclusive pode ser visto no Estado, com Weber⁵⁰ e seu estudo sobre a burocracia.

O processo educativo, por conseguinte, precisa prover a reificação como problema, portanto, estrutural do capitalismo⁵¹, porque assume seu processo de ápice mais evoluído e capilarizado na filosofia, na teoria do conhecimento, e, por isso, no pensamento da sociedade. Mesmo, desorganizada e irracional em seu conjunto de pretensa e pertença de racionalização, dentro da ótica do falso problema da coisa em si, é entendendo-se, como consciência de classe, como sujeito e objeto de verificação, conhecimento e entendimento do todo - é que tais faculdades e decomposição do problema da coisa em si, se fará a

⁴⁹ Ver COUTINHO, Carlos Nelson. *Lukács, Proust e Kafka*. Literatura e sociedade no século XX. (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005). Em referência a carta do então professor de Teoria política, filósofo e cientista político Carlos Nelson Coutinho, sobre se Lukács sustentaria a mesma posição escrita em *História e Consciência de Classe* – enviada em 15 de agosto de 1963. “Obrigado por sua gentil carta de 15 de agosto. Infelizmente, só posso lhe responder muito brevemente. Gostaria, sobretudo de adverti-lo contra uma leitura acrítica de *História e Consciência de Classe*, escrito há 40 anos, a alienação ainda é tratada no sentido hegeliano, ou seja, a reificação, enquanto categoria filosófica universal, compreende em si tanto a objetivação em sentido geral, quanto à alienação, em sentido social específico. Isso tem como consequência que também seja posta em dúvida a objetividade das relações naturais (dialética da natureza).”

⁵⁰ Ver POSTONE, Moishe. *Time, labor, and social domination: a reinterpretation of Marx's critical theory*. Cambridge University Press, New York. 1993. Tradução feita pelo autor: “Neste contexto, Lukács adota a caracterização de Max Weber sobre a sociedade moderna em termos de um processo histórico de racionalização, e as tentativas de incorporar a análise no âmbito da análise de Marx do capitalismo. Ele faz disso um aterramento: do processo de racionalização na análise de Marx da mercadoria formar-se como o princípio de estruturação básica da sociedade capitalista. Desta forma, Lukács pretende demonstrar que o processo de racionalização é socialmente constituído, que se desenvolve de maneira não linear, e que o que Weber descreve como o “ferro e a gaiola da vida moderna” não é um concomitante necessário de qualquer forma da sociedade moderna, mas, sim, em função de capitalismo, e que, portanto, pode ser transformado”.

⁵¹ Ver FREDERICO, Celso. *A sociologia da literatura de Luciene Goldman*, in Periódicos CAPES, no Scielo: Para Lukács, “a questão do fetichismo é uma questão específica da nossa época e do capitalismo moderno. O tráfico mercantil já existia anteriormente, mas no capitalismo a dominação da forma mercadoria produz um salto qualitativo, passando a “influenciar toda a vida” da sociedade. A mercantilização, agora, penetra “o conjunto das manifestações vitais da sociedade”, transformando-a à sua “imagem”. Com isso, Lukács faz da reificação “o problema central, estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações vitais”. O seu empenho, portanto, estará voltado para “descobrir na estrutura da relação mercantil o protótipo de todas as formas de objetividade e de todas as formas correspondentes de subjetividade da sociedade burguesa”. O estudo dessas últimas formas (as subjetivas) é a contribuição original de Lukács ao marxismo, de enorme influência no pensamento social do século XX.”

desconstrução da falsa racionalização da ciência burguesa⁵², e por conseguinte, de todo o seu pensamento.

A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DA REIFICAÇÃO NA FILOSOFIA E NAS CIÊNCIAS

Em boa hora, Lukács, denota que toda a filosofia desde então, é proveniente da consciência reificada, delimitando-se desta forma na concepção e filosofia burguesa, àquela mesma que na primeira hora, nega o materialismo histórico, nega a história como a história da transformação e revolução, a mesma história em que se transcorreu a revolução da burguesa contra os entraves do feudalismo no século XVIII, mas, que por ora, desde então, é escamoteada pela burguesia, como se a história fosse anistórica, negando, seu potencial transformador através da luta de classes, e dando por conclusa a história, ou seja, a concebê-la como o fim da história – a essa definição, damos por materialismo burguês⁵³, bem compreendido e definido por Lukács em 1922.

O processo de libertação pela educação para prover a consciência de classe ao proletariado precisará adentrar no campo da moral, na razão prática⁵⁴, e discorrer em uma corrente dissonante, quanto ao aspecto do conhecimento da totalidade, da matéria, e aí, que o filósofo húngaro coloca que a filosofia clássica alemã, entendeu, e desde antes na própria história da filosofia que o conhecimento deixou de ser obra de entendimento de um ser cognoscível (Deus), para se materializar na experiência e no entendimento. Na ação consciente e na teoria e práxis da classe trabalhadora, para sua emancipação pelo processo de educação.

Entender que, com isto, houve correntes que ora tentaram uma universalização do conhecimento, ora tentaram uma absoluta racionalização do conhecimento da ciência, e neste particular, seja pelos dogmáticos ou céticos, como *Hume* na escola última, mostra a relação direta entre racionalidade e irracionalidade. A racionalidade seja ela fruto do juízo analítico, que precisa desdobrar seu objeto, em vias de conhecer somente seu objeto. Seja a racionalidade que busca apreender uma universalidade, fruto do juízo sintético, mas, que esbarra, com Kant, na experiência possível. Esta aparente distinção conceitual, não se

⁵² Ver LUKÁCS, Georg. “Marx”, in, *Ontologia do ser social I* (São Paulo: Boitempo, 2012). Pág. 358. Para Lukács, há na ciência burguesa oposição entre lei e história.

⁵³ Ver LUKÁCS, Georg. “Anotações sobre o materialismo burguês”, in *Revista Crítica Marxista*, n. 31. (São Paulo: Unicamp, 2010). Pág.133-138. Escrito por Lukács em 1922.

⁵⁴ Ver KANT, I. “Prefácio da crítica da Razão Prática”, in *Crítica da Razão Prática*. (São Paulo: WWF Martins Fontes, 2011). Pág.3-24. Razão prática, ou razão pura prática, perpassa o entendimento possível, especulativo, e vai para além da vontade, para a prática, para a moralidade.

traduz na distinção real. Mesmo, porque a racionalidade precisa em dado momento unir-se a algum viés de totalidade, e justamente neste momento, que decompõe-se, e desintegra todo sistema do conhecimento dito burguês e esbarra-se no conceito da *coisa em si*; onde Lukács mostra que diferente das diversas interpretações, sintetiza-se em dois pontos cabais:

- a) O conhecimento da matéria, ou seja, do seu conteúdo.
- b) O conhecimento da totalidade, que justamente na Razão Pura, na crítica de Kant, não se é possível apreender. “a questão da totalidade e a da substância última do conhecimento.”

A bem da verdade, na visão de Lukács, há um hiato destacado no problema colocado por Kant, de que a experiência não se põe na Razão Pura⁵⁵ e que essa não é capaz de produzir juízo sintético, ou produzir conhecimento, e sim apenas descrever uma “verdade” conceituada e pré-conhecida, através da experiência possível; e da contingência inteligível, que soma-se a essa experiência, outras “leis” e ordens que as expliquem, dando uma homogeneidade e todo ao sistema com a categoria maior e elevação à crítica do juízo. Só que a realidade possui suas contradições. A vida não é homogênea, como a abstração ou uma metafísica não ontológica pretende abarcar.

Além disso, desse problema amplificado, de irracionalidade, do conteúdo pretensamente inteligível nesta experiência do possível, ficamos reféns de um conhecimento, de um mundo proferido porque nós o criamos, e temos o insuperável problema na dualidade entre a razão pura e a razão prática. É o que pode ser visto na arte. Temos, em recapitulando, um problema de uma irracionalidade, de um conceito transcendental, porque ao mesmo tempo em que se supera automática e inexoravelmente a experiência, supera a própria razão em si. Temos a crítica do juízo com aglomerado dessas irracionalidades, por assim, dizer, e temos o conflito inegociável com a razão pura e prática. A educação, para ser de fato libertária, precisa, sobressair-se desta pretensa “dicotomia” – trazendo para si, o método dialético, com sua categoria de totalidade. Trazendo especificamente para o campo da formação, Saviani critica e combate duramente à dicotomia (“produto” do kantismo) entre essência e a historicidade. A educação precisa ser vista e concebida como uma essência, sim, mas, como também reproduzida e que se produz em um processo histórico. Daí, não ter como se prescindir da essência (filosofia) e muito menos, da História da educação, para o educador e o educando.

⁵⁵ KANT, I. “*Prefácio da Crítica da Razão Pura a 1ª edição*”. (Petrópolis: Vozes, 2012). Tribunal de que se faz uso a razão para especular e ter um entendimento em si, mesmo e independente da experiência. Pág. 17-24.

Pois, a verificação, consolidação entre a razão pura e razão prática, é a chave para se chegar à totalidade, unir-se conteúdo e forma, em uma mesma matéria e, consentir, que a vontade livre (razão prática), à questão da totalidade econômica, realidade objetiva e histórica, teoria e práxis, sujeito e objeto serão nada além de, apenas, sim e porque são, a mesma coisa.

Será o salto, a ultrapassagem do conhecimento, para a ação consciente e subverter a crítica do juízo, ou conglomerado e ideário de conceitos morais, como uma moral não apenas contemplativa, como à burguesa, e que tange sob tal aspecto, ser enquadrada conscientemente pelo processo de educação para formação da consciência, para Lukács - subvertida sua consciência reificada para uma consciência de classe, consciência do proletariado, que venha a ser por isso, seu ponto de vista. Prova disso, é a consciência que insiste em sobressaltar-se na arte, embora esta se reserve a “mudar” um estado de coisas, dentro do contexto estético de belo da própria arte, e do seu próprio autor – mas, não na realidade objetiva, tampouco a histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se tomar consciência da profunda contribuição da filosofia clássica alemã, na partição das ciências particulares, em não a considerar uma via de solução, mas tão somente entendimento da pura realidade e pensamento burguês, é que na concepção de Lukács pode-se transpassar e assumir o verdadeiro e legítimo ponto de vista de classe, no processo real objetivo na cadeia histórica, com a via fidedigna e real da verdadeira ciência do marxismo e do processo revolucionário: pelo método dialético, e pela junção educação (consciência) e trabalho (práxis), como vimos, indissociáveis.

Mas, e com o processo de massificação da reificação, a subversão do valor de uso em supremacia do valor de troca, e a transmutação de tudo, e de todos, à sorte de mercadoria, transformando todos os processos, coisas, subjetiva e objetivamente em troca, aferição - antes de mais nada -, e por fim, na circulação de mercadoria, como pôr à prova à consciência pelo processo de educação crítica? Se o mesmo se apercebe nesta limitação reificada permitindo-se estritamente no imediatismo às condições e à venda de sua realidade objetiva do chão-de-fábrica, nos experimentos e em todas as ciências e trâmites da vida e sociedade?

Para descascar-se desta alienação, na visão de Lukács, e, sobretudo, Gramsci, é preciso pela via da educação, recorrer e lançar uso das categorias de mediação, para se lançar de igual modo a uma consciência histórica e não anistórica; dialética e não pontual

e racionalizada, e à totalidade, e não a uma mera visão de parte contemplativa. Supera-se em seu problema-mor, que é o problema da totalidade. Superar-se em estripar teórica e praticamente o seu conceito e ação como mera autoconsciência de uma mercadoria, que vende e compra mão-de-obra humana, que se permite como tal na inércia do (seu) conhecimento. Gramsci afirma que não se pode, pretensamente, desenvolver novo tipo de homem - exigido pela racionalização do trabalho. O papel da consciência, ou melhor, de sua elevação e modificação, é a finalidade de um processo educativo, segundo Álvaro Vieira Pinto. Não à toa, também, ele faz a mediação e distinção entre educação e formação humana.

A classe trabalhadora, através de um verdadeiro processo crítico de educação, percebendo-se à sua condição histórica permanente e atual, terá como aperceber-se da questão que o envolve de tal modo a superar idem à dialética, da quantidade para a qualidade na matéria e na consciência da realidade. Pois, com efeito, fazendo-se entender sua situação de classe, como e através da categoria de mediação – se fará conseqüente, a interligação de cada experimento do chão-de-fábrica e na sua vida social ao cordão da totalidade e entender sua práxis em cada entendimento e ação, ou seja, em última instância, na experiência.

Em cada fato da realidade histórica, a educação para a formação da consciência precisa fomentar-se um para com o outro sempre à visão da totalidade, e o método dialético. O ponto de vista de uma consciência crítica, contudo consiste em tomar consciência de sua posição no processo produtivo e se aferir a vê-lo como um potencial de transformação real, e não uma “solução artística” ou crítica contemplativa.

Ao unir-se em um Programa de Educação, no sentido gramsciano, escola unitária e humanista (até mesmo pela educação profissional e na tradicional, básica, média e superior), em cada fato, momento, setor, área e ciência e a si mesmo, ou seja, cada parte na visão da totalidade haverá por parte desta consciência crítica, agora formada, clareza entre o relativo como parte do absoluto, e realidade como parte e condicionado pela história. E, entender que a despeito da economia, direito e da própria filosofia burguesa que o pensamento e moral burguesa podem ser subvertidos à ordem da totalidade, cuja visão por preponderância, como defende Lukács está ao passo do proletariado e de sua consciência de classe. Pois, a educação é para a promoção do homem. Independente de abstrações, de subterfúgios que se façam dela para interesses que não o da formação humana. Por isso, a luta da educação pelo dever ser, com base na sua elevação do ser. E a importância de não hierarquizar valores e não naturalizar o caráter abstrato e estático dos valores.

Seu potencial transformador vem da condição de lucidez e clareza que adveio do entendimento e experiência pós-reificada do capitalismo e as vias antes fechadas pelo pensamento burguês, na filosofia e ciências particulares em advogá-las como parte e substrato irretocável e inegociável concepção de contemplar a vida ordinária e a experiência de forma a esfacelar-se em uma irracionalidade, assim como desmesuradas contradições sócio-econômicas, que por ora, a ideologia não os remete, com a categoria da mediação pelo processo de educação, não as são mais imunes no passo a passo, na história e no pensamento que farão cada vez mais a classe proletária mais consciente do seu ato livre, e da junção da razão prática da experiência com razão pura e abarcar a letargia do entendimento a condicioná-la inexoravelmente na experiência – proletária e revolucionária. Não à toa, Florestan, coloca como vital, a formação e prática política do professor ou do intelectual da educação. Mais, uma vez, vemos a relevância do papel da consciência e da ideologia. O valor (como ideologia), como atenta Saviani, é central, pois, a educação é uma práxis intencional, sistemática (pôr teleológico) que está irremediavelmente imbricada na reflexão sobre os problemas educacionais. O homem põe a valoração no momento em que vive sua experiência.

Da razão prática, do ato condicionado à vontade livre, a uma lei moral⁵⁶, que perpassando Kant, na concepção de Lukács, se transformará em ato livre e consciente na realidade histórica do proletariado. De que a razão legisladora, e da lei moral na filosofia clássica de Kant, - não só pode como deve, e pelo contrário - junto à razão pura, entender de que há um conceito fora da intuição, e portanto, *a priori*, pré-determinados e por conseguinte, contemplativos, precisam pelo ato consciente serem subvertidos para sair do reducionismo estático, racionalista e objetivo, para a revolução transformadora da realidade, da condição objetiva, econômica, da consciência reificada, entendendo-se o ato consciente como proveniente das massas, e do proletariado, como a única forma e momento em que se faz a mediação entre teoria e práxis, entre pensamento e ser.

Para isto, é entender-se de fato, através do processo de educação, como consciência de classe, a despeito da crítica do próprio Lukács de que o proletariado é o sujeito e objeto da história, não como transcendental, profético e exarcebado hegelianismo, mas, como ato real, consciente que provoca a transformação no passo a passo da realidade e decerto ao largo do

⁵⁶ Ver MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. 1ª edição revista. (São Paulo: Boitempo, 2011). Pág. 72-73 “Lukács está perfeitamente consciente do caráter problemático da política – de qualquer política e não apenas da sua variedade capitalista. Ele sabe muito bem que as determinações legais necessariamente uniformizadoras e niveladoras, por meio das quais o Estado trata dos problemas encontrados, são muito inadequadas à irreprimível variedade destes problemas e ao modo como emergem do solo social, gerados pela atividade-viva diária dos indivíduos motivados pelas suas aspirações pessoais “não redutíveis”. Isto explica por que, mesmo na época de seu envolvimento mais ativo na atividade política direta como um dos líderes do Partido Comunista Húngaro durante a curta República dos Conselhos e até poucos anos depois, ele define o papel histórico do próprio partido essencialmente em termos morais.”

utopismo, do determinismo objetivo e histórico, que se permeou e muito às classes ditas revolucionárias - provinda do teor programático da Segunda Internacional, oportunista e utópica, como rebatida na obra do pensador húngaro.

Ao totalizar e consolidar todas as pontes e peças do quebra-cabeça social, e não deixar-se à sorte da alienação - e contrariamente -, ficam à carne viva as contradições do capital, e justamente nesta complexa mediação e simples confronto, que a real consequência é que se enxerga-se como protagonista da tomada de consciência e da realidade histórica. Mas, é preciso renegar-se a qualquer imobilismo e determinismo e ascender-se na consciência e realidade objetiva, quando da crise econômica e nas oportunidades objetivas através da medição no agora e no fim, mais o trampolim da práxis (ação consciente) para transpor-se, elevar-se passo a passo para um novo ou novo passo na ordem moral, econômica e social não burguesa, rumo à revolução da consciência. Com o expediente revolucionário, dialético no processo educativo. Para a transmutação em uma verdadeira Pedagogia crítica de subversão do pensamento reificado. É imprescindível, para isto, primeiro entender, para no segundo momento, superar a reificação da sociedade, e principalmente, consciência reificada. Pois, não esqueçamos: A questão da consciência é extremamente sensível, vital, conforme nos diz Saviani⁵⁷, pois, há uma relação estreita entre a educação e a consciência que o homem tem de si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Claudia. Problemas da relação educação-cidadania na história brasileira. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro e VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.). *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010,

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 9.

_____. *Lukács, Proust e Kafka. Literatura e sociedade no século XX*. (Rio de Janeiro: Civilização.

DIEESE. Disponível em <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec172Terceirizacao.pdf> Acesso em: 05 maio. *Terceirização e precarização das condições de trabalho*.

DELEUZE, Gilles. *Para ler Kant*. 2ª edição. (Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1976).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 2006. Pág.36.

⁵⁷ SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. Pág.59.

Brasileira, 2005).

ABRAMO, Perseu Abramo, Fundação. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Pesquisa-Periferia-FPA-04042017.pdf>
Acesso em: 23 mar. 2017 *Percepções e Valores Políticos nas Periferias de São Paulo*

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

FREDERICO, Celso. *A sociologia da literatura de Luciene Goldman*, in Periódicos CAPES, no Scielo.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (1ª ed. em castelhano, 1970).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Cultura, Ação Católica, Americanismo e Fordismo*. Vol. 45ª edição. (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011).

LUKÁCS, Georg, “O fenômeno da reificação”, in *História e Consciência de Classe*. Estudos sobre a dialética marxista. 2ª edição – (São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2012).

_____. “A Reprodução”, in *Ontologia do ser social II* (São Paulo: Boitempo, 2013).

_____. “Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx”, in *Ontologia do ser social I*(São Paulo: Boitempo, 2012).

_____. “Anotações sobre o materialismo burguês”, in *Revista Crítica Marxista*, n. 31. (São Paulo: Unicamp, 2010).

_____. “As antinomias do pensamento burguês”, in *História e Consciência de Classe*. Estudos sobre a dialética marxista. 2ª edição – (São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012).

LEMME, Paschoal. A educação atual (À margem da X Conferência Nacional de Educação – 1950). In: _____. *Memórias de um educador*, volume 3. Brasília: Ministério da Educação, 2004, p. 23-61.

KANT, I., “Prefácio da crítica da Razão Prática”, in *Crítica da Razão Prática*. (São Paulo: WWF Martins Fontes, 2011).

_____. “Prefácio da Crítica da Razão Pura a 1º edição”. (Petrópolis: Vozes, 2012).
Tribunal de que se faz uso a razão para especular e ter um entendimento em si, mesmo e independente da experiência.

MARX, Karl. *O Capital: o processo de produção do capital - Crítica da economia política*. v.1. 27ª. (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010).

_____. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. (São Paulo: Boitempo. 2010).

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. 1ª edição revista. (São Paulo: Boitempo, 2011).

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 12ª. ed., São Paulo: Cortez.

POSTONE, Moishe. *Time, labor, and social domination: a reinterpretation of Marx's critical theory*. Cambridge University Press, New York. 1993.

REIS, Ronaldo, Educação e Estética. “Do mundo objetivo para o mundo objeto”, in *Ensaio críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Corte, 2005.

_____. *Formación humana y ideas de libertad*. Ex Libris - Revista del Departamento de Letras, v. 3, p. 49-65, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton(Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

TAYLOR, Friedrich. *Princípios de Administração Científica* (São Paulo: Atlas, 2010). BRASIL.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6ª. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (1ª. edição: 1934).

VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas: Autores Associados; SBHE, n. 16, p. 64-85, jan./abr. 2008.

Capítulo

09

A INSERÇÃO DO ALUNO AUTISTA EM DETRIMENTO AO ENSINO TÉCNICO NO ESTADO DE SÃO PAULO

ABRAÃO DANZIGER DE MATOS
UFABC/ ACU -Absolute Christian University

RESUMO: A preocupação básica deste estudo é refletir sobre a inserção do aluno autista no Ensino Médio Técnico, e a relação professor/aluno diante do contexto da inclusão, relação que se faz imprescindível para que o processo educativo aconteça independente das diferenças. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo elucidar a importância do aluno autista dentro do ensino médio técnico, observando a importância da formação continuada para professores com deficiência. Para tanto, efetuou-se pesquisas bibliográficas considerando as contribuições de autores importante para a temática, procurando enfatizar a importância do bom convívio e adaptação entre educando e educadores, bem como a necessidade da formação continuada e atualização docente constante para que a dimensão interpessoal entre ensinantes e aprendentes não interfira ao modo com exclusão no processo ensino-aprendizagem. Assim, concluiu-se a importância da formação continuada de docentes uma vez que sua formação acadêmica muitas vezes deixa falha principalmente na atuação de alunos em educação especial, embora estes estejam amparado por lei, necessitam de um docente preparado a sua recepção, de modo a garantir que o processo educativo formal aconteça com qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Escola técnica. Inclusão

ABSTRACT: The basic concern of this study is to reflect on the insertion of autistic students in Technical High School, and the teacher/student relationship in the context of inclusion, a relationship that is essential for the educational process to take place regardless of differences. Thus, the present article aims to elucidate the importance of the autistic student within the technical high school, observing the importance of continuing education for teachers with disabilities. To this end, bibliographic research was carried out considering the contributions of important authors to the theme, seeking to emphasize the importance of good coexistence and adaptation between students and educators, as well as the need for continuous training and constant teaching updating so that the interpersonal dimension between teachers and learners does not interfere with the exclusionary mode in the teaching-learning process. Thus, it was concluded the importance of continuing education of teachers since their academic training often fails mainly in the performance of students in special education, although they are supported by law, they need a teacher prepared for their reception, in order to ensure that the formal educational process takes place with quality.

KEYWORDS: Autism. Technical school. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva trabalhar a inserção do aluno autista no ensino técnico, no estado de São Paulo, focando, principalmente, na recepção do aluno na Escola Técnica, bem como o preparo e a capacitação do professor no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem ante à inclusão nas escolas em todos as fases da vida estudantil.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho: as relações estabelecidas entre professor e aluno interferem no processo ensino- aprendizagem? Qual deve ser a colaboração do pedagogo frente aos impasses relacionados à interação professor-aluno e a sua inserção e inclusão dentro da unidade escolar e no mercado de

trabalho? Quais elementos proporcionam e facilitam o sucesso de ensino-aprendizagem sem que haja exclusão?

Quando se fala em processo de inclusão pressupõem-se os estímulos trocados entre os sujeitos nas relações sociais que desencadeiam em comportamentos negativos ou positivos. Daí a importância de se investigar o papel das relações entre estudantes e professores, diante da recepção do aluno especial nas escolas.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é elucidar a importância do aluno autista na escola e no mercado de trabalho, analisando as propostas do ensino médio técnico, compreendendo o regimento que trata dos alunos com deficiência e observar a importância da formação continuada para professores que no tocante aos alunos especiais.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados nos meios eletrônicos.

DESENVOLVIMENTO

Ramos (2005) destaca que trabalhar no ensino técnico integrado e profissionalizante nos remete às ações e compromissos com as lutas sociais. Dessa forma, os precedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio integrado à educação profissional demonstram o caráter ético-político, o que leva a um debate sobre projetos de sociedade e concepções de mundo. Assim, a realidade faz vir a lume várias questões reflexivas sobre o tipo de sociedade que se objetiva alcançar pelo caminho da educação. Nesse caso, a dúvida que fica é: se se objetiva uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos, ou se o foco é alcançar a plenitude de uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos. Um caminho ou outro definirá os rumos da educação que, por sua vez, determinará o *modus operandi* da sociedade.

Atualmente o empenho dos educadores têm pendido para a segunda posição que, em súpula, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora, a qual atribui às diversas atividades socioculturais dentro do currículo, tanto na área básica como na área técnica.

Assim cita Machado (2019, p. 25):

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual

mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante. Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las.

Visto isto, Ramos (2004) aponta para a necessidade da construção de um projeto de ensino médio de formação omnilateral, o qual sempre exigia superar sua histórica vinculação – mediada ou imediata – com o mercado de trabalho e tornar os sujeitos educandos o centro das finalidades dessa etapa da educação básica.

Contudo, não se pode esquecer que o ensino médio, principalmente de Escola Técnica, esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrado no mercado de trabalho. Isto de forma imediata, considerando que seus concluintes procurarem um emprego logo após a conclusão do ensino médio. Mas essa vinculação ocorria também de forma mediata, em situações em que os concluintes visavam primeiramente a conclusão do ensino superior para só então buscar a inserção no mercado de trabalho. Neste último caso, a finalidade imediata do ensino médio era o vestibular, o qual sua visão vem mudando constantemente na atualidade.

A inclusão escolar é uma das políticas públicas que têm elevado, nas últimas décadas, a escolarização do quadro total dos alunos em todas as fases escolares. Os documentos internacionais e a legislação brasileira têm contribuído para difundir o conceito e normatizar as práticas inclusivas, que abrangem, de um modo geral, o ensino regular, a Educação Especial e as instâncias públicas e privadas independente da fase escolar que o indivíduo se encontra. (LIMA; LAPLANE 2016).

O processo de escolarização de alunos com transtorno autista desenvolveu-se simultaneamente a outros movimentos históricos sociais de educação de indivíduos com problemas especiais. Segundo Moyses (2015), a perspectiva da educação inclusiva tem sido constituída por grandes desafios. Pois a realidade aponta para inúmeros excluídos sem possibilidade de acesso à escolarização, e no caso do aluno diagnosticado com autismo, as dificuldades são maiores devido a peculiaridade do quadro que envolve a comunicação e interação o qual somam-se as barreiras que já existem para acolhimento dos demais alunos no contexto escolar.

Essas condições exigem a atenção da sociedade, que deve viabilizar a todos os alunos uma educação que vise o seu desenvolvimento pessoal e intelectual, bem como sua inclusão no meio social. Como cita Moyses (2015) o acesso à aprendizagem é muito

importante, no que se refere ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos que apresentam alguma deficiência.

Os pressupostos elencados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram recentemente normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - (CNE/CEB, 2001), que, além de enfatizar a importância da inclusão na rede regular de ensino, caracterizam o papel da classe especial como medida “extraordinária” e “transitória”. Destinada aos alunos que apresentam: “[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...]” relacionadas ou não a condições orgânicas, deficiências, disfunções e limitações. (CNE/CEB, 2001, p. 17).

Quanto ao currículo, é prevista adaptações de acesso sempre que a necessidade educacional do aluno caracterizar:

[...] casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida (p. 27).

Porém, vale lembrar que as modificações que as unidades de ensino precisam realizar vão muito além de reformas em suas instalações, as adaptações físicas/estruturais nos ambientes são importantes e necessárias, além de ações de qualidade como na afirmação:

E como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nós rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos. (CUNHA, 2009, p.101).

Os autistas costumam apresentar como característica um comportamento resistente ao aprendizado, entretanto é preciso salientar que isso não quer dizer que eles não aprendam, apenas possuem interesses, fixações, em coisas bem peculiares, não estando abertas para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto de fixação.

Nessa situação, Cunha (2009) diz que tais interesses podem ser tratado como o ponto de partida para iniciar o trabalho com o autista, uma vez que somente o professor que vivencia diversas situações com o aluno conseguirá estabelecer uma forma de aprendizado efetiva.

A formação de professores de um modo geral já se encontra precária, uma vez que seu ritmo de trabalho e as burocracias do cotidiano fazem com que o tempo para capacitações se tornem cada vez mais escasso, e muitas vezes se aliam a tais reciclagens,

ou quando agrega a sua ascensão profissional ou mesmo diante das situações que levam a aprender mais sobre as convivências inusitadas do seu dia a dia, como é o caso do aluno especial, o qual podemos destacar nesse caso o aluno com Autismo.

Ao abordar a importância do papel do professor na inclusão do autista, Cunha (2009) diz que, para ocorrer a inclusão, que seja de fato realizada primeiramente é preciso que se eliminem os rótulos, e depois são necessárias ações de qualidade, tais rótulos levam as barreiras que tanto limitam o aluno. Para que possa realizar um trabalho de qualidade e sem excluir o aluno, o professor precisa primeiramente acreditar nas possibilidades e potencialidades de seu aluno, eliminando as impressões internas e o ceticismo.

Contudo, devemos enfatizar, que o maior desafio do professor que atuará com o autista, será encontrar formas inovadoras de trabalho, adaptá-las às necessidades de seu aluno autista e ajustá-las ao mesmo conteúdo que estiver trabalhando com os demais, e desse ponto podemos destacar o maior obstáculo dos professores, que é sua carência na formação profissional e acadêmica em trabalhar com alunos especiais, pois num ambiente inclusivo, o conteúdo deve ser flexível para atender ao aluno com necessidades especiais, porém não deve ser diferente, para não ferir a função da inclusão de abolir o ensino apartado.

Ensinar em uma perspectiva inclusiva requer uma adaptação e resiliência no sentido do que é educar, de qual é o papel do professor e da escola neste processo. Isso porque uma preparação voltada para esse tipo de atuação provoca uma reforma dentro da proposta escolar, até porque se não houvesse essas mudanças não haveria necessidade de aperfeiçoamento profissional uma vez que bastaria manter tudo como sempre foi.

A inclusão é um direito fundamental e público de todas as crianças independentemente do gênero, classe social ou outras características individuais e / ou sociais. Enquanto direito fundamental, o direito à inclusão não pode ser negado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária (BAPTISTA, 1999; BÉNARD DA COSTA, 1999; CÉSAR, 2003). A inclusão garante que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.

Como cita Cunha 2009 a inclusão é de extrema importância na atualidade uma vez que implica o total envolvimento da criança nas rotinas da família, nas atividades sociais com familiares e amigos, e principalmente nas atividades educativas e recreativas que as que a sociedade venha a ofertar. Infelizmente, quando a criança tem uma deficiência ou problema de desenvolvimento, algumas situações cotidianas podem levar a uma pressão no sentido da exclusão e isolamento, e tais eventos podem ocorrer até mesmo no seio da

própria família. E esse tipo de situação só implica no isolamento em relação aos pares e às atividades comunitárias. A atitude dos pais frente à problemática dos seus filhos será, sem dúvida, um fator determinante na plena inclusão social do seu filho.

Já na área educativa a filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de aprendizagem de ajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho em equipe, tanto entre alunos como também no corpo docente. Aliás, um dos fatores, desde sempre, destacado para o sucesso da inclusão é precisamente a colaboração entre os professores, pais e todos os agentes educativos. Por outro lado, a implementação de parcerias e de redes com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde e de reabilitação constituem facilitadores imprescindíveis no desenvolvimento de apoios para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e o caminho que se deve enfatizar no futuro.

Mantoan (2006) aponta inúmeras questões acerca dessa crise de paradigmas que envolve a inclusão, e utiliza o termo “sentinelas do mundo” para referenciar-se às pessoas que conseguem ter este olhar pioneiro sobre as necessidades de uma reforma educacional no que diz respeito à atual situação burocrática e excludente em que se encontra o ensino regular, e faz a seguinte observação:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (MANTOAN, 2006, p. 14).

Contudo é possível inferir que estes paradigmas estão sendo contestados a todos momentos, e que o antigo conhecimento matéria prima da escola, está passando por uma reinterpretação, uma vez que as diferenças culturais, sociais, étnicas, raciais, etc., fazem parte da diversidade humana, e, portanto, constituem uma base imprescindível para a existência das relações humanas, que permite uma aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesmo.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que há alguns entraves na inclusão, seja por falta de conhecimento do educador, que mesmo tendo uma formação acadêmica (na prática, muitas vezes limitada, principalmente quando se trata de socialização desses alunos com os demais) não está suficientemente preparado para lidar com as singularidades dos seus

alunos, como um todo, e principalmente dos que possuem algum fator especial, como é o caso dos autistas.

Os alunos com problemas especiais requerem um cuidado maior, sobretudo porque por décadas foram postos à parte, o que caracteriza o fato das escolas, não raro, estarem despreparadas para sua acolhida. Por isso, com fito a seu desenvolvimento intelectual e social, é mister que os alunos além de professores capacitados, possam contar com um ambiente em torno que os acolha e os faça ajustar-se aos demais. Uma vez que estes alunos demonstram sua singularidade, acaba levando a um sentimento de despreparo para lidar com esses alunos e, conseqüentemente, a preocupação da inserção desses alunos no mercado de trabalho, sendo um dos principais focos da Escola Técnica.

Portanto, a atuação do professor é imprescindível para ocorrer uma inclusão social de forma satisfatória, a modo que esse aluno consiga se sentir acolhido, e consiga sair preparado para enfrentar o mercado e o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. **Lei n.º 9394/ 20.12.96**. Brasília: Saraiva, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE/CEB Brasília: Distrito Federal, 2001.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PrT1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=+CUNHA,+E.+Autismo+e+Inclus%C3%A3o:+Psicopedagogia+e+pr%C3%A1ticas+educativas+na+escola+e+na+fam%C3%ADlia&ots=1K40mHWQYt&sig=Y6rVPX-Pge3OHFhzipFkRMeCbPw>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LIMA A. M; LAPLANE L. F. de. **Escolarização de Alunos com Autismo**. Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/318895/1/S1413-6538201600200269.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MACHADO, Lucília. O desafio da organização curricular do ensino integrado. **PGM**, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf#page=51. Acesso em: 15 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JniADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=MOYS%C3%89S,+L.+Aplica%C3%A7%C3%B5es+de+Vygotsky+%C3%A0+Educa%C3%A7%C3%A3o+Matem%C3%A1tica.+&ots=dhXnUYe3og&sig=071ONWCrHkt3RnNG5Slq3yacXDk>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/mariseramosnovaconquista.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Capítulo

10

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS

ABRAÃO DANZIGER DE MATOS
UFABC/ACU -Absolute Christian University

RESUMO: Neste trabalho, é apresentado aos leitores uma pequena revisão bibliográfica sobre os métodos de alfabetização e letramento, além de informações para conhecimento do leitor sobre estas duas formas de ensinar e, claramente, leva-los a criar uma ideia crítica sobre cada um deles, focando principalmente em suas diferenças. A alfabetização e o letramento são frequentemente confundidos ou até mesmo sobrepostos, mas é de suma importância distingui-los e ao mesmo tempo aproximá-los já que apesar de serem metodologias diferentes, elas se completam e abarcam uma à outra. Visto isto, pode-se dizer que, para um sujeito ser considerado letrado, basta que este saiba compreender as leituras a serem feitas em seu cotidiano; mas, para que seja considerado alfabetizado, é preciso que ele saiba não somente compreender as leituras do dia-a-dia, mas também compreender textos mais complexos e saber escrevê-los de forma coerente e coesa a fim de transmitir claramente a informação desejada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ensino. Métodos de Aprendizagem.

ABSTRACT: In this work, readers are presented with a small bibliographic review on literacy and literacy methods, as well as information for the reader's knowledge about these two ways of teaching and, clearly, it leads them to create a critical idea about each of them, focusing on mainly on their differences. Literacy and literacy are often confused or even overlapped, but it is extremely important to distinguish them and at the same time bring them closer together, since despite being different methodologies, they complete and encompass each other. In view of this, it can be said that, for a subject to be considered literate, it is enough that he knows how to understand the readings to be made in his daily life; but, in order to be considered literate, it is necessary that he not only know how to understand everyday readings, but also understand more complex texts and know how to write them in a coherent and cohesive way in order to clearly convey the desired information.

KEYWORDS: Literacy. Teaching. Learning Methods.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das crianças, principalmente no período de sua primeira infância, têm sido algo de grande importância tanto para a comunidade acadêmica, como para diversos outros profissionais que estão ou poderão estar envolvidos nesse processo em algum momento. É de consenso comum que seu desenvolvimento adequado, livre de traumas e com suas necessidades básicas atendidas, é necessário para que a humanidade tenha um futuro melhor (SOARES, 1998).

É pensando nessas condições de desenvolvimento adequado que o letramento e a alfabetização entram. Para que elas possam se tornar pessoas que saibam ler e escrever com consciência e compreensão, é preciso que ambas as metodologias sejam aplicadas em seu processo de aprendizagem.

O letramento objetiva fazer com que compreendam e transmitam informações presentes em seu dia-a-dia, enquanto que o foco da alfabetização consiste em que possam

criar e transmitir informações não somente do seu cotidiano, mas também informações sobre qualquer assunto que queiram tratar.

Nessa perspectiva, este estudo apresenta aos leitores uma pequena revisão bibliográfica sobre os métodos de alfabetização e letramento, além de informações para conhecimento do leitor sobre estas duas formas de ensinar e, claramente, leva-los a criar uma ideia crítica sobre cada um deles, focando principalmente em suas diferenças.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo a ser construído por etapas, visto consistir da construção de um conhecimento de natureza conceitual, cujo fito é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, inserindo-o num processo de aquisição da escrita por meio de técnicas necessárias para o desenvolvimento de tal habilidade. Em resumo, estar alfabetizado é poder ir além do código escrito, é apropriar-se da função social constituinte dos atos de ler e escrever, é fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano como ao ler um livro, uma revista, um jornal, é estar apto a escrever com total compreensão, ou seja, saber o que está lendo e escrevendo.

Saber ler e escrever vai muito além do que pessoas leigas podem imaginar, é um ato profundo de inserção na cultura da sociedade. Este conhecimento permite ao indivíduo acessar informações em todos os meios disponíveis tornando-os seres pensantes e reflexivos, além de desenvolver o senso crítico e muitas outras habilidades de grande importância psicossocial.

Por fim, ser alfabetizado não é somente ser capaz de juntar letras para formar sílabas, juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases, juntar frases para formar textos; mas, trata-se, outrossim de compreender o que se está lendo e/ou escrevendo, ter conhecimento de concordância e coerência. Estar alfabetizado claramente vai muito além do apenas saber ler e escrever, é algo muito mais complexo do que aparenta, dizer que um sujeito é alfabetizado não é tão simples como parece.

Dessa forma, Albuquerque Morais (2007) apresenta sua definição de alfabetização e:

“Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).”

Posto que a alfabetização é um processo que necessita ser desafiador e adequado às capacidades de cada fase do desenvolvimento humano, outrossim é mister que sej um processo que gere oportunidades de reflexão sobre a língua escrita e falada, já que é preciso conhecê-las para então usá-las adequadamente.

CONCEITO DE LETRAMENTO

Muitos acreditam que a parte mais importante da aprendizagem é o método utilizado, mas na verdade esse pensamento tem atrapalhado todo o processo de ensino da língua escrita. Essa crença na necessidade de um método para o letramento está tão enraizada que os resultados das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro foram transformados em um método para ensino, sendo que sua ideia inicial era explicar e pesquisar como psicóloga o desenvolvimento da criança e como professora a melhor forma de ensinar à escrita. E assim como aconteceu com Emília, vem acontecendo com as pesquisas a respeito do letramento, hoje “método de letramento”.

Quando alguém se refere ao letramento como algo oposto à alfabetização, ela pode ser igualada aos métodos globais de ensino e isso compactua com a ideia da necessidade de métodos de ensino, ideia essa que gera um padrão de ensino que é o que tem sido usado nas escolas.

E quando se interpreta o termo letramento de forma morfológica, surge não raro a ideia e a necessidade de ensinar a “letra” primeiro. Mas, na verdade, não há um nem vários “métodos de letramento”, o que há é uma imersão das crianças, dos jovens e dos adultos no mundo da escrita, e para isso o professor pode adotar práticas de leitura de livros, jornais, revistas etc., fazendo um passeio-leitura com os alunos, incluindo a leitura no ambiente em que convivem dentre outras formas.

Então, por fim, pode-se dizer que letramento é o conjunto de atividades que visam o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita e de ampliação do vocabulário a fim de aumentar o conhecimento do aluno. Mas o letramento não é só isso, é isso e muito mais.

A DIFERENÇA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quadro 1 – Conceituação dos termos Alfabetização e Letramento

	ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
CONCEITO	É o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	É o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais
USO	Uso individual da leitura e da escrita.	Uso social da leitura e da escrita.
INDIVÍDUO	É o sujeito que sabe ler e escrever	É uma pessoa que sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
ATIVIDADES ENVOLVIDAS	Descodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação, compreensão e reflexão de textos.
ENSINO	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Fonte: Alfabetização e Letramento – Fundamentos e Metodologia. (diferenca.com/alfabetizacao-eletramento/).

A alfabetização não é letramento, como letramento não é alfabetização, embora a inclua, visto que ambas estão associadas e tem como objetivo melhorar o ensino da leitura, divulgando pesquisas e informações sobre a leitura e promover hábitos de leitura ao longo da vida.

Assim sendo, sobretudo pensando que a língua escrita está sendo usada pelas instituições de forma diferente e em práticas diferentes, pode-se dizer que a alfabetização é uma das práticas de letramento, mas há pesquisadores que dizem o contrário, não havendo nisso um consenso da comunidade científica sobre o assunto.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A mudança na legislação educacional referente ao ensino fundamental de nove anos gerou discussão entre educadores e estudiosos sobre a antecipação do processo de alfabetização aos seis anos. Isso gera espaço para outra questão antiga, mas que se encontra presente no meio educacional, como alfabetizar? Por que começar? Pelos nomes das letras, pelas sílabas, por palavras-chaves, por sentenças ou por histórias? Essas são algumas das preocupações em debate entre educadores, sendo que esse referencial

comum sempre objetiva a priori: objetivo, o sujeito ou na interação de ambos. Pode-se considerar cinco abordagens: tradicional; comportamental; humanista; cognitivista; e, sociocultural.

MÉTODO ANALÍTICO X MÉTODO SINTÉTICO

O método sintético é o mais antigo, tendo aproximadamente 200 anos de existência, perdurando por toda a antiguidade até a idade média, época em que foi adotado por diversos países da Europa como, por exemplo, a França que utilizava esse método para ensinar inicialmente o Latim para depois inserir a língua materna.

Estes métodos seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores como os fonemas para só depois gradativamente chegar às unidades maiores. Em outras palavras, primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para então, ao estar em uma fase avançada passar a compreensão da leitura e da escrita.

AS CARTILHAS

Com a evolução do processo de escrita, por volta do século XVI, necessitou-se da criação de materiais didáticos que auxiliassem no processo de ensino de leitura e de escrita, surgindo o “silabário”, a primeira versão da cartilha. No Brasil, as primeiras cartilhas importadas de Portugal, como é o caso da “Cartinha para Aprender a Ler” de autoria de João de Barros, apresentavam o alfabeto escrito de várias maneiras, tendo a grafia como o item principal e fundamental para a escrita.

Ainda sobre o Brasil, as primeiras cartilhas originalmente criadas no país foram produzidas por professores do Rio de Janeiro e de São Paulo dando assim início ao método sintético para depois chegar ao método analítico. Então em 1892 tivemos a primeira publicação voltada ao processo de silabação, mas foi somente em 1907 quando a “Cartilha Anaytica” de Arnaldo Barreto foi publicada que houve a ascensão do método analítico. Nos anos seguintes, novas cartilhas foram sendo publicadas, promovendo a proposta de silabação e o método sintético de leitura e escrita.

MÉTODO FÔNICO DE JONH LOCKE

O desenvolvimento da consciência fonêmica requer experiências, ou seja, instruções formais que explicitem as regras de mapeamento dos sons da fala na escrita alfabética.

Logo, o desenvolvimento da consciência fonêmica requer instruções fônicas para que consigam ser capaz de identificar fonemas individuais. As crianças precisam receber instruções explícitas sobre as correspondências entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos gráficos do texto. No Brasil, antes dos anos 80, o ensino não era fônico, mas de alfabético silábico. O desenvolvimento da consciência fonêmica requer instruções fônicas.

MÉTODO CONSTRUTIVISTA

A teoria da psicogênese foi usada como a ideia inicial de uma proposta que foi rapidamente disseminada, e desde esse momento as pesquisas sobre alfabetização passaram a focar na teoria construtivista o que levou muitos educadores brasileiros ao reconhecimento e com o passar do anos essa teoria ganhou inúmeros simpatizantes que a difunde até hoje.

O construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais [...] não podemos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores autodefinidos como construtivistas (ROSSLER, 2000, apud FRANCIOLI, 2013, p. 6).

QUAL O MELHOR CAMINHO A SEGUIR?

O ideal é mesclar o que há de eficiente nas duas correntes metodológicas para assim gerar uma pedagogia que trabalhe com o letramento e a alfabetização, o que na prática, implica mostrar à criança os diferentes usos sociais da palavra escrita simultaneamente ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis, a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros domínios. Conforme se coloque a relação entre sujeito e objeto de conhecimento e conforme se caracterize ambos, certas práticas aparecerão como normais ou aberrantes (FERREIRO, 1987).

CONCEPÇÃO SOBRE LEITURA E ESCRITA

A linguagem é sobretudo importante. A escrita, fundamental. Tão logo veio a existir, a humanidade passou a empregá-la como forma de dividir a história, usando o “antes e depois da escrita” para especificar certo período. E foi a partir do momento que a escrita surgiu que o homem pode registrar de uma maneira mais clara suas emoções, sua cultura, suas descobertas dentre outras coisas.

Aprender a ler é algo fundamental para que o homem seja um sujeito livre capaz de ter domínio sobre as palavras escritas e faladas. Porém aprender a ler e a escrever vai além da decodificação de símbolos, é ir em busca do aperfeiçoamento de habilidades, incluindo da habilidade de ler e escrever.

CONCEPÇÃO ATUAL DE EDUCAÇÃO

A escola tem como objetivo formar sujeitos que sabem atuar na comunidade e que apresentam consciência crítica. Porém, com o atual sistema de educação há um grande problema de evasão escolar que está associado a diversos fatores psicossociais e socioeconômicos, como o fato de grande parte dos alunos desistem dos estudos para buscar meios de auxiliar no sustento da casa e a dificuldade em chegar à escola. Sendo assim, a escola é importante para a formação do cidadão, mas para que isso aconteça é preciso que estes fatores sejam resolvidos.

O PAPEL DO EDUCADOR NO LETRAMENTO

O principal papel do professor é fazer a ponte entre o conhecimento e o aluno. É por intermédio do professor que o aluno terá contato com diversas novas informações que serão úteis para o desenvolvimento de habilidades importantes para o desenvolvimento psicossocial e motor destas crianças.

E, devido à inserção dos alunos cada vez mais cedo a um mundo globalizado pela tecnologia, é preciso que estes professores criem formas de trabalhar o desenvolvimento das habilidades, da alfabetização e do letramento de modo que sejam interessantes a essas crianças. Ademais, é mister que proporcionem a troca de informações de forma a trazer a tecnologia como aliada em seus métodos de ensino. Mas isso não quer dizer que seja preciso deixar o papel e a caneta de lado, mas sim saber usar ambas as formas de ensino.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são frequentemente confundidos ou até mesmo sobrepostos, mas é de suma importância distingui-los e ao mesmo tempo aproximá-los já que apesar de serem metodologias diferentes, elas se completam e abarcam uma à outra.

A distinção se faz necessária, pois a introdução do conceito de letramento no campo da educação tem se tornado ameaçador para o processo da especificidade da alfabetização. Mas, por outro lado, a aproximação é necessária para que o letramento seja eficiente e completado pela alfabetização, operando assim a formação de alunos mais qualificados para seguir os caminhos que a escola oferece.

Visto isto, pode-se dizer que, para um sujeito ser considerado letrado, basta que este saiba compreender as leituras a serem feitas em seu cotidiano; mas, para que seja considerado alfabetizado, é preciso que ele saiba não somente compreender as leituras do dia-a-dia, mas também compreender textos mais complexos e saber escrevê-los de forma coerente e coesa a fim de transmitir claramente a informação desejada.

CONCLUSÃO

Por fim, depois de tantas informações, é possível concluir que não há como dizer que um método é melhor que o outro, mas que a junção dos dois é a melhor opção para que tenhamos um bom processo para aprender a ler e a escrever. Ambas as formas tem seu valor e a junção delas levará há um bom desenvolvimento.

Com foi possível acompanhar durante todo o artigo, apesar de algumas divergências na comunidade científica sobre a separação, não há contradições em relação ao uso delas. Os dois métodos foram aclamados pelos professores que estão diretamente ligados as escolas e também aqueles profissionais que estão pesquisando sobre o tema. Todos concordam com a ideia que a junção da alfabetização com o letramento leva a um melhor aproveitamento desde processo e assim conseqüentemente a uma boa fixação do mesmo.

Sendo assim, ressalta-se que o processo de aprendizagem é uma junção de métodos e fatores, e que se o objetivo é prover da melhor educação às crianças, e também os adultos que estão nesse processo, é mister que ba uma junção destes processos e também uma preparação maior dos professores sobre o tema já que o letramento é um método que surgiu relativamente a pouco tempo.

REFERÊNCIAS

BLOG PITÁGORAS. **Alfabetização e letramento: descubra como trabalhar na área.** Disponível em: <https://blog.pitagoras.com.br/alfabetizacao-eletramento/>. Acesso em: 09 de janeiro de 2022. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAPOVILLA, A. G.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita: livro do aluno.** 2. ed., São Paulo: Casado psicólogo, SP, 2005.

CAPOVILLA, F; SEABRA, A. G. **Alfabetização: Método Fônico.** 5. ed. São Paulo: Memmon, 2010.

CENAED – CENTRO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO. **A alfabetização e o papel do professor.** Disponível em: <https://www.cenaed.com.br/post/alfabetizacao-e-professor>. Acesso em: 26 jun. 2022.

EDUCADOR DO FUTURO. Gestão Escolar. **Como evitar a evasão escolar? Confira seis dicas essenciais para manter os alunos estudando.** Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/gestao-escolar/como-evitarevasao-escolar/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRANCIOLI, F. A. de S. **Métodos de alfabetização: o que diz a proposta pedagógica e o que se faz na prática docente.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

GROSSI, E. P. Didática do Nível Alfabético. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? – Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. 2010.

INSTITUTO UNIBANCO – OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO. **Intersectorialidade para combater a evasão escolar.** Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/busca-ativa-intersectorialidade-para-combater-a-evasio-escolar/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

KLEIMAN, A.B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** 2007.

MACEDO, M.S. **Interações nas práticas de letramento. O uso do livro didático e da metodologia de projetos.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. 306p.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte. Autêntica. 2005.

RANGEL, F de A; SOUZA, E. C. F. de; SILVA, A.C. de A. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico.** RN, 2017.

DEUS, J. de. **Cartilha maternal ou arte de leitura.** Chiado: Bertrand. 2005.

SCHEFFER, A. M. M; ARAÚJO, R. de C. B. de F; ARAÚJO, V. C de. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. MG, 2010.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

TODA MATÉRIA. **Causas da evasão escolar**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/evasao-escolar/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.

Capítulo

11

A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO DE TODOS OS AGENTES DO ESPAÇO EDUCATIVO

ANTONIA CARLA ARAÚJO DA COSTA

Graduada em Pedagogia - UESPI
Especialista em gestão educacional em rede EAD - UFPI

AURILENE ARAÚJO DA COSTA

Graduada em Biblioteconomia - UESPI
MBA em Administração e Gestão do Conhecimento - UNINTER

ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO

Mestrando em Sociologia - UFPI
Graduado em Pedagogia, - UESPI
Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - FLATED

LUCIANA MARIA DE SOUSA TRINDADE

Graduada em Pedagogia - UESPI
Especialista em Psicopedagogia - UESPI

RAQUEL DA SILVA CRUZ

Graduada em Pedagogia - UESPI
Bacharel em psicologia - FAESPI
Especialista em Psicopedagogia com Docência do Ens. Superior - FAEME

RESUMO: Este artigo discorre sobre o ato de gerir as práticas escolares numa perspectiva integrativa, visando a integração de todos os agentes que atuam no espaço educativo. Ele focaliza a importância da integração dos sujeitos que atuam nos recintos escolares, de forma que o desempenho de suas atividades laborais ocorra de maneira harmônica e sintonizada, viabilizando melhorias na atuação de todos os integrantes da equipe escolar. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado aplicado através da plataforma do Google Forms, cuja análise possui caráter qualitativo. A pesquisa possibilitou a percepção de que a gestão escolar prescinde de práticas pautadas na perspectiva da integração, a fim de que os espaços educativos sejam ambientes propícios à cooperação e interação entre todos que nele atuam, de modo que cada componente das instituições escolares desempenhe suas atribuições profissionais coordenadamente.

PALAVRAS-CHAVE: Gerir as práticas escolares; Cooperação; perspectiva integrativa.

ABSTRACT: This article discusses the act of managing school practices in an integrative perspective, aiming at the integration of all agents who work in the educational space. It focuses on the importance of the integration of the subjects that act in the school premises, so that the performance of their work activities occurs in a harmonious and tuned way, enabling improvements in the performance of all members of the school team. The study is characterized as a field research, having as instrument of data collection a structured questionnaire applied through the Google Forms platform, whose analysis has a qualitative character. The research allowed the perception that school management requires practices based on the perspective of integration, so that educational spaces are environments conducive to cooperation and interaction among all who work in it, so that each component of school institutions performs its professional duties in a coordinated manner.

KEYWORDS: Managing school practices; cooperation; integrative perspective.

INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre a gestão escolar, parece haver na literatura que discorre sobre o tema uma certa consensualidade em concebê-la de forma restrita à ação de administrar situações burocráticas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. Contudo, a intenção deste estudo é ampliar as discussões em torno dos mecanismos da gestão escolar, vislumbrando sua efetivação numa perspectiva mais ampla e integradora, rejeitando com isso práticas reducionistas de gestão do ensino pautadas no fazer meramente técnico, desprovido da participação de todos os agentes que compõem o espaço educativo.

A gestão escolar na perspectiva integrada requer o envolvimento colaborativo de todos os atores que atuam no ambiente escolar. No entanto, para que o processo de integração ocorra de forma satisfatória, a escola deve se tornar um espaço onde todos atuam de maneira cooperativa, harmônica e integrada, pressupondo o engajamento da equipe, a partir da percepção da importância que a união de todos os seus agentes possui para o alcance de melhores índices educacionais.

A gestão integrada, também entendida como gestão integrativa, corresponde ao desenvolvimento da gestão em uma perspectiva democrática, resguardando a organização e funcionamento das escolas, com ênfase nos preceitos democráticos de gestão, com vistas à promoção do exercício da autonomia e da participação dos sujeitos que constituem o ambiente educativo. Nesse sentido, a gestão escolar integrada surge como uma estratégia adotada para melhorar o desempenho da escola e apresentar uma proposta formativa que articula a reflexão com base na participação de todos os envolvidos nas práticas escolares.

Este estudo foi desenvolvido em virtude da necessidade de reflexão quanto à gestão escolar pautada na integração dos sujeitos que atuam nos espaços escolares, demarcando a relevância da gestão escolar ser discutida e efetivada como um dos elementos decisivos para o bom andamento de uma escola, evitando práticas de gestão isoladas como fator determinante para o sucesso escolar.

A pesquisa apresenta esclarecimentos a respeito da gestão fundamentada em práticas integradoras, conduzindo os sujeitos pesquisados ao entendimento de suas responsabilidades dentro do âmbito educacional, de modo que a gestão escolar integrada amplie as oportunidades educativas. Os dados revelam que temos caminhado para a efetivação dessa perspectiva de gestão escolar, mas que ainda há muito caminho a ser percorrido.

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

A discussão em torno da gestão escolar tem sido um tema fundamental para repensarmos a gestão dos processos educativos numa perspectiva mais abrangente, já que as discussões que tratam dessa temática acabam considerando apenas aspectos técnicos dessa área do conhecimento. Todavia, é necessário visualizar a gestão do ensino como mecanismo integrativo entre todos que atuam no espaço educativo, tendo em vista que a gestão deve estar amparada em ações educativas

“[...]orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente aceitando a diversidade de posicionamento.” (LUCK, 2010, p. 51).

Nesse sentido, é indispensável que a equipe gestora das instituições de ensino oriente os seus membros quanto ao entendimento de que não existe espaço para o individualismo no delineamento das atividades no espaço educacional, sendo necessário o exercício das relações interpessoais e a cooperação mútua que, teoricamente, aparecem em suas propostas pedagógicas, sem garantia alguma de efetividade.

As relações interpessoais, por sua vez, devem ser fomentadas pela gestão escolar, na certeza que “o processo educativo se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa” (LUCK, 2006, p. 98). Surge assim a necessidade de reflexão constante por parte dos membros constituintes da equipe gestora, no tocante ao tipo de relação que estão estabelecendo na escola, isto é, se estão ajudando na construção de uma escola democrática, interativa e integradora dos sujeitos que fazem parte dela, ou se centralizam as relações com enfoques informativos e tecnocráticos.

No intento de ampliar essa temática ressaltamos a relevância de conceber a instituição escolar como espaço de socialização de saberes, caracterizada pela extensão das práticas sociais que prescindem de ações integradas como forma de evitar conflitos nocivos às relações sociais dentro do campo educativo. Em contrapartida, não seria conveniente ignorar que os processos de ensino-aprendizagem são geridos com a presença de conflitos que necessitam da intervenção da equipe gestora para a mediação adequada frente a eles.

Uma organização social, tal como a escola, é constituída por uma variedade de forças que se influenciam reciprocamente, definindo, segundo as tendências assumidas, uma personalidade. Esse campo de forças é sobremaneira determinado pelo modo como as pessoas agem e reagem, a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção. Quando o campo de forças está desencontrado, elas se anulam reciprocamente, gerando instabilidade,

insegurança, falta de direcionamento, e conduzindo o trabalho ao ativismo. Quando as forças desse campo são convergentes, elas se maximizam e formam uma dinâmica orientada para o sentido das forças predominantes. Essa convergência, no entanto, nem sempre está concentrada no atendimento a diretrizes educacionais, na realização de seus objetivos e na atenção aos interesses de desenvolvimento dos alunos. (LÜCK, 2010, p. 29).

Visualizar a instituição escolar como organização social consiste em considerar que ela é um ambiente sociocultural interativo que visa formar alunos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres, por meio de vivências sociais significativas. É através da comunicação e do relacionamento interpessoal organizados coletivamente no meio escolar que passa a existir um ambiente propício para a aprendizagem e formação integral dos sujeitos atendidos pelo processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, no espaço escolar os educadores devem estimular os alunos com vistas a despertar neles atitudes éticas que façam deles seres humanos mais sociáveis e solidários. Indo além, acredita-se que para haver o incentivo e a interação dos sujeitos aprendentes é fundamental a integração e socialização dos saberes provenientes da comunidade escolar, equipe gestora, docente, segmento administrativo, agentes de serviços gerais, merendeiras e agentes de portaria. A gestão que se baseia no princípio da integração compromete-se com o aprimoramento de todos que fazem parte do contexto escolar, priorizando ações que põe um fim na fragmentação das relações sociais presentes nas práticas escolares.

Nessa perspectiva, torna-se indispensável a concepção de que todos os agentes escolares são educadores e, embora cada um atue a partir de suas especificidades, devem ter em mente que as atividades desenvolvidas dentro da escola são, todas elas, atividades de cunho educativo. Ao discorrer sobre essa problemática, Gadotti (1991, p. 69) aborda a importância do diálogo na vida diária do educador “o diálogo é uma exigência que possibilita a comunicação e para pôr em prática o diálogo o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe de tudo”, mas que está aberto as construções dialógicas, com a possibilidade de trocas mútuas para enriquecer o espaço educativo.

Assim, o diálogo entre os seres humanos, inclusive para a equipe pedagógica de uma instituição escolar, é um elemento essencial para a construção da cidadania, já que a comunicação consiste em um instrumento que possibilita a constituição do conhecimento. Logo, esse ato não é apenas troca de conversas e informações, pois para ser significativo os interlocutores precisam estar frente a frente, devendo o ato comunicativo, as emoções, os gestos serem coerentes e sinceros para qualificar a interação concebida.

Outro aspecto crucial para a gestão escolar pautada na integração é o reconhecimento de que a equipe forma uma unidade, na qual devem ser estabelecidas

relações confiantes, abertas e de diálogo autêntico (SNYDERS, 1978). A cada membro do grupo cabe a responsabilidade de considerar a individualidade do companheiro, sempre atento e sensível às suas ações e reações. Ao focar na melhoria do ensino, a gestão escolar precisa formar verdadeiras equipes, acreditando na sua capacidade para melhorar as relações interpessoais, na busca do progresso e do aperfeiçoamento de suas ideias, ações, pensamentos e atitudes. Agir nessa perspectiva é atuar para a construção de uma gestão benéfica para todos.

Tornar o ambiente escolar em um espaço democrático e dialógico, com vistas a participação e interatividade equivale a favorecer uma boa relação entre todos os indivíduos, no sentido de existir respeito às especificidades de cada um, de maneira que todos sejam beneficiados junto a comunidade escolar, no tocante ao surgimento de um ambiente coeso e participativo.

O diálogo e a sinceridade na troca de experiências vivenciadas diminuem as incertezas que surgem nas instituições escolares, já que é através de uma boa relação entre a equipe escolar, um colaborando com o outro, que as soluções para os problemas diários são encontradas de forma mais rápida. Sendo assim, a comunicação é o principal instrumento que transforma os homens em sujeitos e esse pensamento contribui para a formulação de uma espécie de comunicação horizontal e democrática, que deve ser cultivada primeiramente pela equipe gestora nas instituições de ensino.

Ressaltamos que a gestão escolar deve comprometer-se com relações sociais compreensivas, flexíveis, conciliadoras e harmônicas, criando uma atmosfera emocional capaz de manter o grupo unido, com forte estímulo ao companheirismo, espírito de equipe e apreciação mútua entre os componentes do grupo, a fim de gerar maior satisfação a todos. A equipe de uma instituição escolar precisa trabalhar de modo integrado, de modo que a cooperação, colaboração e lealdade sejam princípios cultivados mutuamente.

Assim, a equipe escolar deve construir essa parceria, visando à constituição do processo educacional fundamentado na integração de todos os seus membros, “[...] de forma dialógica com os demais homens, seus semelhantes, que, como ele, devem ter mantida sua condição de sujeito que, ao transcender a necessidade natural, constrói, pelo trabalho, sua própria liberdade.” (PARO, 2001, p. 80).

Não obstante, é papel da gestão escolar criar mecanismos educativos democráticos que incorporem no espaço escolar ações vinculadas à cooperação entre os diversos membros de sua equipe. Acima de tudo, é preciso criar estratégias que auxiliem cada sujeito ao cumprimento de suas responsabilidades, visualizando os benefícios que suas

ações geram em relação a toda a equipe escolar, oportunizando assim o bom andamento das ações referentes ao ensino.

A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

A Gestão democrática nos sistemas públicos de ensino é um tema que suscita muitas reflexões acerca de princípios constitucionais, reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e leis correspondentes ao Plano Nacional de Educação, pois o assunto está ligado diretamente às práticas concretas dentro das instituições escolares. Este tema pode ser desconhecido pela soberania popular, mas pode ser verificado nas legislações federal, estadual e municipal.

É por meio da gestão democrática que a comunidade escolar pode participar do processo de tomada de decisões, o que possibilita uma maior transparência dentro dos sistemas de ensino quanto à construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). O corpo docente passa a participar de sua construção de forma a garantir o princípio Constitucional da Educação Nacional que corresponde ao padrão de qualidade do ensino e os demais funcionários da escola passam a ter espaço para ajudar na tomada de decisões quanto aos assuntos escolares.

A gestão escolar democrática é um objeto da lei do Plano Nacional de Educação (PNE), que explicita como os recursos financeiros devem ser fortalecidos pelas instâncias de controle interno e externo, órgãos de gestão dos sistemas de ensino, como Conselho de Educação, os órgãos de controle social, dentre outros. Ele ainda articula a gestão, a participação com o planejamento educacional, tanto nos sistemas de informação quanto no sistema de avaliação, com a finalidade de garantir o padrão de qualidade.

Em decorrência disso, a gestão escolar precisa ser entendida como uma extensão das práticas sociais, comprometida com a própria transformação social tão necessária para o desenvolvimento da sociedade, de forma constante quanto aos objetivos e metas, na comunidade que a escola está inserida, tendo em vista a transformação administrativa (PARO, 2003).

Entretanto, para que ocorra a gestão participativa é necessário aliar princípios, diretrizes e parâmetros norteadores do Projeto Político Pedagógico da escola. O Projeto Político Pedagógico é um elemento imprescindível quando se pensa no espaço escolar. É através dele que serão reveladas as propostas que a escola deseja desenvolver, pois contempla na sua estrutura uma dimensão política, quando educa e forma o sujeito para atuar no campo social de maneira ética e consciente de seus direitos e deveres de cidadão

e na dimensão pedagógica, através da qual os saberes são viabilizados em todo o espaço escolar.

Quanto ao acompanhamento evolutivo do processo pedagógico, sabe-se que a integração dos agentes escolares nem sempre ocorre efetivamente, pois os gestores não assumem riscos de mudança e preferem manter a mesma estrutura, os mesmos currículos (LIBÂNEO, 2002). Assim, a escola para ter um bom desempenho precisa traçar objetivos e estratégias que levem o gestor a desempenhar seu papel de forma mais humana e coletiva.

Além dos vários desafios que a escola enfrenta, sejam culturais, pedagógicos, administrativos ou estruturais, e de um dos maiores problemas da gestão que é em relação à organização educacional na escola, o gestor precisa rever suas práticas, ter um novo olhar para a formação de seus professores, incentivando-os a buscar novos conhecimentos, ou ainda do currículo escolar, criando vínculos menos burocráticos com os demais agentes que atuam em funções que não estão vinculadas diretamente ao ensino, mas que por fazer parte do âmbito educativo, são responsáveis pela educação dos alunos. Os novos conceitos de gestão escolar evocam a necessidade da busca de vínculos mais consistentes entre a direção escolar e demais membros da equipe.

A NECESSIDADE DE INTEGRAÇÃO DOS SUJEITOS QUE ATUAM NA ESCOLA

Na escola, a organização e a administração podem combinar-se, desde que seja explicada a função de cada um. Podemos perceber a escola como uma unidade social que interage e, que opera através de processos organizativos próprios, em que seu trabalho é coletivo e democrático, a fim de alcançar os objetivos institucionais. Para tanto, Libâneo descreve que (2001, p. 77):

Organizar é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral.

Para que a instituição funcione de forma articulada, é importante a tomada de decisões assertivas, para assegurar boas práticas na gestão. É deixando sua contribuição na participação das decisões e na organização das atividades escolares, o que faz as pessoas sentirem-se participantes da realidade escolar, tendo consciência de seu papel na instituição. A esse respeito, Libâneo (2001) assente que a escola, ao envolver pais, alunos, funcionários e comunidade próxima, permite que eles se sintam corresponsáveis

pelo êxito de seus resultados, e se transforma em espaço de trabalho coletivo e aprendizagem.

Também é importante salientar que esse ambiente é visto como uma organização social, cultural e humana que requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas. Dessa forma, cabe a todos que fazem parte dele buscar mecanismos de mudanças frente às novas perspectivas educacionais, no que tange à efetivação da gestão integrada nas escolas. Aqui também vale ressaltar que os gestores têm papel fundamental para que haja integração e envolvimento por parte das pessoas (LUCK, 2008).

Mesmo diante de tantos desafios inerentes a instituição escolar, devemos nos respaldar no pressuposto de que toda e qualquer modificação requer uma compreensão crítica e reflexiva, especialmente nas discussões e seminários pedagógicos que direcionam a democratização da gestão escolar, eles vão servir de apoio no que se refere a desenvolver um trabalho integrado, através do qual será possível conhecer novas experiências, que viabilizem o trabalho coletivo e coordenado de cada membro do espaço escolar.

A gestão escolar fundamentada na perspectiva integrada implica em pensar a gestão de forma diferente e buscar modificar as práticas comumente utilizadas, visando à melhoria da qualidade da Educação. Os desafios encontrados, principalmente nos dias atuais, devem ser enfrentados, tendo em vista a necessidade de inovação para a superação dos problemas encontrados no cotidiano da escola. É dentro desse contexto, que é possível perceber a importância do trabalho participativo e da valorização de novas ideias apresentadas pela comunidade escolar, onde todos se sintam integrantes do processo educativo.

Segundo Gadotti (2001), não teria importância alguma uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo de aprendizagem continuam desconhecendo o significado político da autonomia.

Com base nesse entendimento observa-se que o exercício da autonomia trata-se de uma construção contínua, individual e coletiva. Diante dessa perspectiva, efetivar uma gestão integrada implica na participação de todos os segmentos da comunidade escolar, levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que

as diferenças não sejam barreiras da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Diante do exposto, faz-se necessário que os gestores analisem com certa urgência o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, capazes de se solidarizar com o mundo externo e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional, através de atitudes democráticas e respeito ao próximo. Sendo assim, os gestores devem desenvolver sua função com base na integração dos sujeitos constituintes do recinto educativo, levando-os a compreender a importância da colaboração mútua entre todos que ali atuam.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos. Refletir sobre um modelo de escola democrática, com gestores e demais funcionários que proporcionam um espaço de interação de saberes e delegação de poder, em prol da aprendizagem significativa dentro do âmbito educacional.

É importante ressaltar que o projeto político-pedagógico é o instrumento ideal para mobilizar o grupo a construir e manter a escola como espaço democrático. Para tanto, é fundamental promover encontros periódicos, utilizando um clima de parceria que ofereça espaço para o diálogo, o acolhimento, as ideias, os problemas e a busca de soluções, com a avaliação dos encontros periódicos que ajudam a promover a união e bem estar do grupo.

Luck (2008) assente que escola boa é a que é aberta à comunidade, todavia, a participação da comunidade escolar não depende somente da abertura propiciada pelo corpo diretivo da escola, mas, principalmente, da conscientização dos diversos segmentos acerca da importância da participação de cada um no processo pedagógico.

Pari passu a integração de cada membro de uma equipe faz com que os objetivos sejam alcançados de modo satisfatório. O compromisso com o todo, isto é, com a comunidade escolar, resulta na aprendizagem dos discentes e o reconhecimento ocorre pelo despertar dos alunos quanto ao desejo de aprender.

TRAÇOS METODOLÓGICOS

A investigação delineada neste estudo caracteriza-se em uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de entrevista indireta, com base na aplicação de um questionário via *google formulários*, em que procuramos identificar as

múltiplas particularidades da gestão escolar desenvolvidas nas escolas onde os sujeitos participantes desempenham suas atribuições profissionais.

Sabe-se que a entrevista é um instrumento básico para a coleta de dados, com enorme utilidade para a pesquisa educacional. Ela apresenta caráter de interação, criando uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo a captação imediata e corrente das informações. No tocante a entrevista como instrumento de pesquisa, Prodanov e Freitas (2013, p. 106) afirmam que ela é “[...] sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas, [...]”. Ainda sobre a entrevista, Gerhardt et al. (2009, p. 72) vislumbra esse instrumento de coleta de dados como:

[...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 72).

Aliada a essa concepção, devemos destacar que os dados foram colhidos no ambiente natural dos sujeitos, onde os pesquisadores, foram participantes deste ambiente, o que evidencia uma característica importante de ser mencionada: denominada "naturalista" de que se reveste a pesquisa qualitativa.

A opção pela pesquisa qualitativa deve-se às características que esse tipo de investigação apresenta como adequadas à observação e análise da realidade de forma natural, complexa e atualizada. Entre essas características, enfatizamos a:

[...] interpretação em contexto, em que a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligados. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 18-19).

Vale ressaltar, ainda, a possibilidade fornecida pela pesquisa qualitativa, que, ao retratar a realidade de forma completa e profunda, revela a multiplicidade das dimensões que compõem uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo e evidenciando sua complexidade e a interrelação de seus componentes, na medida em que os pesquisadores podem se valer de uma larga variedade de informações provenientes de fontes diversas, permitindo-lhes o cruzamento de dados, confirmação ou rejeição de hipóteses, descoberta de novos dados, criação de questões alternativas.

É uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo (GERHARDT *et al*, 2009, p. 74).

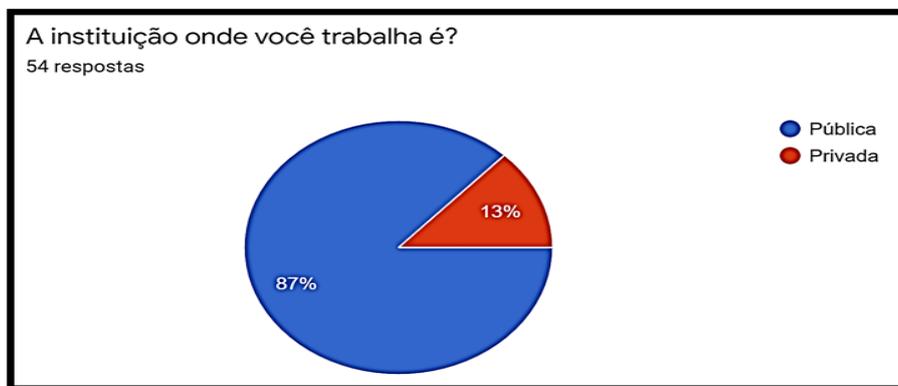
No desenvolvimento da pesquisa qualitativa é fundamental que não haja limites de técnicas. Quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais completos serão os dados obtidos, uma vez que representam as práticas sociais encaradas não só como partes da realidade, mas imersas no seu contexto de produção e interação.

A análise das entrevistas foi feita de maneira criteriosa, sendo apresentadas com ênfase qualitativa, sem deixar de fazer uso de dados qualitativos para maior compreensão da realidade pesquisada. É interessante destacar que a pesquisa reporta-se a uma situação de vivência contínua, de modo que as ações desenvolvidas buscaram diálogos entre escola e comunidade escolar em um único contexto, por meio da construção de objetivos comuns.

Nesse contexto, procuramos garantir a representatividade dos grupos envolvidos direta ou indiretamente no trabalho da escola, entrevistando diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativos, bibliotecários, zeladores, merendeiras, agentes de portaria e demais representantes da comunidade escolar. Nesse momento procuramos recolher impressões e concepções dos entrevistados, construídas a partir da experiência vivenciada no processo de gestão escolar desenvolvida nas instituições de ensino em que atuam.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

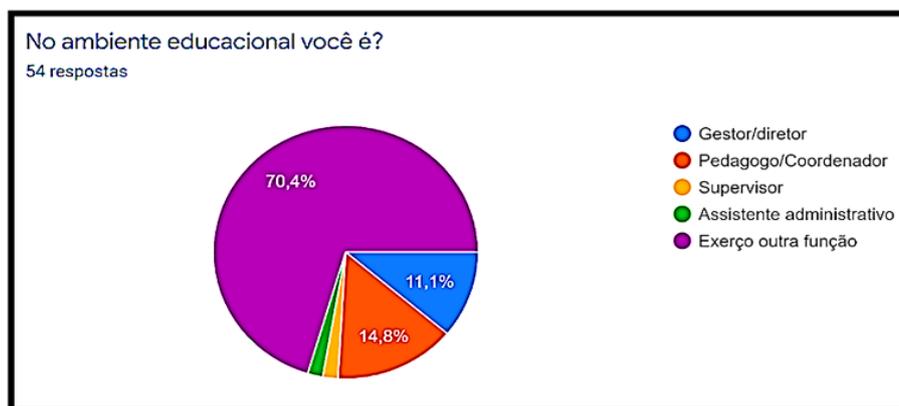
A pesquisa teve início ao buscar identificar o público pesquisado, na intenção de conhecer maiores detalhes do ambiente natural em que os profissionais entrevistados atuam. Entender se a atuação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa ocorre no âmbito público ou privado é essencial para entender sobre os prováveis conceitos de gestão que subsidiam ações profissionais desenvolvidas por eles. Sabe-se que de modo geral, as instituições privadas são mais conservadoras e nem sempre discutem sobre os mecanismos relativos à gestão integrada. Porém, não podemos ignorar que em muitas instituições escolares públicas o espaço para a discussão dos pressupostos da gestão integrada permanece sem muita efetividade. O gráfico a seguir mostra o percentual de entrevistados e a rede em que atuam.



Fonte: Costa et al., 2022.

Foi possível perceber que 87% dos entrevistados são servidores da rede pública de ensino e 13% são colaboradores de instituições de ensino da rede privada, essa afirmativa pode ser constatada a partir da observação e análise do gráfico.

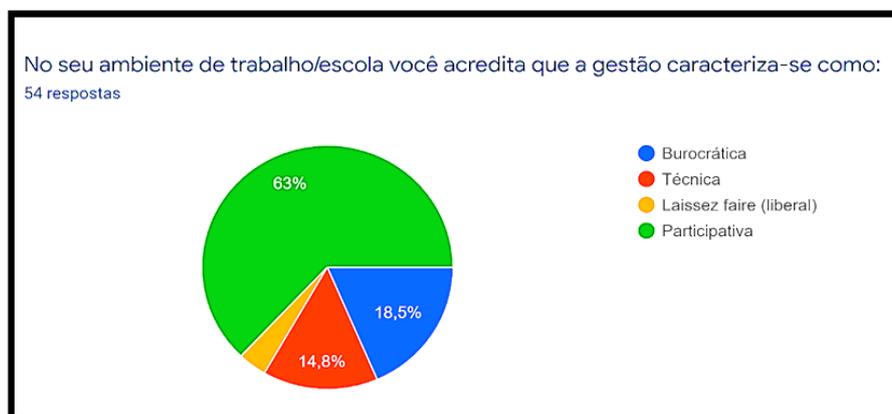
Avançando em relação a identificação dos entrevistados, a pesquisa revelou que a maioria desses colaboradores, em um total de 70,4%, exercem outra função no ambiente escolar, que pode ser nas mais diversas funções compatíveis com os segmentos profissionais que existem em uma escola. Contudo, observa-se que entre os demais entrevistados 11,1% estão na função de gestor/diretor, 14,8% pedagogo/coordenador, 1,9% supervisor e 1,9% assistente administrativo.



Fonte: Costa et al., 2022.

As respostas obtidas denotam que o questionário foi amplamente respondido por profissionais que exercem outra função diferente daquelas exercidas pelos gestores das escolas, o que pode enriquecer as análises deste estudo, já que ele sugere que toda a equipe escolar tenha participação efetiva nas atividades concebidas nas escolas.

Ao serem questionados sobre as características da equipe gestora da escola em que atuam os participantes responderam:



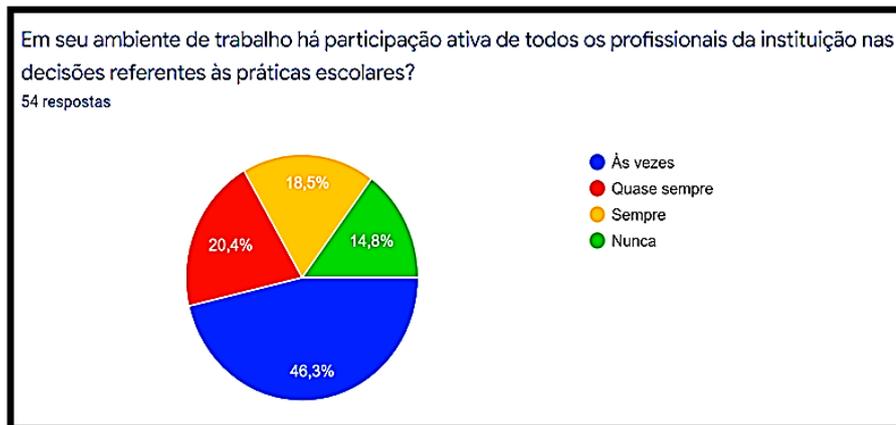
Fonte: Costa *et al.*, 2022.

Apresentando o ápice da pesquisa, 63% dos entrevistados afirmaram que a gestão do espaço ao qual fazem parte é participativa, em contrapartida 18,5% dos entrevistados afirmam ser gerenciados sob o modelo burocrático, seguido de 14,8% que caracterizaram a gestão educacional como sendo técnica e 3,7% laissez faire, isto é, aquela que implica uma liberdade para funcionar sem interferências.

Como se observa a maioria dos participantes percebem a gestão do ambiente em que trabalham como participativa, o que indica que ainda que não tenhamos alcançado 100% nas práticas de gestão atual, enxergamos o percentual de 63% como um avanço que sinaliza mudanças, mesmo que marcha lenta, mas temos transitado de uma gestão burocrática e queremos acreditar que estamos trilhando o caminho que nos conduzirá a gestão integrada.

A participação dos profissionais nas decisões escolares é de suma importância para o delineamento das atividades escolares, o caráter participativo de cada agente escolar pode ser determinante para o alcance dos resultados. No tocante a participação ativa de todos os profissionais da instituição nas decisões referentes às práticas escolares, 46,3% responderam que às vezes participam e 14,8% responderam que nunca participam, um número alto visto que para uma decisão seja tomada à luz das necessidades da comunidade escolar, faz-se necessário que esta se faça presente para defender os seus interesses.

Os agentes foram indagados sobre a participação nas decisões escolares:



Fonte: Costa *et al.*, 2022.

Conforme as respostas obtidas, pode-se observar que as decisões da escola são tomadas pela minoria dos que fazem parte dela (14,8%), sendo que apenas 20,4% quase sempre participa; nisso, pode-se considerar que vezes são tomadas por 14,8% e vezes por 35,2%, o que continua sendo a menor parte dos seus membros. Os dados deixam a desejar quando o que se pretende é alcançar uma gestão integrada, tendo como princípio a participação de todos os agentes.

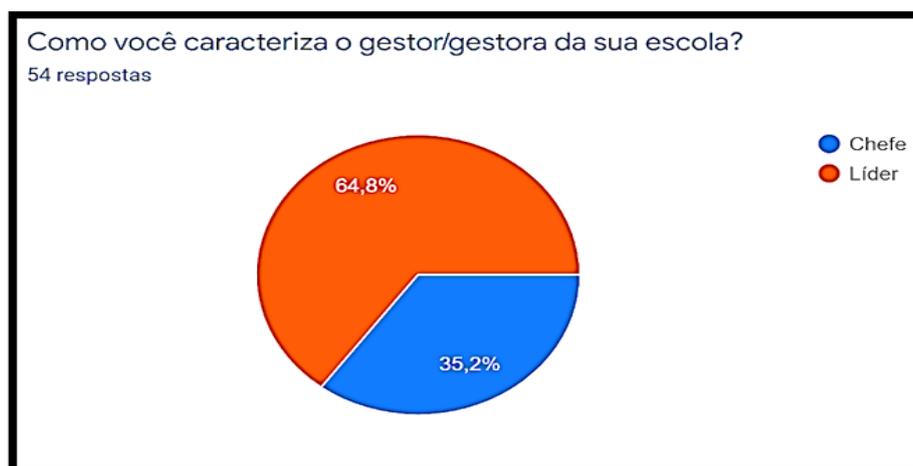
Quando buscamos conhecer como a gestão trabalha para o sucesso da equipe, 38,9% responderam que há a realização de reuniões periodicamente, seguido de 33,3% que afirmaram que são ofertados encontros de fortalecimento das relações dentro da equipe; 14,8% declararam que se realiza reuniões frequentemente com treinamentos para equipe. Por outro lado, 13% afirmaram não haver ação de incentivo a excelência das relações no trabalho:



Fonte: Costa *et al.*, 2022.

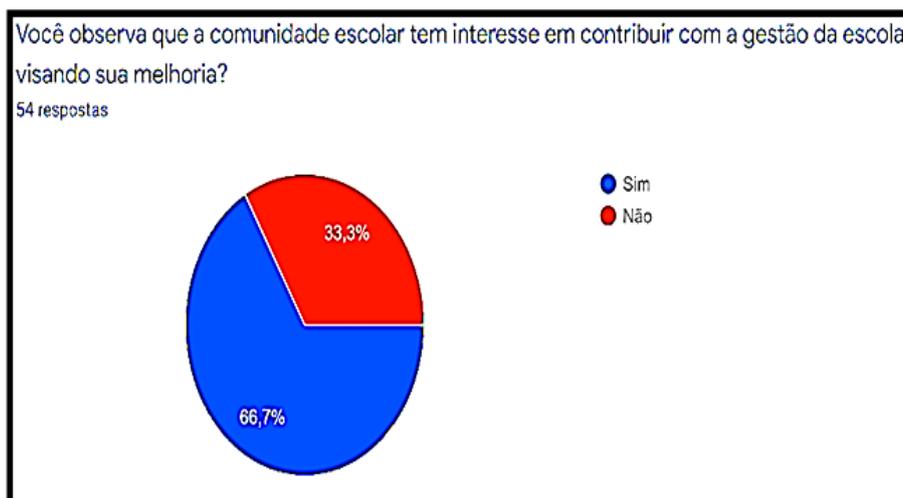
Quanto à característica do gestor(a) da escola, 64,8% afirmaram que ele é líder contra 35,2% que o declararam como sendo chefe. Os dados demonstram que a liderança

tem sido desempenhada e que o termo “chefe” já não é tão utilizado atualmente. Essa realidade denota que o líder enquanto aquele que indica caminhos através de suas ações coerentes, tem grandes chances de atuar numa perspectiva integrativa.



Fonte: Costa *et al*, 2022.

Consoante ao interesse da comunidade escolar em contribuir com a gestão da escola com vistas à sua melhoria, 66,7% disseram que observam que ela tem interesse contra 33,3% contrários a isso. Esses dados são aspectos indicativos de que ainda temos um caminho a percorrer no sentido de superarmos a gestão burocrática dentro dos espaços escolares.



Fonte: Costa *et al.*, 2022.

Acreditamos que para atingirmos a totalidade de adesão às práticas de gestão integrativa, ensejamos que as escolas adeptas a esse formato de gestão continuem atuando nessa perspectiva, no intento de estimular as demais que não aderiram a gestão integrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a gestão escolar deve ser participativa, tendo em vista que sua prática constitui-se como um processo formativo que promove a construção da aprendizagem, pois no momento em que os professores e demais profissionais da educação participam das decisões específicas e holísticas da escola, eles aprendem também, a atuar como melhores profissionais. A gestão escolar com ênfase nas práticas integradas é considerada uma temática relevante, que deve ser amplamente discutida no cenário educacional. Ela atrai o interesse dos que se preocupam em promover a educação pautada na integração no ambiente escolar, através de práticas escolares que resultam na gestão participativa e democrática.

A perspectiva da gestão escolar com foco integrativo parte da necessidade da conexão harmônica entre todos os funcionários que trabalham dentro do espaço educativo, tendo em vista que a realidade encontrada na grande maioria das escolas são de profissionais desconexos, cada um buscando fazer o mínimo que seu cargo exige. Para que esse cenário mude é necessária a ressignificação da gestão escolar.

É preciso fazer com que cada profissional conheça os princípios da escola, as metas e os objetivos que ela possui, no sentido de estimulá-los a caminhar coletivamente, dando a todos a oportunidade para expor suas opiniões e aprimorar suas habilidades, posteriormente, fazer com que estes se sintam integrados ao corpo da escola, que suas características individuais são necessárias para a formação do todo da equipe educativa. Assim, o profissional construirá a sua identidade naquele meio apesar de já tê-lo encontrado em construção, ou seja, ele não se sentirá apenas mais um ali, mas saberá que para aquela estrutura funcionar há um pouquinho dele que é indispensável.

É com este olhar que procuramos compreender a ação pedagógica do gestor escolar e sobre a participação de todos os membros que compõem a escola, através do reconhecimento da educação que é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma sociedade a se emancipar em relação aos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em construção. Para tanto, é necessário que o gestor e toda a equipe esteja comprometida com o desafio da mudança e da diversidade a serviço da comunidade escolar, a partir da integração da gestão escolar colaborativa, sem medir esforços na ação integrativa dos membros de sua equipe, com vistas a implantação da gestão integrada como caminho para a emancipação dos sujeitos que dão vida ao espaço educativo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERHARDT, Tatiana Engel, et al. **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios de participação coletiva**. Campinas, São Paulo, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

RAMOS, Zaíra Leite. **Conhecimentos Pedagógicos.** Brasília: Vestcon, 2013.

Capítulo

12

O POTENCIAL DIDÁTICO DA UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA NA EDUCAÇÃO

THIAGO SETI PATRICIO

Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC)/Universidade Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Bauru - São Paulo, Brasil

MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI

Faculdade de Ciências (FC)/Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP) – Bauru - São Paulo, Brasil

ALCIANO GUSTAVO GENOVEZ DE OLIVEIRA

Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC)/Universidade
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Bauru-São Paulo, Brasil

EDUARDO MARTINS MORGADO

Faculdade de Ciências (FC)/Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP) - Bauru-São Paulo, Brasil

RESUMO: Na contemporaneidade, a aplicação de tecnologias no âmbito educacional tem sido cada vez mais alavancada devido à facilidade de acesso à informação, e ao quesito da ubiquidade, que permite ao usuário acessar algo de qualquer dispositivo online, de qualquer local e a qualquer horário. Uma dessas tecnologias é a Realidade Aumentada (RA), que basicamente trata da inserção de objetos virtuais no mundo real. A presente pesquisa busca compreender quais os potenciais didáticos da aplicação de RA no campo da educação. Para tanto, o percurso metodológico adotado foi o da pesquisa bibliográfica, especialmente através de artigos científicos, livros e textos que enfocam no tema da RA na educação. Diante da análise de casos reais de aplicações de RA para o ensino, pôde-se averiguar que tal tecnologia pode contribuir de forma benéfica para o aprendizado, visto que o conhecimento disponibilizado no ensino tradicional é deveras abstruso para os educandos, e com a inserção de aparatos tecnológicos, os conteúdos são apresentados de forma mais lúdica, permitindo assim uma maior interação entre alunos e alunos, e entre professor e alunos, assim como também pode transformar as aulas em algo mais próximo da prática social do discente.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Ubiquidade. Objetos virtuais.

ABSTRACT: In contemporary times, the application of technologies in the educational field has been increasingly leveraged due to the ease of access to information, and the question of ubiquity, which allows the user to access something from any online device, from any place and at any time. One of these technologies is Augmented Reality (AR), which basically deals with the insertion of virtual objects into the real world. This research seeks to understand the didactic potential of the application of AR in the field of education. To this end, the methodological approach adopted was that of bibliographic research, especially through scientific articles, books and texts that focus on the theme of AR in education. In view of the analysis of real cases of AR applications for teaching, it was possible to verify that such technology can contribute in a beneficial way to learning, since the knowledge made available in traditional teaching is indeed abstruse for the students, and with the insertion of technological devices, the contents are presented in a more playful way, thus allowing greater interaction between students and students, and between teacher and students, as well as transforming classes into something closer to the student's social practice.

KEYWORDS: Technologies. Ubiquity. Virtual objects.

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) impactam em diversas áreas e campos de estudos. Termos como Internet das Coisas (IoT), Mineração de Dados (*Data Mining*), *Data Warehouse*, *Fast Data*, *Big Data*, Inteligência Artificial (IA), Aprendizagem de Máquina, entre outros, ganham cada vez mais destaque e são cada vez mais utilizadas para a solução de problemas e para a automatização de processos que outrora eram realizados de forma manual e sem o quesito de celeridade tão presente no ciberespaço.

Uma área que se beneficia grandemente no incremento de novas tecnologias é a da educação. A educação, conceitualmente, é exposta por variados autores de prismas diversos, porém a que se utiliza como base para este trabalho é a visão radicada no contexto social.

De acordo com Saviani, criador da Pedagogia Histórico-Crítica, a finalidade primária da educação é a promoção do homem, ou seja:

[...] a educação visa o homem: na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante". (SAVIANI, 2000)

Dessarte, segundo Novelli (2001), entende-se que o indivíduo, através da ação educativa, deve preparar-se para os desafios da vida em sociedade, contudo, não se trata meramente de absorver os conhecimentos acumulados da ciência, da técnica ou da cultura geral, mas também de adquirir valores éticos, morais e sentimentos puros de integralização de seus conhecimentos em benefício do desenvolvimento da sociedade em que vive.

No que tange ao aprendizado contemporâneo, pode-se verificar uma transformação no ato de aprender, que pode ser notado pela inserção cada vez maior das TIC's no cotidiano das pessoas. Logo, aprender algo nos dias de hoje, para grande parte da sociedade independe de se estar ou não presente em um espaço físico, pois a informação tornou-se algo absolutamente ubíquo, isto é, o acesso pode ser realizado de qualquer dispositivo conectado à Internet, de qualquer local e a qualquer hora.

Partindo desse princípio, dois termos bastante empregados na contemporaneidade são o da Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA), e o presente artigo enfocará este último conceito. À guisa de conhecimento e diferenciação entre os dois termos, pode-se afirmar que basicamente a RV está embasada na criação de um ambiente virtual novo,

desprendido do mundo real, já a RA se baseia na inclusão de aparatos digitais no mundo real. Adicionalmente, pode-se ainda ressaltar que:

Diferentemente da RV, que transporta o usuário para um outro ambiente virtual fazendo-o abstrair completamente o ambiente físico e local, a RA mantém referências para o entorno real, transportando elementos virtuais para o espaço do usuário. O objetivo é que o usuário possa interagir com o mundo e os elementos virtuais, de maneira mais natural e intuitiva sem necessidade de treinamento ou adaptação. Esta interação pode ser feita de maneira direta (com a mão ou com o corpo do usuário) ou indireta (auxiliada por algum dispositivo de interação). Se vários dispositivos competem para facilitar a interação, a interface é denominada multimodal. A possibilidade de usar uma interação natural e, principalmente, as próprias mãos para segurar instrumentos físicos reais ao mesmo tempo em que se pode interagir com informações e modelos virtuais, é um dos maiores benefícios da RA. (TORI; HOUNSELL, 2020)

Em entrevista para o site tecnoblog, o professor Antônio Carlos Sementille, especialista em RA e RV assinala que a ideia da RA é que o indivíduo os objetos virtuais como uma espécie de complementação do real, e também destaca que o atual contexto é de crescimento da RA através das aplicações móveis, onde o usuário poderá mover-se pelo mundo real e concomitantemente enxergar o ambiente virtual. (PRADO, 2016)

O desenvolvimento deste trabalho foi feito com base em leituras de livros, artigos científicos e na consulta de websites especializados nos assuntos supracitados. A técnica de pesquisa utilizada, portanto, para esse trabalho foi a da pesquisa bibliográfica.

Posto isto, o objetivo deste trabalho é o de analisar casos reais da implementação da RA no campo da educação, pelo Brasil e pelo mundo, e verificar as potencialidades que tais aplicações tem no âmbito educacional, e se podem ou não contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizado.

EXEMPLOS DE RA NA EDUCAÇÃO

Como um primeiro exemplo de caso real da aplicação de RA na educação, pode-se citar a utilização do software *Aumentaty Author*, que se trata de um software livre que permite a criação de conteúdos em RA.

O exemplo de uso do referido software na educação é apresentado no artigo “Realidade Aumentada na Educação”, de Mateus Lopes de Almeida e Gesinaldo Santos. O artigo apresenta a aplicação do *Aumentaty Author* na otimização do ensino através do conteúdo de matemática, mais especificamente do Teorema de Tales, para educandos da 8ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Itararé – São Paulo. A aplicação da RA deu-se da seguinte forma, em primeiro lugar, o docente explicou aos alunos os fundamentos do Teorema de Tales da forma tradicional, isto é, lançando mão

de livro e lousa, e nesse modo de trabalho os alunos demonstraram certa dificuldade na absorção do conteúdo. (ALMEIDA; SANTOS, 2015)

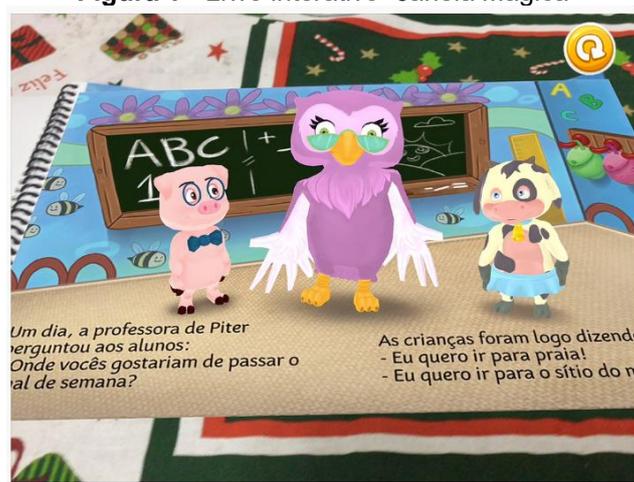
Sequencialmente, na segunda etapa do experimento, o docente utilizou-se de RA para apresentar o mesmo conteúdo aos educandos, o que por sua vez resultou consideravelmente em um maior interesse, tanto pela aula em si como pela tecnologia usada como instrumental. Vale destacar que a atividade de RA foi desenvolvida com a participação do professor da disciplina. (ALMEIDA; SANTOS, 2015)

Após a aplicação da RA em sala de aula com os alunos, tanto estes como o professor participaram de uma atividade para responder um questionário. No que tange aos educandos, a pesquisa mostrou que 90% destes destacaram que os docentes utilizam pouco os recursos tecnológicos em aula, tais como projetores e computadores, e o método de ensino com a RA foi avaliado pelos discentes como bom (34% dos alunos), e como satisfatório (66% dos alunos). Destaca-se ainda que o aprendizado em relação do Teorema de Tales melhorou consideravelmente, conforme gráfico de comparativos de acertos de questões, e após toda experiência com a RA no ensino e aprendizado, os alunos pontuaram como “Excelente” o novo método. (ALMEIDA; SANTOS, 2015)

No que concerne ao docente, este respondeu ao questionário de forma positivo, ao elencar a importância da aplicação das TIC's em sala de aula, desde que seja efetuado dentro de um planejamento pedagógico para deixar as aulas mais próximas da realidade dos estudantes, bem como também na capacitação do professor para o domínio dessas tecnologias, para que seja possível agregar o máximo de valor ao processo de aprendizagem. (ALMEIDA; SANTOS, 2015)

Uma aplicação de RA que pode ser utilizada para o ensino de crianças é o livro interativo denominado “Janela mágica”. Trata-se de um aplicativo gratuito (link para download gratuito: <http://www.livroinfantil.net/livro.html>) em que a criança pode apontar a câmera do *smartphone* para um livro chamado “Piter a caminho do espaço”, e as personagens se transformam em objetos virtuais na tela. O referido *app* é bastante interessante devido ao fato de possuir legendagem, isto é, para crianças que possuem algum tipo de deficiência auditiva, e também possui o recurso de narração, para crianças que apresentam dificuldades na leitura. (LIVRO INFANTIL, 2022)

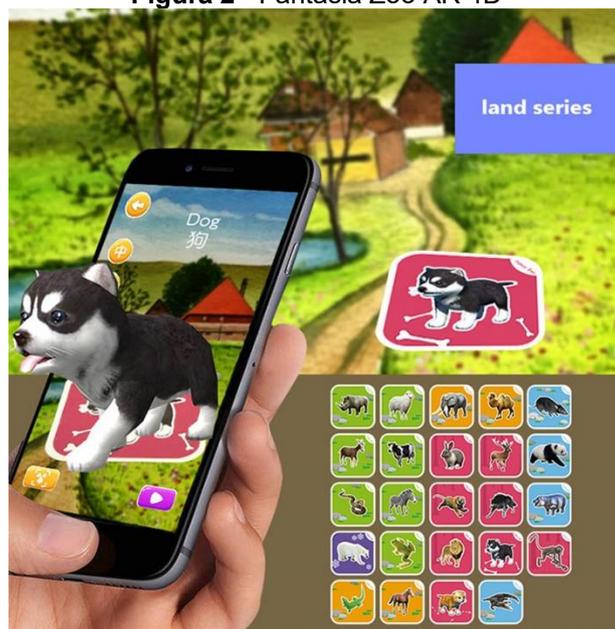
Figura 1 - Livro interativo “Janela Mágica”



Fonte: Livro Infantil, 2022.

Ainda no ensino de crianças, pode-se citar o aplicativo “Fantasia zoológico 4D”. Aqui, as crianças podem posicionar a câmera do celular ou tablet em cima de cartões com as imagens de inúmeros animais, em seguida estes transformam-se em objetos virtuais na tela, e as crianças podem tirar foto, girar e aumentar a tela para melhor visualização. O jogo conta com cerca de 68 cartões, e é adequado para crianças acima de 3 anos. (GEARBEST, 2022)

Figura 2 - Fantasia Zoo AR 4D



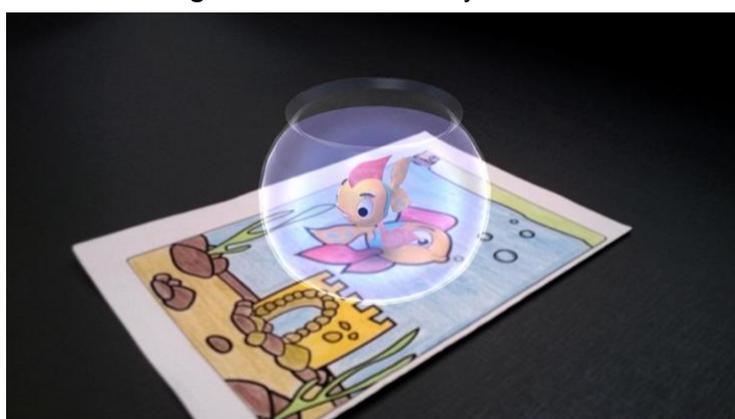
Fonte: Gearbest, 2022.

Para o ensino de Química, o aplicativo de RA nomeado “Elementos 4D” é um exemplo de excelente tecnologia que torna o processo de aprendizado mais atraente para os educandos. Para mais, com o uso desse *app*, os alunos podem interagir com 36 elementos químicos através do posicionamento da tela de iPads sobre cubos que contém

informações como os nomes dos elementos, suas cores, e curiosidades e fatos sobre cada elemento. (PORTO SEGURO, 2022)

Seguidamente, outro *app* com potencial na educação de crianças é o Interactive Play – Pintura, da Xalingo Brinquedos. O aplicativo se encontra para download no site <https://brinquedos.xalingo.com.br/interactiveplay/pintura/>, e funciona do seguinte modo: a pessoa pinta um determinado desenho com as cores de sua preferência, e na sequência, captura o desenho com a câmera do *app* até que os marcadores estejam posicionados corretamente, e então o desenho “salta” para a tela como um objeto virtual em animação 3D, para diversão e aprendizados. (XALINGO, 2022)

Figura 3 - Interactive Play - Pintura



Fonte: Xalingo, 2022.

Pode-se afirmar que a aplicação de RA na educação possui muito potencial didático, visto que aborda os educandos de uma forma diferente, mais interativa, participativa e lúdica. A manipulação de objetos virtuais tridimensionais permite a ideia de uma metáfora de uma interface tangível, e isso é uma faz com que o aprendizado seja potencializado.

Grande parte do saber acumulado historicamente, e que é disponibilizado no ambiente educacional, está em forma de livros, e os livros também podem sofrer uma grande transformação do ponto de vista da aplicação de RA, visto que os livros podem ser impressos e preparados para serem fontes dinâmicas de informação. A inserção de RA nos livros pode possibilitar que o usuário apenas aponte a câmera do smartphone para a página de um livro, e dali surgirem objetos e visualizações 3D para uma experiência rica e interativa de aprendizado. (KESIM; OZARSLAN, 2012)

Apesar do imenso potencial didático presente nas aplicações de RA na educação, faz-se necessário salientar alguns desafios que são impostos aos pesquisadores e educadores, tais como:

Treinamentos: para que cada aplicação de RA seja utilizada com todo o seu potencial, é preciso pensar-se em uma formação adequada tanto para educandos como para docentes, pois cada app possui sua singularidade, e isso faz do treinamento um relevante aspecto na adoção da RA no ensino;

Recursos: Existem e estão aumentando em boa escala o número de recursos disponíveis para criação de conteúdo em RA para o ensino, porém muitos professores não possuem as habilidades necessárias para a implementação de soluções de ensino. Logo, as ferramentas de RA estão evoluindo no tocante à intuição, se tornando mais fáceis e exigindo menos habilidades de programação, por exemplo, e isso pode se tornar nos próximos anos, um fator deveras atraente para os educadores em geral;

Problemas técnicos: Erros no GPS, conforme estudos, podem causar de 15 a 30% de falhas na utilização da RA na educação. O ambiente barulhento, o brilho do sol, equipamentos de difícil manuseio ao ar livre também são problemas que podem prejudicar a experiência do aluno que utiliza a RA. O aluno não deve sentir que é complicado utilizar os aparatos tecnológicos da RA, pois isso pode dificultar seu aprendizado e autoestima na retenção de novas informações;

Alunos: No ambiente da RA, os alunos devem poder interagir sem restrições, ou seja, não pode pular informações para não prejudicar a compreensão do conhecimento apresentado. Logo, faz-se necessário que em atividades ao ar livre, o nível de segurança seja tratado como prioridade, pois o aluno deve ser móvel nesse ambiente, explorar a área, e isso não é uma tarefa comum, já que a escola deve aprovar que os educandos atuem fora da sala de aula, do contrário, a RA fica muito limitada quando a seu uso. Por fim, deve sempre ocorrer um bom gerenciamento da sala de aula, e pensar-se no desenvolvimento cognitivo dos discentes. (ANTONIOLI; BLAKE; SPARKS, 2014)

Como exemplo internacional da aplicação de RA para a educação, pode-se citar uma implementação no Centro de Artes de Christchurch, na Nova Zelândia, onde um quarto vazio, que outrora fora o quarto onde Ernest Rutherford; ganhador do Prêmio Nobel de Física; efetuou sua primeira pesquisa quando ainda estava como estudando de graduação. (BILINGHURST, 2022)

Por adendo, a aplicação ocorre da seguinte maneira, os visitantes acessam o quarto, que aparentemente encontra-se vazio e empoeirado, e se deparam em seguida com uma experiência educacional rica e única, na qual um velho aparece a flutuar diante deles a partir de imagem virtual, e começa a contar como foi trabalhar naquele espaço há mais de cem anos, e a figura desse homem é exatamente a de Ernest Rutherford. (BILINGHURST, 2022)

Figura 4 - RA de Ernest Rutherford



Fonte: Meacham, 2017.

Em alguns casos, os discentes podem desenvolver sua própria aplicação de RA, e não apenas aprender por meio de uma. Um exemplo bastante interessante é mostrado no artigo “*Augmented reality in Education – Cases, places, and potentials*”, no qual dois alunos criaram uma implementação de RA de uma escultura denominada “Bridge”, de John Petrie. Os estudantes incluíram no protótipo várias informações, como textos, explicações em formato de vídeo e imagem, acerca de aspectos da escultura como informações do artista e de materiais utilizados. Ademais, os educandos também produziram um vídeo explicativo para contextualizar o usuário da aplicação, a fim de que este pudesse navegar por cada elemento projetado e alcançar a máxima experiência. (BOWER et al., 2014)

Figura 5 - RA da escultura “Bridge”



Fonte: Bower et al., 2014.

Adicionalmente, na mesma pesquisa, outros discentes desenvolveram um trabalho com base na escultura “Algoïd” de Errol Davis. Os alunos utilizaram a RA para produzir a sua interpretação do que sentiam ao olhar a referida escultura, logo, na aplicação, foi inserido um vídeo em tela azul que mostra um anjo negro (Algoïd significa “estrela do mal” em árabe) elevando-se do túmulo, bem como também um áudio aludindo ao metal da escultura sendo sacudido. Aqui a ideia da RA foi a de representar a natureza misteriosa e intrigante da obra supracitada. O vídeo da demonstração da aplicação pode ser acessado pelo link <https://youtu.be/kOmxqa1NiIU>. (BOWER et al., 2014)

Figura 6 – RA de Algoid, de Errol Davis



Fonte: Bower et al., 2014.

Ademais, cumpre assinalar que os dois últimos exemplos fazem parte do projeto do Macquarie ICT Innovations Center, na Austrália. O projeto citado, e do qual foram extraídos os exemplos supracitados, envolveram 16 alunos do Ensino Médio, isto é, do 8º ao 10º ano. Os discentes foram acompanhados por professores, e a ideia era que cada grupo de alunos selecionasse uma escultura no Parque das Esculturas da Universidade Macquarie, e lançando mão da plataforma de RA Aurasma (<https://www.auganix.org/hud/aurasma/>) criassem um trabalho que utilizasse RA de alguma forma para enriquecer a experiência de quem visitar as esculturas. O resultado foi bastante interessante, tanto do ponto de vista de engajamento dos alunos, como das aplicações, conforme visto nos exemplos acima. (BOWER et al., 2014).

Para mais, outro projeto que vale ser citado é o protótipo de um aplicativo de RA para a educação, apresentado no artigo intitulado *Augmented Reality for Education (Diversity)*. A ideia dos autores é de um *app mobile* que contenha vários tópicos de estudos, tais como química, topografia, mapas 3D, geometria 3D, anatomia humana, estrutura de células, entre outros. (SHAHMIR; RAI, 2020)

No ensino de línguas a aplicação de RA também se faz relevante. Em pesquisa apresentada no artigo “*Evaluation of Augmented Reality Technology in the English Language Field*”, os autores comentam um experimento realizado em uma escola de ensino de língua inglesa, na cidade de Recife, estado de Pernambuco, Brasil. O experimento durou cerca de três meses, e utilizou a aplicação ARBlocks, que é uma plataforma de blocos dinâmicos voltada para o ensino infantil (SILVA; ROBERTO; TEICHRIEB, 2015).

O experimento teve como base dois grupos distintos, um chamado de Pré-Kinder 2 (PK2), que possui um professor formado no ensino de idiomas e com experiência no campo. O segundo grupo é o Kids 1 (K1), cujo professor é formado em Ciência da computação e possui vasta experiência na área de tecnologia e alguns certificados de aprendizado em línguas (SILVA; ROBERTO; TEICHRIEB, 2015).

Basicamente, ambos os grupos de alunos participaram de atividades semanais, como o preenchimento de frases com as palavras corretas; classificar vocabulário com base no artigo mais adequado (a ou an); e formação de palavras (SILVA; ROBERTO; TEICHRIEB, 2015).

Figura 7 - Uso do ARBlocks para o ensino de Inglês



Fonte: Silva, Roberto e Teichrieb, 2015.

Os resultados de ambos os grupos, K1 e PK2 foram consideráveis, ao demonstrar que a RA pode auxiliar na motivação dos discentes no que tange ao aprendizado de novas línguas, bem como na promoção do desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos exemplos e de todo o arcabouço teórico apresentado no artigo, pode-se afirmar que a aplicação de RA na educação pode ser um método bastante eficaz para um melhor processo de ensino e aprendizado, visto que educandos e professores, após o domínio dos aparatos tecnológicos, o consideram como uma forma mais atrativa e lúdica de obter os conhecimentos. Logo, salienta-se também que esse tipo de aplicação transforma o ambiente escolar, e faz com que o interesse e o foco nas aulas aumentem consideravelmente em relação à métodos mais tradicionais de ensino, onde o aluno é mero receptor passivo da informação.

O que a maioria dos discentes pensa quando se fala em escola é no modelo tradicional da sala de aula centrada no docente, logo, pode-se concluir que isso é pouco inspirador para alunos e professores. Nesse sentido, aplicações de RA podem auxiliar a fomentar o interesse nos conhecimentos, bem como na criação de um ambiente que passa

a ser centrado no educando, onde estes poderão colaborar, compartilhar, comunicar, lançar mão do pensamento crítico e da criatividade.

Epilogando, é importante ressaltar a importância em que educadores trabalhem conjuntamente com pesquisadores de RA, para que o desenvolvimento de novas interfaces de RA desempenhe um papel relevante na produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mateus Lopes de; SANTOS, Gesinaldo. **Realidade Aumentada na Educação**. Revista Tecnologias na Educação – Ano 7 – número 12, 2015. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art2-vol12-julho2015.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2022.

ANTONIOLI, Misty; BLAKE, Corinne; SPARKS, Kelly. **Augmented Reality Applications in Education**. The Journal of Technology Studies. 2014. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v40/v40n2/antonioli.html>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BILLINGHURST, Mark. **Augmented Reality in Education**. New Horizons for Learning. 2002. Disponível em: http://solomonalexis.com/downloads/ar_edu.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

BOWER, Matt; HOWE, Cathie; McCREDIE Nerida; ROBINSON, Austin; GROVER, David. **Augmented Reality in Education – cases, places and potentials**, Educational Media International, 51:1, 1-15, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263229544_Augmented_reality_in_Education_-_Cases_places_and_potentials. Acesso em: 31 jul. 2022.

GEARBEST. 2022. **Fantasia Zoo AR 4D Flashcards Magic Animal Jogo Educativo – Multi A**. Disponível em: https://br.gearbest.com/other-educational-toys/pp_009552067320.html. Acesso em: 31 jul. 2022.

KESIM, Kesim; OZARSLAN, Yasin. **Augmented reality in Education: current technologies and the potential for Education**. Procedia – Social and Behavioral Sciences 47, p. 297 – 302, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257716287_Augmented_Reality_in_Education_Current_Technologies_and_the_Potential_for_Education. Acesso em: 31 jul. 2022.

KIRNER, Claudio; TORI, Romero. **Fundamentos de Realidade Aumentada**. In: Romero Tori; Claudio Kierner; Robson Augusto Siscoutto (Org.). Livro do pré-simpósio, VIII Symposium on Virtual Reality. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2006. Disponível em: https://pcs.usp.br/interlab/wp-content/uploads/sites/21/2018/01/Fundamentos_e_Tecnologia_de_Realidade_Virtual_e_Aumentada-v22-11-06.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

LIVRO INFANTIL. 2022. **Janela Mágica – Livro e Aplicativo Educativo para Crianças**. Disponível em: <http://www.livroinfantil.net/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MEACHAM, Steve. **Rutherford's Den, Christchurch: The room Ernest Rutherford used that changed the world**, 2017. Disponível em:

<https://www.stuff.co.nz/travel/destinations/nz/canterbury/98814017/rutherfords-den-christchurch-the-room-ernest-rutherford-used-that-changed-the-world>. Acesso em: 31 jul. 2022.

NOVELLI, Pedro Geraldo. **O Conceito de Educação em Hegel**. Interface – Comunic., Saúde, Educ. v. 5, n. 9, p. 65-88, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/sC8FRpKHFHshKfkJcwZC3jj/?lang=pt#:~:text=Para%20Hegel%20n%C3%A3o%20h%C3%A1%20sociedade,seus%20semelhantes%20atrav%C3%A9s%20da%20hist%C3%B3ria>. Acesso em: 31 jul. 2022.

PORTO SEGURO. 2022. Realidade aumentada nas aulas de Química. Disponível em: <https://portoseguro.org.br/noticia/detalhe/realidade-aumentada-nas-aulas-de-quimica>. Acesso em: 31 jul. 2022.

PRADO, Jean. Tecnoblog. 2016. As mil e uma utilidades da realidade virtual e aumentada. <https://tecnoblog.net/especiais/jean-prado/realidade-virtual-aumentada-aplicacao-diferenca-futuro/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SANTOS, Gesinaldo; RESENDE, Luis Mauricio Martins de. **O Desafio Metodológico no uso de Novas Tecnologias**: Um estudo em uma Instituição de Ensino da cidade de Itararé-SP. Revista Tecnologias na Educação – Ano 6 – número 10. 2014. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art7-ano6-vol10-julho2014.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

SHAHMIR, Nima Shahab; RAI, Sanish. Augmented Reality for Education (Diversity). American Society for Engineering Education, 2020. Disponível em: <https://peer.asee.org/augmented-reality-for-education-diversity.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SILVA, Manoela; ROBERTO, Rafael; TEICHRIB, Veronica. **Evaluation of Augmented Reality Technology in the English Language Field**. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015). Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/download/5318/3681>. Acesso em: 31 jul. 2022.

TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva. **Introdução a Realidade Virtual e Aumentada**. Porto Alegre: Editora SBC, 2020.

XALINGO BRINQUEDOS. 2022. **Interactive Play** – Colorindo e Desenhando. Disponível em: <https://brinquedos.xalingo.com.br/interactiveplay/pintura/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

Capítulo

13

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PENÉLOPE DA SILVA SORIANO DE ALMEIDA
Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ

RESUMO: A Literatura Infantil, como produto histórico humano, resulta das relações subjetivas e objetivas que o homem estabelece com o seu meio social, cultural, intelectual, linguístico, político e econômico. Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar a formação do hábito de leitura, na criança a partir de zero a seis anos, é o que este artigo vem propor. Neste sentido, a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Logo, o presente estudo buscou realizar uma abordagem histórica à literatura infantil; caracteriza e fundamenta a literatura infantil enfocando a importância de ouvir histórias; discute o trabalho com a literatura na escola analisando seus impasses e avanços; estabelece uma relação entre a literatura e a prática pedagógica do professor e demonstra a importância da literatura na formação do cidadão crítico. Para tal feito, o trabalho contempla uma pesquisa bibliográfica, a partir da qual se verificou a importância da literatura no desenvolvimento da criança na Educação Infantil e concluiu-se que a leitura está diretamente relacionada à motivação e deve ser incentivada desde a mais tenra idade, ainda em casa. E, ainda, que a literatura tem papel fundamental na reformulação de valores e na conscientização dos seres em formação e a escola deve contribuir oferecendo subsídios para uma leitura crítica e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Leitura. Educação Infantil.

ABSTRACT: Children's Literature, as a human historical product, results from the subjective and objective relationships that man establishes with his social, cultural, intellectual, linguistic, political and economic environment. Recognizing the importance of children's literature and encouraging the formation of a reading habit, in children from zero to six years old, is what this article proposes. In this sense, children's literature is a path that leads the child to develop imagination, emotions and feelings in a pleasant and meaningful way. Therefore, the present study sought to carry out a historical approach to children's literature; characterizes and supports children's literature focusing on the importance of listening to stories; discusses the work with literature at school, analyzing its impasses and advances; establishes a relationship between literature and the teacher's pedagogical practice and demonstrates the importance of literature in the formation of critical citizens. To this end, the work includes a bibliographical research, from which the importance of literature in the development of children in Early Childhood Education was verified and it was concluded that reading is directly related to motivation and should be encouraged from an early age, still in home. And, also, that literature has a fundamental role in the reformulation of values and in the awareness of beings in formation and the school must contribute by offering subsidies for a critical and reflective reading.

KEYWORDS: Children's literature. Reading. Child education.

INTRODUÇÃO

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...
(Fanny Abramovich)

Segundo Martins (1984), “aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios (p.34)”. Essa concepção (cognitivo-sociológica) entende a leitura como “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes

sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos (Martins, 1984:31)”.

Frantz (2001, p. 18) descreve que “ler é atribuir sentidos”. É aprender a fazer parte do mundo. “Nesse processo não se pode desvincular a capacidade do leitor de decifrar sinais da sua capacidade de atribuir-lhes sentido. Somente a partir da realização desses dois momentos é que se poderá falar em leitura. Vista assim, a leitura se torna uma necessidade vital para o ser humano, indispensável à sua vida, pois lhe revela o seu próprio eu, ao mesmo tempo em que o instrumentaliza para melhor conhecer o mundo em que vive”.

É nessa perspectiva que Bordini (1985), afirma que “ler é conhecer, mas também conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentidos; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é descobrir e atualizar potencialidades.” (p.27) Ou seja, ler é despertar-se para o mundo, tentar vê-lo, compreendê-lo, se envolver nele e sobreviver com e apesar dele. O código escrito é hoje um dos instrumentos através do qual o mundo inteiro se comunica, se relaciona, comanda e aciona o próprio mundo de informações. Portanto, a leitura deve ser a mediadora entre o leitor e o mundo para que a partir dela ele possa redimensionar valores e vislumbrar novos horizontes para si e para a sociedade.

Nas escolas, como atividade permanente pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a chamada hora do conto ou roda de história pode ser objeto de vários pontos de reflexão: (a) Qual o seu significado para as crianças e para o professor? (b) Tal ação consiste em uma atividade de leitura? (c) Tal momento é motivante e produz conhecimento? (d) É apenas um cumprimento de obrigações escolares ou um tipo de estratégia de ensino?

Pensar essas questões é remeter para o universo das relações entre a criança e a literatura, especificamente a literatura infantil. Apesar de a literatura ser uma complexa atividade de lidar com palavras, exigindo capacidades crescentes de abstração, Battaglia (2007) afirma que criança e literatura combinam muito bem, pois seu encontro realiza-se no âmbito do artístico, sensível, lúdico, enfim, do imaginário.

Caminhando pelos largos caminhos do imaginário, da fantasia, a criança vai tecendo sua construção da realidade, brincando e desvendando o mundo. Enriquecida pelas experiências do simbólico, pode tornar-se participante ativa da cultura que lhe é legada por gerações que a antecederam, num processo contínuo de revitalização cultural e da memória.

Frequentemente confundida com a hora do conto, com os contos de fadas ou livros didáticos, Battaglia (2007) coloca que a literatura infantil não tem sido considerada em sua

real e profunda importância na formação das crianças. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ela não se constituiu em um eixo de trabalho na denominada experiência de “conhecimento do mundo”, mas se viu restrita às práticas de leitura e construção de saberes culturais e linguísticos, fazendo parte do eixo linguagem oral e escrita.

A sonoridade das palavras enriquece a percepção da criança. São necessárias no cotidiano escolar e na vida, fazendo parte do mundo da criança, integrando o racional e o sensível. Uma linguagem plástica, poética, lúdica e criadora possibilita múltiplas leituras de mundo, amplia a oralidade e a escrita, num processo alfabetizador que se realiza dentro de uma grande aventura, num incessante mar de descobertas.

A principal função da escola hoje, mais do que nunca, é formar leitores. Podemos observar que a escola tem falhado, e muito, no que se refere à formação do leitor. Ela não tem conseguido mostrar ao aluno a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar ao seu leitor. O aluno não consegue perceber a leitura como uma atividade significativa e gratificante em sua vida, e por isso não se interessa por ela. Todas as propostas pedagógicas das escolas, hoje, são unânimes em afirmar que querem uma educação transformadora, criativa, libertadora, construtivista, etc. “Vê-se que a escola sabe que tipo de educação quer fazer, mas muitas vezes não sabe como fazê-la.” (FRANTZ, 2001, p.13/14)

A mesma autora cita Lúcia Lins B. Rego (1988) que nos mostra que há uma relação muito estreita entre a convivência com o texto literário pela criança da pré-escola e o seu êxito no aprendizado da literatura e da escrita na fase posterior. Além disso, o mesmo autor dizendo que o texto escrito e o texto oral possuem características distintas, e a criança que exercita o primeiro terá mais facilidade para produzir seus próprios textos atendendo às exigências da língua escrita padrão, ou se utilizando da língua de forma lúdica ou artística.

A mesma autora ainda cita Resende (1985), dizendo que a escola tem, portanto, um compromisso maior que é propiciar ao sujeito o desenvolvimento da sua capacidade de leitura do mundo. Assim, uma educação que se queira libertadora, humanizante e transformadora passa, necessariamente, pelo caminho da leitura. Da mesma forma, na organização de uma sociedade mais justa e mais democrática, que vise a ampliar as oportunidades de acesso ao saber, não se pode desconhecer a importante contribuição política da leitura.

Nesse processo, o papel do professor é fundamental na mediação entre a criança e a literatura, cabendo-lhe o compromisso do estudo, da reflexão, do conhecimento das obras

infantis e de seus critérios de seleção; da sua formação pessoal como leitor, que dá vida ao texto, preenchendo suas lacunas com a própria experiência.

Leitor que se relaciona com a literatura pela via do prazer estético e como exercício de vida. Leitor que, sendo educador, apresenta a literatura para as crianças como uma brincadeira levada a sério, uma brincadeira que, partindo da palavra, acontece “dentro da cabeça”, pondo em ação o corpo, a razão e a sensibilidade, numa relação plena do ato de conhecer (NICOLAU E DIAS, 2007, p.118).

O presente estudo busca averiguar na literatura científica e não científica vigente a compreensão da importância da literatura infantil no processo de aprendizagem das crianças de Educação Infantil.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA INFANTIL

Oliveira e Spindola (2008) relembram que o ato de contar histórias surgiu, no momento em que o homem sentiu a necessidade de comunicar-se. Na pré-história, nossos ancestrais gravaram, nas paredes das cavernas, o registro pictórico de suas experiências e de suas crenças, utilizando para isso o que conhecemos como “pinturas rupestres”. Essas inscrições serviam de registro e, aos poucos, manifestaram-se como formas de comunicação, incluindo a ampliação dos sons que proporcionou o surgimento da fala, usada para relatar as novas descobertas.

As mesmas autoras descrevem que a Literatura Infantil clássica teve suas origens na Índia e no Oriente, sendo encontrada na Novelística Popular Medieval. Segundo Fernandes (2008), consiste em uma “Literatura Primordial”, da chamada Literatura Popular, ligada a eventos espirituais, míticos e fantasiosos que perduram na memória do povo. Por isso, as tradições, as lendas, os mitos, os contos de fadas e as fábulas são os temas principais da Literatura Infantil.

Fernandes (2008) relata que a literatura infantil, ou seja, os clássicos infantis, contos de fada ou contos maravilhosos tem origem nos textos reescritos por Perrault, Grimm ou Andersen ou as fábulas de La Fontaine que datam do século XVII, eram histórias originadas na literatura popular, transmitidas oralmente de geração em geração. Segundo Oliveira e Spindola (2008) essas coletâneas têm por características temas, tais como a violência; a vitória ou a prepotência dos fortes sobre os fracos; a luta pelo poder por quaisquer meios; as metamorfoses contínuas; a falsidade ou a traição das mulheres; a ambição desmedida de riqueza e poder; a astúcia dos fracos para escapar à prepotência dos fortes; a utilização dos animais para representarem as ações humanas.

Oliveira e Spindola (2008) citam outras coletâneas, originárias da Índia, como Hitopadexa, que apresentam histórias edificantes, como modelo de moral, em que se apregoa o respeito pelo próximo e outros exemplos para a convivência em sociedade, ilustram os valores de sociedades primitivas, regidas pela lei do mais forte.

Fernandes (2008) descreve que a literatura fora marcada por contradições, já que, no período que compreende a Idade Média (Séc. V ao XV), se evidenciam traços antagônicos de violência, lutas pela hegemonia do poder, conquistas e dominações entre povos, cristianismo, luxúria e moral ascética. A Literatura medieval surge na Europa por meio de duas fontes: a popular onde se destaca o idealismo e a visão de um mundo de magias e maravilhas; e, a Culta, que destaca os problemas da vida cotidiana, os valores ético-sociais e as lições advindas da sabedoria prática. São contos de fadas que se destacam pelo “simbolismo” e retratam as violências às crianças e às mulheres, os assassinatos e as práticas de canibalismo; a fome e a miséria que levam os pais a abandonarem os filhos na floresta, e os homens a matarem as esposas para se casar com as filhas.

Oliveira e Spindola (2008) retratam que após a Reforma Protestante de Martinho Lutero, o movimento da Contra-Reforma promovido pela Igreja Católica, por volta de 1534, põe em funcionamento a censura por meio da Inquisição, fato que cerceava as novas ideias. Os livros para serem liberados, precisam da licença do Santo Ofício, do Ordinário Eclesiástico e do Paço. Seus textos são alterados, reduzidos ou ampliados de acordo com os interesses da Santa Sé. Os contos maravilhosos, as novelas de cavalaria e as fábulas permanecem, mas sofrem releituras de acordo com os costumes da época e dos interesses sociais.

Segundo Oliveira (2005, p. 94), no século XVI, os livros destinados à criança tinham por finalidade moralizar. Eram chamados de “tratados de civilidade”. Alguns livros foram popularizados nessa época: Os Isopets (1180); A Disciplina Clericalis (século XII); O Livro das Maravilhas (1286); O Livro dos Exemplos (século XIV). Na Idade Média, os textos que eram manuscritos, tratavam de temas religiosos, porém algumas obras didáticas agradavam muito às crianças. Entre elas, estão as fábulas de Esopo (séc. XV).

Segundo Oliveira e Spindola (2008) partindo-se do século XVI, há o surgimento do que se chamou Renascimento, no qual há novo olhar e um modo novo de viver socialmente. Vários fatores contribuem para efetivar transformações na mentalidade e vida cultural, dentre eles: as descobertas científicas (Copérnico, Kepler, Galileu), as conquistas marítimas e as novas terras conquistadas; as reformas religiosas (Lutero - Protestante e a

Contra-Reforma – Católica); a vulgarização do papel (Séc. XIV) e a invenção da imprensa (Séc. XV).

A Educação passa por reforma substancial. Houve mudança dos costumes rudes da Idade Média, uma preocupação com a educação da criança, que então não existia, segundo Fernandes (2008) a criança, nessa época, é concebida como “adulto em miniatura” e, gradativamente, é afastada do convívio familiar - considerado pobre, rude e inapropriado - e introduzida nos colégios.

Oliveira e Spindola (2008) descrevem que no século XVII, surge, na França, a preocupação com uma literatura dirigida para a criança. Assim se estabelece o hábito de ler, individualmente ou para grupos distintos: para adultos e para crianças, levando-se em consideração a adequação dos textos para crianças. Começa, dessa forma, a diferenciação e especificidade da Literatura Infantil.

Fernandes (2008) relata que no século XVIII, conhecido como o “Século das Luzes” ou “Iluminismo”, fora palco da efervescência das novas ideias educacionais com o pensamento revolucionário de Rousseau. Com base espiritualista e convicções sociais (bondade do homem / corrupção da sociedade), defende uma educação natural, conforme etapas distintas da vida da criança e sob a tutela de um único preceptor - faria oposição às fábulas de La Fontaine; pois, para o filósofo, são leituras que falseiam a realidade e, portanto, degradam a mente da criança; já que ela não tem maturidade psicológica para compreender as metáforas que vestem os ensinamentos morais, então, corrompidos.

A mesma autora destaca ainda, que o Séc. XIX representa o apogeu da Era Romântica, quando ocorre o embate entre os valores aristocráticos da Era Clássica com os valores que o individualismo/romântico/plebeu vinha tentando, lentamente, sobrepor. A evolução mental, econômica, cultural e social serviu de base para a mudança de visão de mundo e representação, seja no campo da Literatura e/ou Artes em geral. Dentro desse processo renovador, a criança é descoberta como um ser que precisa de cuidados específicos para a sua formação e o seu desenvolvimento integral; surge, então, todo um idealismo Romântico em torno da infância, que passa a ser entendida como a “idade de ouro”. Dando prosseguimento às ideias de Rousseau, Pestalozzi, com bases espiritualistas e humanismo fraternal, propõe uma educação infantil voltada, sobretudo, aos cuidados com as crianças pobres e a integração familiar. Também Froebel, seguidor de Pestalozzi, propõe uma educação infantil com base no psicologismo da criança e na expressão mística de sua “divindade interior”. A observação da natureza infantil, a exemplaridade do mestre, etc., encontraram ressonância no meio educacional e na Literatura Infantil.

LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Oliveira e Spindola (2008) descrevem que a Literatura Infantil no Brasil surgiu entre os séculos XIX e XX, com caráter conservador, que se define como “cívico-pedagógico”. Sua fonte são os clássicos infantis europeus, que são adaptados e traduzidos.

Segundo Fernandes (2008), o conjunto das obras dos pioneiros do livro infantil revela a qualidade da formação educacional recebida pelos brasileiros no final do século XIX: uma educação orientada para consolidação dos valores do sistema herdado que reúne uma mescla de feudalismo, aristocratismos, escravagismo, liberalismo e positivismo, destacando-se valores ideológicos de aparelhamento Estatal.

Oliveira e Spindola (2008) destacam Olavo Bilac (1865-1918) uma das maiores expressões literárias do gênero infantil, no Brasil, no início do século XX que escreveu, em 1888, *Poesias Infantis* e *Contos Pátrios*, este último em parceria com Coelho Neto. Também José de Alencar, embora fosse mais ameno em suas produções, não deixava passar despercebida sua preocupação com a moral e os bons costumes. Os textos dessa época divulgam a caridade, a obediência, a aplicação nos estudos, a constância no trabalho, a dedicação à família, a visão idealizada da pobreza, o reforço a determinados conteúdos curriculares e a difusão de um modelo de língua nacional (Zilbermam e Lajolo, 1986).

Oliveira e Spindola (2008) descrevem que a partir do início do século XX, os escritores brasileiros, começam a escrever com uma faceta mais voltada para a nacionalidade e mais próxima da realidade das crianças brasileiras. A nova Literatura Infantil, a partir de Monteiro Lobato, muda sua configuração. Em seu livro “*A menina do Narizinho Arrebitado*”, publicado em 1921, a personagem Emília é curiosa e irreverente, comportamento inconcebível até então para uma criança.

Fernandes (2008) ressalta que essas obras são constituídas por narrativas aventurescas, desenrolam fatos fascinantes, personagens e celebridades que se originaram da criatividade e na memória dos tempos, seja através da história, tradição oral, lendas e/ou mitos. Essa mistura de imaginário, conhecimentos e heranças histórico-culturais da humanidade expressa a originalidade da obra de Monteiro Lobato.

A mesma autora cita Cecília Meireles (1901-1964), que juntamente com Monteiro Lobato e Vinícius de Moraes, fora responsável pela renovação da Literatura Infantil brasileira dando maior ênfase aos sentimentos da criança, ao imaginário, e a beleza poética propriamente dita. Todavia, seus primeiros livros trazem bastante vivos os ideais do tradicionalismo literário que permeou a sua produção artística dentro do gênero infantil.

Fernandes (2008) afirma que a produção literária infantil brasileira vive uma nova fase. A partir da segunda metade do Séc. XX com as novas ideias em torno da criança e de sua aprendizagem, sobretudo com a difusão das novas pesquisas psicolinguísticas em torno do ludismo e da socialização infantil; fermenta uma forma diferente de conceber a Literatura Infantil e o seu papel socializador à educação da criança, provocando o surgimento do paradigma lúdico. Essas ideias abrem caminhos para uma nova compreensão de criança, da aquisição da linguagem, da importância do imaginário e ludismo para o desenvolvimento integral humano. Fatos que se comprovam através das mudanças ocorridas, no curso do Séc. XX, nas leis educacionais e nos vários documentos difundidos pelo Ministério da Educação no universo educacional (Cf. COELHO, 1991).

Segundo a autora, a partir das décadas de 1950/1960 a Literatura Infantil rompe com o “realismo pedagógico” imposto nos anos de 1930/1940 e redescobre a fantasia, principalmente através da fusão do Real com o Imaginário.

Fernandes (2008) relata que a mídia desperta maior interesse entre crianças e jovens pela facilidade com que adquirem informações, seja através da televisão ou internet, mas o que se evidencia nas falas dos teóricos e escritores de um modo geral é a importância conferida à Literatura Infantil para a formação, socialização e desenvolvimento da criança em seus vários aspectos. Numa perspectiva otimista, crer-se que o Livro está longe de ser substituído enquanto houver, no homem, a necessidade de produzir e, conseqüentemente, de apreciar arte.

A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS

Qual adulto não gosta de ouvir uma boa história ou bons “causos”? Com a criança não é diferente, e ela ainda pode demonstrar maior interesse, uma vez que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

A narrativa faz parte da vida da criança desde o momento em que nasce. A partir das vozes dos pais e familiares, através das cantigas de ninar, que posteriormente são substituídas por cantigas de roda e brincadeiras.

As crianças quando pequenas demonstram grande interesse e curiosidade pelas histórias que os adultos contam sobre elas - quando nasceram, seus aniversários, etc. Essas histórias reais são fundamentais para o desenvolvimento e construção da identidade.

Contar uma história é muito prazeroso tanto para quem conta como para quem ouve, cria-se um elo entre o contador e o ouvinte. Ouvir histórias é viver um momento de

encantamento, de descobertas, de fascínio... A literatura tem a sutileza de estimular os sentidos, de sensibilizar.

Um pouco maiores, as crianças passam a demonstrar interesse pelos contos de fadas, poesias, entre outros. Esse tipo de narrativa lhes possibilita fantasiar, pois associam o real ao imaginário, uma vez que, pela linguagem oral e escrita da história, a criança se identifica e se envolve com os personagens, vivenciando uma realidade simbólica, cheia de encantos e surpresas. Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vygotsky (1992, p.128) caminham juntos: "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista".

Existe também, uma grande importância em se contar histórias para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich (1997, p. 23):

"O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!"

Nessa perspectiva, a Literatura promove a socialização, o entretenimento, a informação, a formação de opinião e o mais importante: o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos.

LITERATURA NA ESCOLA: impasses e avanços

Rubem Alves (2006, p. 54/55) levanta um questionamento muito interessante a respeito dos programas de ensino: "Sobre que pressupostos se constroem os programas"? E responde de uma maneira reflexiva:

O primeiro que "A aprendizagem se dá numa relação entre o saber, abstratamente definido, e a inteligência da criança. A mediação entre saberes e inteligência se dá pela didática. Se a aprendizagem não acontece, o problema se encontra ou na inteligência deficiente da criança ou numa didática inadequada". Um segundo pressuposto prega que "todas as crianças são iguais". Segundo o autor, "é só isso o que justifica que os mesmos saberes sejam dados a todas as crianças".

Mas, sabe-se que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Cada criança é única, em seu jeito de pensar, de agir, de manifestar sensações, de expressar sentimentos.

Sendo as crianças dotadas de aspirações, imaginação e curiosidades, devemos enquanto educadores, incentivar a leitura, não como algo que vem complementar um programa de ensino, mas como algo que realmente tenha um significado para a criança,

algo que seja proveitoso no meio em que vive e propor livros dentro de sua realidade. Diante disso, o presente estudo cita Oliveira e Spindola (2008, p. 17) que afirmam:

A Literatura Infantil procura descortinar, para a criança, alguns fragmentos da vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia. Esses aspectos respondem às suas necessidades íntimas e inefáveis, para que a criança jogue com as imagens da realidade e construa, assim, sua própria cosmovisão.

Segundo o PCN de Língua Portuguesa (2001, p. 54) “a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino”, mas sabe-se que, atualmente, a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla, pois é vista como indispensável ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

Segundo Rubem Alves (2006, p. 57) a leitura “dá prazer ao corpo e alegria à alma”. E a partir dela a criança vai adquirir maior vivência, ou seja, vai aprender a explorar suas emoções e sentimentos em relação a coisas que outrora eram sem sentido, e que a partir da leitura, passarão a ter um grande significado.

Portanto, é dever da escola proporcionar motivação para a leitura, não como suplemento no programa de ensino, mas como alternativa de “olhar” para as reais necessidades da criança, que vai à escola em busca de algo maior, do novo, do inusitado.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura (...) (ABRAMOVICH, 1997, P. 17).

A ESCOLA, A CRIANÇA E A LITERATURA INFANTIL

Sabendo-se que a literatura faz parte do universo infantil como um forte agente transmissor de cultura, de relação humana e magia, é preciso desenvolver na escola um trabalho onde os alunos percebam que não se ensina a gostar de ler, mas sim, oferecesse a oportunidade para que o gosto seja despertado.

A história funciona como elo entre o real e o imaginário. Nela, a criança se coloca no papel de personagens, vivencia a fantasia, expressa seus sentimentos e emoções, elabora seus conflitos. A literatura tem essa finalidade, e desse modo, a criança percebe que a leitura pode ser transformada em música, teatro, pinturas, esculturas, desenhos, etc. Enfim, em alternativas que podem fazer parte de sua realidade.

Frantz (2001, p. 48) cita Martins:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou proporcionar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, a um quadro, a uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (1984: 34).

O professor deve estimular a criança construindo uma relação de afetividade com a literatura infantil. É importante que conte histórias com entusiasmo, que dê entonações e ritmos diferentes à voz, que faça gestos, que crie um ambiente confortável para o momento do conto. Também deve utilizar diferentes tipos de textos e conhecê-los antes de utilizá-los, para que estes sejam condizentes com a faixa etária da criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 135):

A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente.

De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.16) "o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente". É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. A aquisição da leitura e da escrita pela criança deve estar associada a uma orientação que deve ter início em casa. De acordo com o RCNEI, 1998, P. 135:

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura.

Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO

Rubem Alves (2006) afirma que “há professores que ensinam literatura para desenvolver uma postura crítica nos seus alunos”. Mas, segundo ele, esse não é o objetivo da literatura. “Lê-se pelo prazer de ler”.

Nesta perspectiva, a criança deve ser conscientizada, que ler amplia os horizontes, possibilita criar ou construir uma visão de mundo. Além de possibilitar uma infinidade de recursos auxiliares a aquisição da escrita, por isso é de extrema importância para os pais

e educadores discutir o que é leitura e a importância do livro no processo de formação do leitor, bem como, o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

É preciso ter em mente, que os livros de literatura e poesia devem ser lidos pelo prazer que nos dão. Obrigar uma criança ou um adolescente a ler um livro de que não gosta, só lhe causará repúdio pela leitura.

Portanto, é fundamental que a leitura propicie à criança a construção de aprendizagens significativas, e ainda, que ofereça condições de desenvolver sua capacidade de reflexão, de resolver problemas, de pensar criativamente, manipular ideias, emitir opiniões, e a se posicionar criticamente frente ao que lhe é apresentado. E é através da leitura que o aluno terá acesso à cidadania, à orientação para um entendimento mais profundo da vida em sociedade, à construção de uma personalidade mais crítica e, portanto, mais livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, constata-se que a necessidade de contar e ouvir histórias acompanham o ser humano desde os primórdios da humanidade. A Literatura Infantil, que tem suas origens nas estórias populares, já foi vista como sinônimo de representação dos valores da sociedade e passou por muitas mudanças até os dias atuais.

Numa época de mudanças como a que vivemos hoje, a literatura tem papel fundamental na reformulação de valores e na conscientização dos seres em formação, uma vez que é um fator relevante no desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade criadora e inventiva da criança.

Pode-se concluir que a capacidade de leitura está diretamente relacionada à motivação e que existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. Dentre eles, e talvez o mais importante, seja o incentivo que a criança encontra em casa. Portanto, é fundamental que os pais juntamente com a escola proporcionem motivação para a leitura, estimulando e incentivando sempre.

Também é importante o professor repensar o papel atribuído à literatura dentro de seus projetos pedagógicos e diversificar as oportunidades de conhecimento do mundo, possibilitando à criança, o acesso a diversos tipos de textos que representem um real significado, oferecendo subsídios para uma aprendizagem crítica e reflexiva.

O exercício da leitura deve ser lúdico e conduzir ao prazer. Descobrir este prazer é fundamental, longe de exigências e repressões. Assim, quem não gosta de ler, pode aprender a gostar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices - Pensamentos e Ação no Magistério**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, O. A. **História da Educação: o lugar da infância no contexto histórico-educacional**. v. 1. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. 104 p.: il.

ALVES, R. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Fundação EDUCAR DPaschoal. 3ª ed., 2006.

ANDRADE, M. J. N.; GUIMARÃES, B. M. M.; DAMIANO, G. A. **Metodologia de Pesquisa em Educação**. São João del-Rei: UFSJ, 2009. 83 p.

ARCE, T. **Futuro do livro nas mãos das crianças**. Estado de Minas - 2003.

Bússola Escolar - Disponível em: www.bussolaescolar.com.br/. Acesso em: 14 março 2010.

CASTRO, E. F. **A Importância da Literatura para o Desenvolvimento da Criança**. Disponível em: www.webartigos.com/...literatura...da-crianca/pagina1.html. Acesso em: 12 nov. 2009.

CASTRO, E. V.; MATOS, M. C.; colaboração de Angela Imaculada L. F. Dalben. **Reflexões sobre a prática pedagógica**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997. 80 p.: il.

CORREIA, L. B. V. **A escola, a criança e a literatura infantil**. Disponível em: www.historiaecultura.pro.br/.../aescolaacrianca.htm. Acesso em: 12 nov. 2009.

FERNANDES, H. Novidades & velharias: A Literatura Infantil através dos tempos... Disponível em: novidadesevelharias-fernandeshercilia.blogspot.com/.../literatura-infantil-atraves-dos-tempos_307.html. Acesso em: 13 março 2010.

FRANTZ, M. H. Z. **O Ensino da Literatura nas Séries Iniciais**. 3.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. (Coleção Educação).

GUIMARÃES, B. M. M.; ANDRADE, M. J. N. **Literatura Infantil e Alfabetização**. São João del-Rei: UFSJ, 2009. 46p.

NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs.). **Oficinas de Sonho e Realidade - Na Formação do Educador da Infância**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação).

OLIVEIRA, A. A.; SPINDOLA, A. M. A. **Linguagens na Educação Infantil III - Literatura Infantil**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação Fundamental. 3ª ed. - Brasília: A Secretaria, 2001. 144p.:il.; 16x23 cm.

PONTES, V. M. A.; AZEVEDO, F. F. **A criança e a literatura infantil:** uma relação fantástica em sala de aula. **Disponível em:** bath.eprints.org/6975/. Acesso em: 12 nov. 2009.

PRETI, O. **Estudar a Distância:** uma aventura acadêmica. **A Construção da Pesquisa II.** v. 4. Cuiabá: EdUFMT, 2006. 118 p. il.

RADESPIEL, E. **No Meu Jardim** - Educação Infantil/Pré-Maternal. Ed. IEMAR LTDA, 2008.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. v.3: **Conhecimento de Mundo**, 1998.

REVISTA DO PROFESSOR. **Atividades Lúdicas na Educação Infantil.** n.61. Porto Alegre: CPOEC, 2000. v.16.

SECRETARIA DE ESTADO DE MINAS GERAIS - Centro de Referência do Professor. **Caderno do Professor** - Alfabetização. nº.11. Belo Horizonte: Expoente, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS; Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação; Centro de Referência do Professor. **Caderno do Professor.** nº 13, 2006.

SOUZA, R. J. **A Importância da Leitura e Literatura Infantil.** Disponível em: www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=24. Acesso em: 12 nov. 2009.

Capítulo

14

O PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PENÉLOPE DA SILVA SORIANO DE ALMEIDA
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

RESUMO: Numa trajetória educacional é necessário estabelecer objetivos e planejar. Não há como fechar os olhos para a realidade em que se encontra a escola atual. Erros e acertos são cometidos em busca do aperfeiçoamento da qualidade na educação. É justamente na tentativa de maior entendimento da verdadeira tarefa de educar, que surgiu a ideia e a necessidade de desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da implementação de um Projeto Pedagógico no trabalho com a Educação Infantil. Sem este, perde-se o direcionamento, as oportunidades de se fazer da escola, uma escola inclusiva, capaz de formar cidadãos, capazes profissionalmente e realizados enquanto pessoa. Não é tarefa simples a construção e implementação de um Projeto Pedagógico, mas também não é impossível, é união de forças em busca de um objeto comum: realização!

PALAVRAS-CHAVE: 1 Projeto Pedagógico. 2 Educação Infantil. 3 Aprendizagem. 4 Significação.

ABSTRACT: In an educational trajectory it is necessary to establish goals and plan. There is no way to close our eyes to the reality in which the current school finds itself. Mistakes and successes are made in search of improving the quality of education. It is precisely in the attempt to better understand the real task of educating that the idea and the need to develop a bibliographic research on the importance of implementing a Pedagogical Project in the work with Early Childhood Education emerged. Without it, the direction is lost, the opportunities to make the school an inclusive school, capable of forming citizens, professionally capable and fulfilled as a person. The construction and implementation of a Pedagogical Project is not a simple task, but it is also not impossible, it is a union of forces in search of a common object: realization!

KEYWORDS: 1 Pedagogical Project. 2 Early Childhood Education. 3 Learning. 4 Meaning.

INTRODUÇÃO

Em busca de melhoria da qualidade do ensino, da construção da autonomia da escola e das redes e sistemas educacionais, tanto a nível municipal, estadual e nacional, elabora-se o Projeto Político Pedagógico de uma instituição. Esse documento proporciona à escola a que se destina, um direcionamento, através de ações concretas e reais, já que é alicerçado no cotidiano da comunidade escolar, pois define as finalidades da educação, possibilitando de fato uma educação de qualidade. A demanda na solução de problemas, respostas concretas e rápidas, tanto para os problemas quanto para o seu êxito, faz com que a escola tenha necessidade de se amparar na ideia básica de resgatar o sentido do fazer político-pedagógico. É através do Projeto Pedagógico que se pode atingir a melhoria da qualidade do ensino, e chegar ao fato positivo da mudança e do melhor atendimento da escola à sua clientela. Portanto, considerando a importância do Projeto Pedagógico na escola, surgiu o interesse pelo tema abordado neste artigo, o qual foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio do levantamento, seleção e leitura crítica de autores como Libânio (2001), Nicolau (1994), Kishimoto (1998).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os valores dados às crianças são os mais diversos e variam de acordo com a época e a classe social, e as crianças estão em contínua mudança. Ariès (1981) ressalta que na sociedade medieval, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existia neste período, o chamado sentimento de infância. As crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia.

Foi somente no século XVII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí, as crianças passam do ponto de vista biológico, a serem tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios (ARIÈS, 1981).

Nas concepções atuais, elas são consideradas como ser histórico-social condicionadas por vários fatores, sejam eles, sociais, econômicos, culturais ou até políticos. A criança é considerada um ser competente, tem suas necessidades, seu modo de pensar e agir, modos que lhe são próprios. No entanto, as representações de infância variam conforme a colocação da criança na família, na classe social, na questão de gênero, etnia, grupo etário (ARIÈS, 1981).

A infância é um processo de construção social, que parte de uma família que também foi mudada, juntamente com toda sociedade. Partindo desse princípio, pode-se considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos. As crianças de hoje, não são iguais as dos anos passados, nem serão as mesmas que virão nos próximos anos.

O que se observa é que as crianças de classes mais favorecidas são criadas como verdadeiros “bibelôs”, com toda paparicação e cuidados. São educados deste cedo para serem líderes e ocuparem lugares de destaque na sociedade civil.

Assim, em muitas famílias, elas assumem papéis inversos. Sendo os que lideram, dão ordens e querem que seus desejos sejam satisfeitos a qualquer custo. São crianças sem limites sociais e sem referência de autoridade dos adultos.

Nas classes menos favorecidas são deixadas a própria sorte. Muitas vezes não recebem nem os cuidados de higiene, proteção que são básicos e necessários para sua sobrevivência. Quando crescem um pouco são levadas a trabalhos infantis, não sendo respeitadas nas suas tenras idades. Quase sempre são trabalhos sub-humanos, como

vendendo balas, chocolates, jornais, nos sinais das grandes cidades ou até menos pedindo esmolas. É uma realidade muito cruel, onde se percebe que suas infâncias estão sendo roubadas. Ou seja, o tempo de sonhar, brincar, acreditar no amanhã ficam deixados de lado.

Por outro lado, no mundo capitalista e mercantilista de um sistema neoliberal que vivemos, assistimos crianças serem expostas desde cedo aos apelos da mídia e ao uso excessivo da internet. Outro reflexo é a utilização cada vez maior do trabalho infantil nas redes de televisão. No entanto, no meio deste fogo cruzado, acredita-se que existe uma parcela da sociedade, que está tentando entender e respeitar a linguagem infantil, ou melhor dizendo, as linguagens infantis. Concebendo a criança como ator social, agente e sujeito atuante, que não é apenas reprodutora das culturas adultas, é também produtora de culturas infantis.

Neste sentido, a educação infantil está passando por mudanças no seu paradigma, onde o importante é cuidar educando e educar cuidando. Deixando as crianças falarem e assim garantir sua participação nos projetos pedagógicos, passando as serem definidos a partir delas e com elas, segundo Pinto e Sarmiento (1997).

Enfim, é possível constatar que ainda se conhece pouco sobre o verdadeiro significado da infância e suas peculiaridades. Torna-se necessário e urgente na formação docente, problematizar os contextos sociais em que vivem as crianças e suas subjetividades. Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 25),

Que o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso.

Fazendo um estudo retrospectivo na história da educação da criança, chega-se a conclusão de que alguns consideraram as crianças como pequenos adultos, esperando-se muito delas, muito além de suas possibilidades (NICOLAU, 1994).

Na realidade, os verdadeiros educadores que propuseram uma educação infantil com os objetivos atuais, foram, entre outros, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, o criador dos kindergarten, em 1837, literalmente “jardins de crianças”. Esse nome se deve ao fato de que Fröebel sempre comparou suas crianças com plantas e ao procurar um nome para sua escola, chamou-a de jardim de infância e nesses locais as crianças começaram a serem consideradas indivíduos bem diferentes dos adultos, sendo também seus interesses e necessidades diferentes daqueles dos mais velhos (NICOLAU, 1994).

Desde o aparecimento do primeiro jardim de infância na Alemanha, tem havido um interesse crescente acerca de maiores conhecimentos sobre a vida infantil. O conceito de jardim de infância foi mudado e acreditado como fonte de novas experiências, estudos e observações que trouxeram luz e novos conhecimentos sobre a vida das crianças (KISHIMOTO, 1988).

A pré-escola, que no passado era tida como um luxo para as crianças ricas e uma filantropia para as pobres, surgiu, de repente, no panorama educacional, como um estágio de riquíssimo potencial educativo, pelo qual deveriam passar todas as crianças com menos de sete anos de idade. Tem-se hoje, a pré-escola como uma nova fronteira educacional a ser atingida pelos sistemas de ensino de todos os países (NICOLAU, 1994).

A Educação Infantil vem sendo muito valorizada, pois corresponde ao atendimento às crianças na faixa etária de desenvolvimento sensório motor e perceptivo mais importante da vida humana.

O indivíduo, desde o seu nascimento, sente uma necessidade muito grande de atenção, carinho e afeto para viver um processo contínuo e harmônico de socialização e integração, que contribui satisfatoriamente no seu desenvolvimento físico, psíquico, social, intelectual e cognitivo durante toda a sua vida. O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está internalizado, e nessa relação está a importância da afetividade para o bom desenvolvimento integral do ser humano.

Na infância formam-se os padrões comportamentais e sentimentais do indivíduo. Com a criança os pais também têm a oportunidade de reencontrar a emoção afetiva, muitas vezes “esquecida” ou “reprimida” pelas circunstâncias e pressões da vida, fazendo com que a escola entre cada vez mais cedo na vida dos filhos. Por volta dos seis anos, a criança está em processo de alfabetização e seus interesses concentram-se nos estudos, na socialização, na participação em jogos e trabalhos. A escola passa a ampliar sua visão de mundo, conseguindo reconhecimento pelos méritos próprios (NICOLAU, 1994).

O desenvolvimento da autonomia e da afetividade permite aprimorar as relações interpessoais; a sociedade necessita de pessoas capazes de respeitar as opiniões dos demais e, por sua vez, de defender os próprios direitos. Nessa medida, a inventividade do aluno e do educador, o levantamento de hipóteses sobre os assuntos, o interesse e a curiosidade permeariam todo o processo educativo.

Na maioria das vezes, os conhecimentos que dizem respeito à afetividade – relacionamentos pessoais, cidadania, direitos e deveres – considerados pilares da solidariedade e da cooperação humana, em geral são omitidos pela escola e muitas vezes pelos próprios pais. Além de a afetividade estar ausente nos currículos, a agressividade

encontra-se presente, quer em estudos acrílicos das guerras e conflitos, quer na competitividade do dia a dia da escola.

Portanto é fundamental cuidarmos do aspecto afetivo no processo ensino-aprendizagem. Precisamos compreender que a criança é uma criança diferente cognitivamente e afetivamente falando a cada fase de seu desenvolvimento. Querer ensinar regras de comportamento sem proporcionar a criança situações de interação que levem a uma real tomada de consciência é pura perda de tempo, e o que é pior, pode acabar dificultando a aquisição do pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo.

VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Historicamente no Brasil, a Educação Infantil esteve presente sob a forma assistencialista, como função sanitária e, mais recentemente, como função pedagógica.

Segundo Kishimoto (1998, p.19), “essa educação para as crianças era realizada em três tipos de asilos para a infância destinados a órfãos (chamados também de orfanatos), para crianças expostas e para crianças abandonadas ou delinquentes”. Esses asilos infantis possuíam uma característica em comum, que segundo Kishimoto (1998, p.19),

[...] é a predominância de edifícios similares a quartéis, paredes favorecendo o isolamento da criança, a uniformização da criança, tanto no traje como no espírito e o comportamento tímido e retraído do asilado como decorrência da opressão e marginalização dessas crianças.

Nesses asilos, as crianças não possuíam qualquer privacidade, acesso a individualidade, tudo era de todos e nessa época “o asilado não dispõe sequer do próprio leito ou criado mudo” (KISHIMOTO, 1998, p.20).

Dentro dessas instituições, era privilegiado o atendimento às necessidades imediatas como comida, roupa e abrigo, esquecendo-se do lado humano, pessoal, emocional e social dessas crianças. Essas instituições, segundo as palavras de Kishimoto (1998, p.22), “não priorizam a educação, mas apenas o suprimento ou prevenção de necessidades de teto, alimento e roupa. Em decorrência, tais estabelecimentos não podem ser classificados como pré-escolares”.

Inicialmente as creches ao surgirem “confundem-se com os asilos infantis, por atender basicamente crianças órfãs, em regime de internato, ao invés de proteger os filhos de operários durante o período de trabalho dos pais” (KISHIMOTO, 1998, p.23).

Com o crescimento da industrialização e com o sistema capitalista, os pais necessitavam trabalhar e sem ter com quem deixar os filhos começaram a levar os filhos

para as chamadas creches que não tinham as mínimas condições para o atendimento dessas crianças, mediante o pagamento de um valor ao final do dia. Sem melhores opções e necessitando trabalhar, esses pais são obrigados a deixar seus filhos a essas creches que exerciam “apenas funções de guarda de crianças” (KISHIMOTO, 1998, p.25).

Na década de 20, surgem as creches modelares que são destinadas aos filhos dos operários, porém, nesses estabelecimentos a educação pré-escolar ainda não é uma realidade, pois conforme confirma Kishimoto (1998, p.26), “apesar de atender crianças em idade pré-escolar, ou seja, na faixa de 0 a 7 anos, esses estabelecimentos não dispensam educação pré-escolar, restringindo-se à assistência médica e sanitária”.

De acordo ainda com Kishimoto (1998, p.26),

[...] no contexto social da Primeira República, pelo menos até o fim dos anos trinta, não se aceita a creche enquanto uma instituição válida para amparar crianças durante o período de trabalho dos pais. Considerada como mal necessário fruto do desajustamento moral e econômico oriundo da industrialização e urbanização, a creche aparece ora como substituto da família, ora como sua auxiliar.

No Brasil, a oferta de creches e pré-escolas em local de trabalho ou próximo a ele deve ser uma preocupação constante não só dos pais como também das empresas onde os mesmos trabalham, pois esse acesso à educação infantil tranquiliza os pais que por sua vez tem uma produtividade maior em seu trabalho.

De modo geral, podemos dizer que em nosso país, existem dois tipos de Educação Infantil, a dos pobres e a dos ricos, constituindo um sistema educacional que já cedo, desde a mais tenra idade procura reforçar a exclusão e a injustiça social presentes na economia capitalista (KISHIMOTO, 1998).

Assim, a Educação Infantil destinada aos pobres, baseia-se na concepção que as crianças das classes trabalhadoras têm deficiências de todos os tipos (nutricionais, culturais, cognitivas, etc.) as quais podem ser compensadas pela escola, a fim de que, no futuro, as crianças possam ter alguma instrução e, assim, desempenhar o papel destinado a ela pela sociedade: o de trabalhador.

Deste modo, cria-se um atendimento na Educação Infantil onde encontramos: classes superlotadas, poucos adultos para atender a um número grande de crianças; espaços físicos improvisados e inadequados, onde as crianças não podem se movimentar livremente, bem como não encontram estímulos ou desafios; despreocupação com os aspectos essenciais da Educação Infantil, o educar e o cuidar (indissociáveis um do outro), afinal, a criança está ali apenas para que a sua mãe possa trabalhar; adultos que atuam junto às crianças, com pouca ou nenhuma formação pedagógica, já que não são considerados como educadores, mas sim como babás (KISHIMOTO, 1998).

De outro lado, temos a Educação Infantil para os ricos. Os pais, nesses casos, pagam caro para que as crianças frequentem as chamadas escolinhas, por isso as instituições esforçam-se para atender aos anseios das famílias, que esperam garantir a melhor educação possível para os filhos, preparando-os para as provas que o futuro reserva, como o vestibular e o mercado de trabalho.

Aqui, a Educação Infantil tem a função de preparar a criança para o ingresso, com sucesso, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Treina-se a coordenação motora; ensina-se a criança para reconhecer e copiar letras e números, e, a fim de promover uma boa saúde das crianças, ensina-se hábitos de higiene e boas maneiras. As escolas possuem infraestrutura muito boa, com piscinas, quadras de esportes e salas de informática.

Para mostrar o desenvolvimento dos alunos, as escolas procuram organizar eventos para as famílias, como festas onde as crianças apresentam números artísticos, acerca de temas relativos às Datas Comemorativas, ou ainda realizam reuniões pedagógicas onde entregam aos pais os trabalhos que as crianças realizam: tarefas mimeografadas, o livro didático preenchido e as atividades artísticas, além de relatórios sobre as crianças (sob a forma descritiva ou folhas do tipo questionário de múltipla escolha, preenchidos pelo professor), conforme apresenta Brasil (1998).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

[...] a Instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagem diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p.23).

No Brasil, a Educação Infantil compreende o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade. Percebe-se que a implantação da política pública brasileira para a Educação Infantil está em curso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, define que a educação infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos de idade, mesmo que não obrigatória, é um direito público, garantido pela Constituição e agora reafirmado pela LDBEN (BRASIL, 1996).

Para entender exatamente o que afirma a LDBEN, convém citar alguns dos artigos que se referem à Educação Infantil (BRASIL, 1996, p.31).

Seção II - Da Educação Infantil. Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três

anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Houve realmente um grande avanço em relação à Educação Infantil, pois recentemente, as creches e pré-escolas estavam vinculadas à assistência social e não faziam parte do sistema educacional. Somente com a implantação da LDBEN é que esta mudança pode ocorrer de fato, com prazo definido para sua efetivação (três anos), acarretando é claro, mudanças no conteúdo do trabalho desenvolvido.

Modificar essa concepção assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre as classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.17).

Não se trata de fazer da pré-escola uma 1ª Série do Ensino Fundamental antecipada, ao mesmo tempo em que também não é necessário fazer dela um local onde não exista nenhuma aprendizagem e somente o brincar espontâneo tenha espaço, pois existem várias formas de aprendizagem, além dos repetitivos exercícios de coordenação motora, por exemplo.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p.23).

Sendo assim, mesmo que o lar seja muito bem planejado e instalado e seja também um local onde os pais compreendem a criança como ser individual e único que é, ele não consegue substituir a educação institucionalizada, pois a criança não encontrará em casa as possibilidades e as mesmas experiências que poderá obter convivendo com outras crianças de sua idade, sob orientação e controle de técnicos adequados, em uma escola bem equipada e com pessoal qualificado. É o interesse natural pelas coisas que começa a se desenvolver sob nova orientação, no caso, dos professores da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Com o passar dos tempos, diversos educadores adquiriram experiências e desenvolveram teorias para a compreensão do papel, de suma importância, que as brincadeiras representam no período pré-escolar na vida das crianças. Por meio de atividades lúdicas, realizadas em oficinas, deve-se procurar oportunizar situações de ensino/aprendizagem que despertem na criança o desejo do conhecimento, oferecendo

desafios de graus diferentes para que ela, aos poucos, possa ir exercitando-se, adquirindo habilidades na área psicomotora e apresente organização lógica do pensamento, memória e raciocínio (BRASIL, 1998).

Dessa forma, não existe uma distinção entre momentos para a educação e momentos para o cuidado. Sabe-se que as crianças aprendem com as trocas afetivas, com o contato com o outro e isto deve estar presente em todos os momentos no interior das instituições escolares. Assim sendo, as crianças ao contrário do que se pensava não se educam somente nos momentos em que os adultos se colocam como transmissores do saber, desenvolvendo atividades consideradas “pedagógicas”, direcionadas (BRASIL, 1998).

Pensava-se que as crianças aprendiam somente a partir das regras estabelecidas pelo adulto, não tinham condição de apresentar situações e aprendizagens novas.

Porém, essa máxima não mais pode ser aceita, pois as crianças, quando estimuladas, podem apresentar ideias e pensamentos inovadores. Bons exemplos de atividades físicas são aquelas de caráter recreativo, que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade.

Pode-se considerar a Educação Infantil como um dos mais propícios momentos para uma ação educativa, formal ou informal, que tenha como finalidade o aproveitamento dos primeiros anos de vida da criança, que são de um dinamismo intenso para estimular e desenvolver todas as suas capacidades, habilidades, aptidões e interesses, enfim, todas as suas potencialidades (BRASIL, 1998).

Para o desenvolvimento integral da criança, o professor precisará criar condições ambientais que satisfaçam as necessidades básicas da criança, proporcionando-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, mediante a proposta de atividades lúdicas que despertem a sua curiosidade, invenção e espontaneidade.

Pode-se afirmar então, que a recreação, através de atividades afetivas e psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

A questão da socialização precisa então, receber atenção e reflexão por parte dos educadores. Um dos aspectos a estar atento é o fato de que o processo de socialização no ambiente institucional coletivo implica a aprendizagem de normas específicas, muitas vezes diferentes dos familiares, que precisam ser analisadas sob várias óticas, inclusive a das influências sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO PEDAGÓGICO

Quando se analisa a evolução da pesquisa sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), percebe-se que é recente tal discussão, que surgiu na década de 1990, com alguns estudos e propostas iniciais. Atualmente, são vários autores, pesquisadores, professores e instituições que discutem o PPP, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e a construção da autonomia da escola.

Na tentativa de uma síntese, pode-se dizer que a palavra projeto faz referência a ideia de projetar, lançar para a ação intencional e sistemática, onde estão presentes a utopia concreta/confiança, a ruptura/continuidade e o instituinte/instituído. (BAFFI, 2002). Segundo Gadotti (2001, p. 18),

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação (GADOTTI, 2001).

Segundo Libâneo (2001, p. 125), o projeto pedagógico "[...] deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", tendo em conta as características do instituído e do instituinte. Ele é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, e o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita (re) significar a ação de todos os agentes da instituição.

O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas 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. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos

teóricos-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional (LIBÂNEO, 2001).

O projeto pedagógico não é modismo e nem é documento para ficar engavetado em uma mesa na sala ou na direção da escola, ele transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, pois é um instrumento do trabalho que indica rumo, direção e é construído com a participação de todos os profissionais da instituição.

A concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como: ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão (LIBÂNEO, 2001).

A execução de um projeto pedagógico de qualidade deve nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; ser construído continuamente, pois como produto, é também processo. Falar da construção do projeto pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, onde o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas.

Um Projeto Pedagógico serve para explicitar os conteúdos e habilidades a serem ensinados aos educandos, de uma maneira mais lúdica e interdisciplinar; serve para orientar o trabalho do educador em relação à sua prática pedagógica. Isto significa que ele põe em prática os princípios, as metas e os objetivos da educação em relação ao processo de ensino e de aprendizagem (GADOTTI, 2001). Através de seu planejamento, deve levar o educando a compreender a realidade de que faz parte, situando-o nela, interpretando-a e contribuindo para a sua transformação. Todos têm direito a uma sólida formação educacional, a qual só acontece com um bom planejamento. O Projeto Pedagógico, portanto, deve ser construído dia-a-dia por todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, educando e educadores.

O professor tem, a partir dele, a possibilidade de realizar um bom trabalho, desenvolver atividades lúdicas e eficientes para a formação de seus alunos. Um Projeto Pedagógico deve ser construído a partir de pressupostos psicomotores e lúdicos, quer

dizer, onde o trabalho a ser realizado contemple as mudanças sociais da atualidade (GADOTTI, 2001). Isso significa que ele precisa dar condições de fortalecer o processo educativo, o qual é fundamental para a formação do indivíduo como ser social. Deve ser um trabalho que leve o educando a questionar e refletir sobre sua relação com o mundo, com as mudanças da tecnologia e da ciência. Que possibilite realmente a inserção do indivíduo num grupo social, o qual deve evoluir e transformar-se.

É um instrumento que a Educação tem para mostrar ao indivíduo todas as possibilidades que ele possui para avançar no seu desenvolvimento; a partir das atividades propostas, apresentar a tecnologia cada vez mais integrante da vida humana; a interação na construção de uma vida social; o conhecimento como porta de entrada para o sucesso.

O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, tem-se clareza das duas funções complementares e indissociáveis da Educação Infantil: Educar (transmitir conhecimentos necessários à formação do ser humano) e cuidar (pois, a criança como qualquer outro ser humano, precisa de atenção e cuidados para se desenvolver de acordo com a normalidade).

O desenvolvimento integral da criança depende tanto de cuidados com a saúde, qualidade da alimentação, cuidado com o corpo, dimensão afetiva e também da maneira como esses cuidados são oferecidos e as oportunidades de acesso a conhecimentos variados. As necessidades afetivas das crianças são a base para um bom desenvolvimento.

Quando uma escola implementa um Projeto Pedagógico embasado em objetivos concretos e coerentes com a formação global de um indivíduo (finalidade da Educação), com certeza terá excelentes resultados para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Dentre esses resultados, algumas constatações são visíveis: a aprendizagem cooperativa torna-se mais motivante que a aprendizagem individualista e competitiva; a organização flexível de um grupo aumenta a motivação intrínseca; as tarefas criativas são mais motivadoras que as repetitivas; em relação ao êxito escolar, há que afirmar que conhecer as suas causas em uma tarefa determinada, aumenta a motivação intrínseca; o reconhecimento do êxito de um aluno ou de um grupo de alunos, por parte do professor, de uma tarefa determinada, motiva mais que o conhecimento do fracasso; o registro dos progressos na consecução das metas propostas costuma aumentar a motivação intrínseca; a elaboração significativa das tarefas gera motivação intrínseca; as mudanças moderadas

no nível de dificuldade e complexidade de uma tarefa favorecem a motivação intrínseca em quem a realiza, ao serem atraentes e agradáveis. As mudanças bruscas são rejeitadas ao serem identificadas como desagradáveis.

Portanto, pensar um Projeto Pedagógico implica pensar o tipo e qualidade de escola, as teorias educacionais mais coerentes com o pensar do educador, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir.

Ultimamente tem-se observado uma correria enorme por parte de escolas e sistemas educacionais, na busca da construção de seus projetos e propostas metodológicas. As discussões vão desde a importância de um projeto para escola até mesmo a louca corrida pela execução da antiga pedagogia de projetos, mas só agora descoberta por algumas autoridades da educação que a todo custo, mais uma vez tentam as pressas implantá-la, como se esta fosse novamente o “ovo de Colombo” da educação brasileira, que no decorrer da sua história já descobriu outros “ovos” que também a todo custo tentaram empurrá-los garganta adentro dos professores.

Já estamos cansados de compreender que as mudanças na educação dependem fundamentalmente de vontade política, no que diz respeito a encará-la como prioridade nacional – não enquanto lema, mas praticamente – e da vontade e empenho dos professores, que são de fato os responsáveis para no dia-a-dia tornar em prática os projetos e concepções de educação que sempre foram idealizados por alguns e não por eles, o que contribui para que tenhamos tantas propostas interessantes no papel, mas que no fazer pedagógico se mantém a uma distância enorme do idealizado.

Através desse pensamento, chega-se a uma análise e reflexão crítica da existência de várias situações de aprendizagem, da necessidade de se apontar quais seriam os caminhos a seguir, o que mudar e porque mudar. Esta dinâmica tem por finalidade estimular o professor, e por consequência os alunos, a pensarem soluções para cada problema apresentado. As experiências, dentro do processo de implantação e implementação de uma proposta metodológica, possuem excepcional importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, pode-se destacar que a necessidade de um projeto pedagógico e de propostas metodológicas coerentes com o mesmo, antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, já que, enquanto educadores e enquanto membros da instituição escolar devemos ter claro a que horizontes pretendemos chegar com os nossos alunos, com a comunidade e com a sociedade, caso contrário, não estaremos exercendo o

nosso papel de educadores, mas sim, de simples “aventureiros”, que não sabem onde querem chegar.

Se a escola é fruto da sociedade, logo é consequência dos saberes construídos socialmente, culturalmente, subjetivamente pelas pessoas que estão fora e dentro da escola.

Alunos, professores, comunidades, não podem figurar apenas nos papéis e nas propostas; devem fazer parte do sistema de reformulação do pensar a educação e a escola.

Para que o indivíduo perceba o processo educativo como algo integrante de seu ser, é necessário que haja uma proposta apresentando situações concretas do dia-a-dia: exemplos de fraternidade, respeito, confiança, diversão, criatividade, alegria. Por que tudo isso? Para uma relação ser bem sucedida são necessários a sedução e o envolvimento de ambas as partes. A elaboração de um Projeto Pedagógico, a partir de princípios coerentes com a formação do indivíduo, pode e deve contar com a participação de professores de várias disciplinas e/ou matérias, estando, portanto, de acordo com o caráter de multidisciplinaridade do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAFFI, M. A. T. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/planejamento2009/projpolit_pedag.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro. Brasília, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:II.

FACHINI, M. A. A. **Gestão Escolar** – organização pedagógica da escola: currículo, planejamento e avaliação. Campo Grande: UCDB/Portal Educação. 58 p.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MONTEIRO, A. ALMEIDA, O. A. **O Projeto Pedagógico nas instituições de Educação Infantil.** Cuiabá: EdUFMT, 2008. 104p.: il. Color.

NICOLAU, M. L. M. **A Educação Pré-escolar** - Fundamentos e Didática. São Paulo: Ática, 1994.

PINTO, M. A infância como construção social In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

Capítulo

15

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A OFICINA DE FILMES DISPOSITIVOS

RITA DE LOURDES CARNEVALE SANTOS⁵⁸

FERNANDA CAVALCANTI DE MELLO⁵⁹

CLARISSA PERES FONTANA⁶⁰

RESUMO: A oficina teve como objetivo apresentar o cinema enquanto arte e criação com filmes dispositivos na escola, abrigando conceitos como emancipação e igualdade de inteligências no processo criativo e noções de enquadramento, tendo como referência os critérios da Mostra Kino para a produção dos filmes. As metodologias utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, produção e exibição de filmes dispositivos, com destaque para filmes carta, explorando o acervo do site educação conectada de Campinas e cartas visuais. A Oficina foi realizada por meio de três encontros online pela plataforma Sympla.

PALAVRAS-CHAVES: Cinema, filme dispositivo, escola, Mostra Kino.

INTRODUÇÃO

O 1º encontro da Oficina com dispositivos foi marcado pela exposição e conversa sobre os seguintes referenciais teóricos: Lei 13006/14, Programa Cinema & Educação: A experiência do cinema na Escola de Educação Básica e Mostra Kino. Os referenciais adotados partiram da proposta de articular Educação e Cinema, socializando experiência de formações anteriores com os dispositivos com o acervo do Programa, a partir da priorização do filme Nacional na escola Básica, de acordo com a Lei 13.006/14 e por meio da utilização de critérios da mostra Kino para a criação de filmes por educadores.

Conforme Fresquet (2015), a Lei 13006/14 obriga que todas as escolas de educação básica exibam duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola.

O Programa Cinema & Educação: A experiência do cinema na Escola de Educação Básica, encontra respaldo na Lei 13006 de 26 de junho de 2014 e Resolução SME 07/2016, publicada em 28 de março de 2016, assegurando o trabalho pedagógico com filmes brasileiros como um componente curricular contido no Projeto Político Pedagógico, sendo movido por ações e criações com o cinema a partir de experiências estéticas de educadores com crianças e por elas mesmas.

O Programa “Cinema & Educação é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (órgão vinculado à Prefeitura de Campinas) em parceria com a Universidade

⁵⁸ Pós-graduação em Metodologias para Educação a distância, Formadora no Cinema e Educação e Agente de Educação Infantil pela Prefeitura de Campinas.

⁵⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e professora de Educação básica.

⁶⁰ Licenciatura plena em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial.

Estadual de Campinas; que tem por diretriz de atuação: a Lei Federal 13.006, de 26 de junho de 2014, publicada em Diário Oficial da União em 27 de junho de 2014, tendo por finalidade: orientar todas as escolas de educação básica a exibirem ao mínimo de duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

A vinculação do programa à Prefeitura tem amparo legal na Resolução SME 07/2016, publicada em 28 de março de 2016, p.5, que tem como objetivos:

I – Planejar e coordenar ações que subsidiem os profissionais de educação, na aplicação da Lei 13.006, de 26 de junho de 2014 na Rede Municipal de Ensino de Campinas;

II – Incentivar o desenvolvimento, bem como a divulgação, de estratégias pedagógicas que estimulem a formação de atitudes, posturas e valores que contribuam para uma vida em sociedade na qual todos possam se reconhecer na cultura nacional;

III – Enfatizar o cinema como arte e promotor de experiências estéticas, estabelecendo relações por um lado com a fotografia, com o teatro e também com a música; por outro, com a literatura e a poesia, tomando como referência as vivências cotidianas dos educandos e educadores, além de considerar a especificidade dessa expressão artística no contexto escolar;

IV – Revitalizar e ampliar os títulos do acervo material e digital de filmes de curta e longa duração, para acesso das Unidades Escolares e comunidade;

V – Organizar as formas de acesso e utilização do acervo material e digital de filmes de curta e longa duração, pelas Unidades Escolares e comunidade;

VI – Desenvolver, gerenciar e disponibilizar, para todos os educadores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, plataforma on-line para:

a) sistematização de registros de memória;

b) divulgação de relatos de experiências, pesquisas e produção de conhecimento, vivenciadas nos diversos espaços formativos;

c) mediação do fórum permanente de discussão sobre temas educacionais relacionados às exibições e produções de filmes.

VII – revitalizar e ampliar o acervo bibliográfico específico que subsidia a reflexão sobre a educação nas relações que o cinema permite instaurar entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura;

VIII – promover intercâmbios, mostras, seminários, encontros, publicações ou outros eventos, que possam oferecer subsídios sobre a temática aos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais, às propostas e ações dos Núcleos de Ações Educativas

Descentralizadas, das Coordenadorias/ Departamento Pedagógico e outras instâncias da SME;

IX – elaborar estudos e propostas visando a progressiva implementação de cineclubes nas Unidades Educacionais da SME, pressupondo-os como espaços de interação de educandos, educadores e comunidade com expressões artísticas do cinema, mobilizadoras de experiências estéticas que promovem a construção de novos sentidos em meio a debates e reflexões sobre produções cinematográficas;

X – propor, organizar e avaliar formação específica para implementação e desenvolvimento do Programa, objetivando impulsionar a construção de conhecimentos teóricos e práticos entre educadores e educandos e integrar diferentes saberes e campos de conhecimentos que possam vir a enriquecer as relações propostas, e

XI – estabelecer parcerias objetivando a qualificação do desenvolvimento do Programa com:

- a) Museu da Imagem e do Som, da Secretaria Municipal de Cultura;
- b) Universidades públicas, em especial com institutos e Faculdades de artes e de educação, cinematecas e centros de estudos sobre o cinema;
- c) cineastas, atores, escritores, poetas, educadores e cinéfilos em geral, e
- d) instituições sociais e educacionais que visem contribuir com o desenvolvimento do cinema na escola.

A Mostra Kino, em Campinas, é uma das ações da Rede Kino, a qual acontece com o intuito de divulgar e fortalecer a própria Rede Kino por meio da submissão de filmes de educadores, a partir da percepção de cinema como arte e criação adotada no Projeto Inventar com a Diferença.

Conforme regulamento da Mostra Kino de 2016, poderiam ser inscritos quaisquer filmes produzidos em escolas públicas da rede básica de ensino e também espaços de ensino não-formal com até 03 (três) minutos de duração, desde que se enquadrassem em alguma das categorias previstas a cada ano. A proposta tem como objetivo fornecer elementos para a criação de um encontro entre distintas práticas pedagógicas ligadas ao audiovisual no ambiente escolar, sendo este o foco da Rede KINO.

A Rede Kino (Rede Latino Americana de Educação, Cinema e Audiovisual) foi criada em 2009, emergiu dos anseios de educadores, pesquisadores, cineastas, produtores e gestores da educação em compartilhar experiências e somar esforços no sentido de tratar questões relativas à articulação entre cinema e educação e viabilizar ações conjuntas para: superar a distância entre produção artística e formação humana; articular cinema e educação na formação intra e extra escolar de crianças e jovens; articular cinema e

educação na formação de professores e exercício da docência; colaborar com a educação estética audiovisual; articular projetos em cinema e educação no âmbito latino-americano; oferecer subsídios para que a produção audiovisual latino-americana incorpore a preocupação com a educação; oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas no que diz respeito ao acesso da população brasileira à produção cinematográfica; estimular produções audiovisuais em espaços educativos.

A Rede KINO entende que a nova lei (Lei 13006/14), é produto de um conjunto de ações de órgãos públicos, instituições e autoridades representantes da sociedade civil, responsáveis pela criação, implementação e fortalecimento das políticas públicas da educação e do cinema brasileiro e, indica que sejam ouvidas atentamente as demandas daqueles que também ocupam as salas de aula, as coordenações pedagógicas, as universidades, as direções escolares e também os cineastas, cineclubistas, produtores e agentes do setor. A nossa oficina articula a Lei 13006/14 com orientações e critérios possibilitados pela parceria de trabalho entre Prefeitura de Campinas, como o Programa Cinema e Educação, REDE kino (grupo Olho- Unicamp), a partir das edições anuais de mostra Kino, que emergiram da criação com filmes dispositivos do Projeto Inventar com a diferença.

2º Encontro da Oficina- Projeto Inventar com a Diferença

O segundo encontro da oficina com filmes dispositivos foi marcado pela descrição dos dispositivos e critérios de criação do projeto inventar com a diferença, de onde partem a percepção de arte e criação com filmes da oficina.

O projeto Inventar com a diferença trouxe a percepção do que são dispositivos cinematográficos, conforme Migliorin (2014, p. 10), isto é, como: exercícios, jogos, desafios com cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias.

Esse viés de trabalho com dispositivos, possibilitou trabalhar o conceito de filme carta (um dispositivo de criação) pelo Projeto Inventar com a diferença, em que: “O filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo filme-carta cria um sujeito que viaja nesta correspondência” (BRASIL, 2014, p.65).

Quanto aos tipos de dispositivos, articulamos (mesclamos) os conceitos e critérios utilizados no Projeto Inventar com a Diferença (BRASIL, 2014) e mostra Kino (2016), de acordo com SANTOS (2019), como:

1-Minuto lumière: um dispositivo de cinema que se caracteriza por filmagem de um minuto com a câmera parada, consistindo em vivência com o cinema, como as primeiras filmagens dos irmãos lumière no fim do século XIX (FRESQUET, s/a).

2-Filme carta: um dispositivo de cinema em que há um remetente e um destinatário, que pode ser escolhido, tendo o limite de três minutos de filmagem. O filme carta não precisa de texto e o destinatário pode ser um personagem, uma pessoa, um lugar, um grupo etc. tendo o limite de três minutos de filmagem. O filme carta não precisa de texto e o destinatário pode ser um personagem, uma pessoa, um lugar, um grupo etc.

Para o Projeto Inventar com a Diferença, “Trata-se do projeto final da oficina nas escolas. O exercício terá remetentes e destinatários de uma escola para outra em algum lugar do País. Ao conectar histórias, sentidos, emoções, identidades e diversidades, o Filme carta traz a possibilidade de se corresponder através do cinema, enfatiza a potência de fazer com que as imagens e os sons desses estudantes falem sobre eles e de alguns seus territórios, sobre o que conhecem e inventam com o cinema e com o outro. Sugerimos que o filme-carta seja elaborado com a soma de dispositivos” (BRASIL,2014, P.10).

3- Filme poesia: Inspirado num poema a ser escolhido pelos participantes do curso, até o limite de 2 minutos. (Disponibilizando algumas poesias para a composição dos filmes).

4- Dispositivo planos de filmagem (EXPERIMENTAÇÃO DO GRUPO): foi dado um tempo de 1 a 3 min de filmagem, utilizando os planos close, americano e geral.

Em se tratando do dispositivo planos, trabalhamos o conceito e tipos principais, de acordo com o Projeto Inventar com a Diferença, com um plano sendo caracterizado como “tudo o que acontece entre o ligar e o desligar a câmera”(BRASIL, 2014, p.27). Os planos podem variar em: Plano geral, plano conjunto, plano americano, plano médio, primeiro plano, close ou plano detalhe. Falamos brevemente sobre como pode variar um plano. Enquadramentos: planos e ângulos a noção de enquadramento é a mais importante da linguagem cinematográfica. Enquadrar é decidir o que faz parte do filme em cada momento de sua realização.

Como atividade prática, adotamos como referência o proposto no projeto com a filmagem de três planos fixos:

- primeiro: plano geral - muito longe.
- segundo: plano americano ou médio - mais próximo.

- terceiro: close - muito perto

Conforme regulamento da Mostra Kino (2016), ainda abordamos como 5º e 6º, os seguintes dispositivos:

5-Kino Literatura: Tome a literatura – um poema, um conto ou conto de fadas, uma crônica para inspirar seu filme. Faça um filme de até 3 (três) minutos.

6-Kino Animação: Existem várias formas de fazer uma animação. Se você conhece alguma, use suas habilidades. Pode ter uma história, mas também pode não ter. Um filme de até 5 (cinco) minutos.

3º encontro da Oficina com filmes dispositivos:

O terceiro encontro da Oficina teve como dinâmica de trabalho uma conversa sobre os recursos fílmicos, a abertura para fala e dúvidas dos participantes sobre as regras da Mostra Kino e a apresentação do dispositivo **fotografia (reinvenção com base em BRASIL (2014))**, adotando como regras de criação a utilização de duas fotografias antigas ou que tenham uma importância na sua história de vida para a composição do filme, O tempo máximo de filmagem é 2 minutos.

As curadorias foram compostas das escolhas de dois filmes carta:

Filme carta “Daqui te conto algo sobre a chuva de Maria Elisa Macedo”, uma carta poética para Buenos Aires sobre a chuva.

Filme carta “Cidades Visíveis”, que é um filme-carta em que traz a perspectiva, caminhada de duas cidades e a relação com os passos. A vivência de existir em duas cidades – Buenos Aires e Belo Horizonte, que leva no nome adjetivos: belo e bom. É uma narrativa afetiva que tem a urbe como cenário. Um filme para Buenos Aires (Argentina) e Belo Horizonte (Brasil) 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A OFICINA

(Fernanda)- Chego à oficina atraída pelo título, cinema de dispositivos” e pela oferta remota. Faço muitos cursos em Educação a Distância (EAD), inclusive cursos sobre cinema. Mas um curso de fazer cinema com dispositivo me pareceu bastante oportuno, pois trabalho com formação de professores em EAD no curso de Pedagogia e sempre priorizamos realizar a reflexão sobre imagem e educação e incentivar aos alunos a prática de produção de filmes para que possam exercer em suas escolas projetos com os seus

alunos que deem margem à criação com vídeos para além do filme ilustrativo e ou recreativo, mas como uma linguagem que também circula na escola.

Uma das primeiras perguntas que nos fazem é se temos algum conhecimento sobre os filmes dispositivos e respectivos formatos. Sim, participei anteriormente de várias experiências em diferentes ocasiões com os criadores do cinema com dispositivos. Mas justamente por ser presencial à época, não conseguia tempo para me envolver o quanto necessário para uma aprendizagem significativa, mão na massa, fazendo de fato os filmes. Todavia, fiz uns experimentos com os estudantes que mencionei, mas acima. Fizemos o filme dispositivo *Minuto Lumière* e também o “filme carta”.

Na verdade, os ensaios com os estudantes deram origem a outros tipos de filme, visto que faltava perceber ou implementar algumas regras que, como no cinema “enquadram” este ou aquele modelo. Porém é no transbordamento que, às vezes, surgem novos dispositivos porque surge o cinema do possível. Assim, não há certo ou errado, há transbordamentos, há a possibilidade de mais de uma característica de formato e conteúdo em um mesmo dispositivo dado, pois uma carta pode trazer um transbordamento de poesia, assim como a poesia pode ser uma carta. Mas o que define o cinema de dispositivo é em verdade a motivação da criação, o desafio, o exercício de leitura de mundo pelas lentes cinematográficas e uma escrita pela semântica da imagem. E por isso, é importante aprender a gramática, em especial a função dessa linguagem. Ora para que escrevemos, para que lemos? Queremos tocar o outro ou até a nós mesmos, mas queremos nos sensibilizar. Tornar visível nossas emoções, nossos sentimentos, criar significados e sentidos para nossa existência e para a existência de nossas criações. Além disso, para ensinar cinema é preciso aprender também. Só há ensino se houver aprendizagem, como sempre nos fez lembrar o pensamento de Paulo Freire. Por isso, refletir sobre a prática de fazer filmes na escola, com vistas à educação, requer também buscar essas possibilidades de fazer a prática educativa de uma maneira diferente. E é nesse sentido que venho buscando o cinema dispositivo, em oficinas, assistindo palestras, e fazendo filmes.

Nesse curso, foi possível, mesmo a distância, observar muitos exemplos de formatos, temas e modos de fazer o cinema de dispositivos e houve espaço também para experimentações. Foi percebendo a diversidade da produção, que os diferentes dispositivos vão demonstrando as possibilidades de criação com a linguagem do cinema. Escrever e ler cinema com o dispositivo cinema. Finalmente compreendi que o cinema dispositivo é, *pensar, sentir ou viver* com o cinema. Não estamos fazendo filmes para o cinema e sim fazendo filmes com ele, do momento em que estamos usando a língua do cinema. O olhar, por entre o enquadramento, a imagem captada de uma certa maneira e

não de outra, as cores, os detalhes são escolhas, que às vezes nos escolhem também, pois tendemos a escolher aquilo que nos afeta.

Essa foi a escolha para o filme que realizei na oficina. Um dispositivo a partir do que me afeta, usando a ferramenta disponível e de fácil manuseio. Na atualidade, com multiplicidade de ferramentas de vídeo para as redes sociais, estamos criando cada vez mais mensagens totalmente audiovisuais. Com isso, os dispositivos têm se tornado *standartizados*, como as *trends*, que chegam prontas nos aplicativos de filtros e produção de vídeos curtos, tais como Reels, TikTok, Shorts, etc.

Nada contra essas ferramentas, porém esses vídeos que se repetem em seus formatos tem uma durabilidade de consumo curta, pois são criados para os momentos de comunicação rápida. Todavia, também podemos subverter as regras e transbordar outros resultados para além de um vídeo para comunicação em rede e realizar um filme-carta a partir das regras do dispositivo original.

O filme carta que criei, inspirada em dois poemas, pretende falar sobre o tema da poesia de modo a trazer a reflexão sobre a passagem do tempo no corpo e no espírito da mulher e foi realizado a partir do Zoom e do Canva. Porém, apesar do filme carta, decidi usar a fotografia como o disparador da temática- envelhecimento-; o poema como inspiração do texto e performance para a câmera em plano americano de modo a emitir ao destinatário (outras mulheres e pessoas sensíveis às mudanças das mulheres no tempo).

O filme carta é um dispositivo de cinema em que há um remetente e um destinatário, não precisa de texto e o destinatário pode ser um personagem, uma pessoa, um lugar, um grupo etc. Já o filme poesia, pode ser gerado a partir de um poema existente ou as imagens podem por elas mesmas trazerem a poética, pelas cores, pela tomada de planos e enquadramentos, pelos efeitos sonoros e pelo conjunto. E o filme fotografia, geralmente realizado a partir de fotos antigas, nesse filme funcionarão como espelhos de si.

A câmera do computador enquadra em plano americano o meu rosto em um quadro do dispositivo zoom, a seguir declamo intercaladamente os poemas de Cecília Meireles (2001) e de Gilka Machado (1992), ambos poemas tratam sobre envelhecer. A medida em que o poema vai se findando, a imagem do meu rosto se funde à imagem de um retrato de quando era moça. Escolho um tema musical bastante intimista e sentimental, para dizer nesta mensagem que ao olharmos para dentro, os espelhos trazem sempre a imagem de como nos vemos, sempre jovens e disponíveis para a vida.

O filme carta espelhos contou também com uma interpretação para a câmera, a partir de uma experiência com o teatro online, tendo como set/palco o próprio zoom. Assim, meu

filme carta foi feito usando os efeitos disponíveis no zoom, como fundo e alternância de janelas para que duas imagens ficassem visíveis na tela de quem assiste. Assim, de frente a câmera, intercalei frases dos dois poemas e na média que os versos iam sendo lidos, levantei um pano de cor preta, com o fundo contendo a imagem de uma foto de quando eu era nova. O poema termina com a imagem fixada desta foto. Abaixo os dois poemas referidos.

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

e, mais este eia o poema abaixo, da poeta Gilka Machado

O retrato fiel Gilka Machado

Não creias nos meus retratos,
Nenhum deles me revela,
ai não me julgues assim!
Minha cara verdadeira
Fugiu às penas do corpo,
Ficou isenta da vida.
Toda minha faceirice
E minha vaidade toda
Estão na sonora face;
Naquela que não foi vista
E que paira, levitando,
Em meio aos mundos dos cegos.
Os meus retratos são vários
E neles não terás nunca
O meu rosto de poesia.
Não olhes os meus retratos,
Nem me suponhas em mim.

Assim, usei fotografia, como filmes realizados a partir do dispositivo, enderecei os poemas a minha própria imagem perdida no espelho/da vida, considerando o dispositivo a partir da regra de um emissor um receptor e uma mensagem e usei poemas para compor não só a inspiração, como o próprio conteúdo do filme, como o dispositivo poesia. Mas enfim, talvez tenha criado o dispositivo para gravar ao vivo. Ou seja, um filme em que o cenário, a cena e a performance se dão na relação do ator com o manejo dos efeitos da câmera e da manipulação de objetos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Ministério da cultura**. Secretaria de Direitos Humanos. Universidade Federal Fluminense. Projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos, 2014. Disponível em:

https://www.redekino.com.br/wpcontent/uploads/2016/05/Inventar_com_a_Diferenca_UFF.pdf . Acesso em: 01 set. 2022.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. Ouro Preto, Universo Produções, 2015. Disponível: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/03/Cinema-e-Educacao-a-lei-13.006-1.pdf> (PDF). Acesso em: 05 set. 2022.

MEIRELLES, Cecília. Retrato, In. Antologia Poética. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001.
MACHADO, Gilka. O retrato fiel. In: **Poesias Completas**: Leo Christiano Editorial, Rio de Janeiro, 1992.

Programa Cinema & Educação: “A experiência do cinema na escola de educação básica municipal”. Disponível em: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/> Acesso em: 05 set. 2022.

SANTOS, RITA DE LOURDES CARNEVALE. O cinema como arte e criação na escola a partir de dispositivos cinematográficos. In: **IX FALA OUTRA ESCOLA**, 2019, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2019/papers/o-cinema-como-arte-e-criacao-na-escola-a-partir-de-dispositivos-cinematograficos>>. Acesso em: 05 set. 2022.

II Mostra KINO Campinas e VI Mostra Estudantil de Cinema. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/2mostrakino/paginas/apresentacao.html> Acesso em: 05 set. 2022.

FILMOGRAFIA

Daqui te conto algo sobre a chuva. **Duração: 1 min e 36 seg.** <http://cartasvisuais.com.br/project/daqui-te-conto-algo-sobre-a-chuva/> . Acesso em: 05 set. 2022.

Cidades Visíveis. **Duração: 5 min e 22 seg.** <https://cartasvisuais.com.br/project/cidades-visibles-cidades-visiveis-maria-elisa-macedo/> . Acesso em: 05 set. 2022.

Capítulo

16

OLHARES E PROCESSOS DA OFICINA DE FORMAÇÃO NO CINEMA E EDUCAÇÃO-TURMAS A E B

RITA DE LOURDES CARNEVALE SANTOS

TAISE DOURADO OLIVEIRA

CEULINE MARIA MEDEIROS SANTIAGO

JILSON DOS SANTOS SOARES

CLARISSA PERES FONTANA

RESUMO: A Oficina foi realizada em quatro encontros, dois em cada turma aos sábados, utilizando a plataforma do Sympla por streaming e tendo como objetivos: a formação com o cinema e o compartilhamento da experiência por meio da produção de um artigo com os interessados em participar da sua elaboração. A metodologia utilizada foi a mobilização de teorias que dialogassem com os filmes e processos de produção fílmicas. O processo foi promovido com acessibilidade aos deficientes visuais com gravação de áudios das aulas e, sendo garantido também, o conteúdo das aulas em pdf aos participantes. A oficina apresentou duas curtas metragens como resultado de produção audiovisual, sendo um deles selecionado no Festival de Luzes de Florianópolis.

CONTEÚDO DA OFICINA:

O conteúdo foi constituído pela conversa das teorias de cinema com eventos, tais como mostras, oficinas e cursos, num diálogo voltado para a perspectiva de arte e criação com o cinema, atravessado pelos documentos nacionais oficiais da Educação, Lei 13006/14 e articulação com o projeto pedagógico das escolas, no que se refere as demandas de formações continuadas de cinema e sua inclusão da proposta, enfatizando a importância de situar com os tempos e espaços pedagógicos. A narrativa por meio do artigo foi o produto final do processo, reunindo-se todos os processos envolvidos, inclusive as produções fílmicas.

Com relação a elaboração do artigo foi apresentada a estrutura básica de um artigo, de como citar no corpo do texto os autores e conceitos e organizar as referências bibliográficas e fílmicas. Na oficina “Cinema e Educação”, foram abordados conteúdos relacionados a filmes-dispositivos (minuto Lumière, filme-máquina, filme-carta e filme poesia) e as possibilidades de experimentação desses dispositivos no contexto escolar. Os conteúdos apresentaram ainda mostras e eventos relacionados ao cinema e à educação.

METODOLOGIA E PROCESSOS ENVOLVIDOS:

A formação deu início com a inscrição dos participantes, sendo os encontros virtuais realizados por streaming na plataforma do Sympla, na área da organizadora, de forma remota (zoom), em três encontros de 2,5 h aos sábados. Para esta carpintaria de captura e reprodução das imagens, nos foram apresentados conceitos e modos de fazer fílmico, por meio de alguns dispositivos conceituados abaixo:

Minuto Lumière: Filmagem de um minuto com a câmera parada, captura de um objeto, sem som, como as primeiras filmagens dos “Irmãos Lumière” no fim do século XIX.

Filme Carta: Dispositivo de cinema que possui um remetente e destinatário com limite de três minutos de filmagem.

Filme Máquina: Escolha de um objeto, onde a câmera estará fixada para a filmagem ser realizada, observando-se o tempo máximo de 02 minutos.

Filme Poesia: Inspirado num poema a ser escolhido pelos participantes do curso, até o limite de 02 minutos.

Destes quatro modelos apresentados acima, nos foi sugerido trabalhar a experimentação na perspectiva do filme máquina, em que cada participante da oficina iria realizar um filme dispositivo a ser apresentado no encontro seguinte, onde falaríamos sobre o contexto de produção e realização do produto audiovisual concebido, de como foi esta experiência, quais as dificuldades encontradas enquanto realizador, como foi pensado a concepção do filme máquina em termos de argumentos poéticos e estéticos.

REFERENCIAL TEÓRICO E AUDIOVISUAL

OBJETIVOS- A oficina teve como provocação criativa: o conceito de dispositivo cinematográfico do projeto “Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos” Cezar Migliorin (2014), e suas variadas vertentes: Minuto Lumière; Filme Máquina; Filme Carta; Filme Poesia, com o intuito de apresentá-los como possibilidades de articulações entre as Teorias e os eventos de Cinema, transformando essas realizações em possíveis publicações, como: livros e artigos e, de que forma esses processos de criações nos atravessam enquanto criadores/realizadores.

Em se tratando de filme dispositivo, utilizamos alguns aspectos concernentes à linguagem cinematográfica na produção e experimentação de polissemias estéticas, na recepção e difusão fílmica, fazendo uso de suportes que geralmente não são empregados nas convenções de produção audiovisual, estabelecendo de certa forma “zonas de

diálogos” com a diferença na prática de exercícios em que a imagem nos desafia no momento de sua captura, através e por meio de uma técnica/suporte, para que juntos, tanto o realizador, quanto o aparato técnico, sejam providos de uma linguagem, em que o mundo possa se expressar e apresentar dentro de certos limites de possibilidades de recriação e reinvenção, de outros territórios, de outros olhares.

METODOLOGIA- Como aporte teórico permanente foi criada de uma sala no google classroom, para postagem de atividades práticas, indicações de curadorias e materiais teóricos complementares, com acesso vitalício. Na primeira aula, foram apresentados os seguintes filmes:

DISPOSITIVO	FILME	AUTORA
Minuto Lumière	Jardim do Prédio (acesso privado)	Carmem
Filme Poesia	Filme-poesia sobre a Praia de Mosqueiro	Rita Carnevale
Filme Carta	Carta ao Vento (acesso privado)	Luzinete Ramos

Tabela 1: Filmes dispositivos apresentados na oficina Cinema e Educação.

Tais filmes com acesso privado, foram produzidos nos encontros de formação do grupo cinema e publicação de uma CEI da Prefeitura Municipal de Campinas, os quais forma dados como exemplos dos dispositivos abordados. Após a exibição promovemos um debate sobre eles e propomos a criação de filmes pelos dos participantes da oficina, com destaque para o filme máquina.

Nas aulas houveram exibições fílmicas, em sua maioria constituída por curtas metragens do acervo do site educação conectada de Campinas, especificamente nos filmes premiados da Mostra Kino, Video nas Aldeias, Anima Mundi, Porta Curtas e Mostra Luta, com o objetivo de identificar o dispositivo cinematográfico. Como produções fílmicas, tivemos a produção de filmes máquina, utilizando os critérios de produção da Mostra Kino e orientações do Programa Cinema e Educação da Prefeitura de Campinas. Todos os resumos das aulas foram disponibilizados em áudios e pdf e a avaliação do processo formativo ocorreu por conversa nos últimos encontros e formulário do google.

Como eixo fundamental da oficina, a proposta de realização de filmes-dispositivos por nós — participantes —, abriu espaço para a vivência do cinema como prática

perceptiva/reflexiva/criativa de nosso próprio cotidiano. Nesse sentido, a oficina me colocou diante do exercício de realizar um filme-máquina, compreendendo a “máquina” como a *“incorporação das matérias que se atualizam em seu próprio funcionar”* (MIGLIORIN; PIPANO, p. 80). Deparei-me, então, com os múltiplos desafios (de ordem objetiva e subjetiva) de perceber a realidade à minha volta por meio do olho imóvel da câmera fixada a um suporte em movimento.

Estávamos em inícios do mês de junho de 2022 e a cidade em que moro — Recife —, passava por uma das maiores cheias de sua história. A realidade objetiva e concreta que estava ao redor da minha câmera, naquele momento, era uma realidade alagada, desmoronada e mobilizada pela dor. Por outro lado, eu — um possível olho subjetivo da câmera — passava por um momento de reconstrução de escombros pessoais, vindo de uma maratona de remagem contra as marés que a vida nos apresenta. Esse aparente desencontro mobilizou meu ânimo criativo para um diálogo com a cidade, mas não com a cidade alagada e dolorida daquele momento. Naquela hora, isso seria impraticável para mim, que vinha tentando me desafogar de tempestades e dores mais subjetivas. Mas como filmar a cidade naquele momento? Silêncio, após minha própria interrogação. Escolhi buscar a cidade já filmada em mim, recorrendo aos registros da memória.

Lembrei, então, de algo... e fui procurar nos meus arquivos. Achei um vídeo que eu tinha feito em 2021. Um vídeo bruto, de um minuto e meio, mais ou menos. Ali, encontrei a realidade de um dia em que passava pela Avenida Cais do Apolo, no Recife — nas poucas vezes em que eu saía de casa em meio à pandemia. Naquele dia, resolvi, intuitivamente, ligar a câmera do celular e gravar de dentro do carro de aplicativo em que eu estava. Um vídeo de um dos meus percursos pela cidade em um dia de sol. Gravei e ele ficou guardado na memória da nuvem. Ao encontrá-lo, então, motivada para a realização de um filme, percebi que tinha usado o dispositivo do filme-máquina, antes mesmo de conhecer esse conceito. Tinha o filme da cidade possível e desejada naquele momento.

Com imagens previamente captadas, o desafio seria a realização da pós-filmagem, ou seja, a edição, o que era totalmente novo e desconhecido para mim. Utilizando o Canva, como plataforma de edição, me reencontrei com as imagens da cidade e pude (re) vê-la de outras formas. Posso dizer, que a edição me possibilitou (re) conversar com aquele meu percurso na cidade e ver de outros modos avenidas, cais, ruas, vias, dias, movimentos e vida... E nessa (re) conversa, vieram palavras, versos, texto para o filme-máquina, que intitulei “Cais do Apolo”. Sentidos e significados múltiplos e dispersos foram evocados entre palavras/imagens e puderam se percorrer nesse processo de perceber/refletir/realizar —

por meio do dispositivo-máquina — um olhar para realidades objetivas e subjetivas, que, entre si, dialogam.

Filmes dispositivos exibidos na Oficina e sinopses:

Filme Carta ao vento (Realização: Luziete Ramos)

Sinopse: A narrativa circunda a temática da covid-19 como uma abordagem do futuro para o eu lírico do passado, alertando-o do que está por vir e ao mesmo tempo deixando uma mensagem de esperança em dias melhores.

Minuto lumière (Realização: Carmen)

Sinopse: Uma câmera parada na janela de um apartamento capturando os movimentos do jardim do prédio e o silêncio característico dos primeiros filmes feitos pela humanidade. O que a ausência de som comunica a uma geração acostumada com os mais variados e frequentes tipos de barulhos?

Filme poesia Mosqueiro com (Realização: Rita Carnevale)

Sinopse: A partir da narração fundamentada em um poema de Enzo Carlos Barroco, de título homônimo, constrói-se uma composição imagética da praia, banhistas e seus guarda-sóis, contrapondo à melancolia com que lhes observa o eu lírico.

4.1- Filmes do acervo do Programa Cinema e Educação

Kino Command Action (Realização: Kino Olho)

Sinopse: Um garoto sozinho passeando na feira do Cervezão entre os cenários, músicas, conversas e os personagens que compõem o ambiente. Com seu dinheiro contado, decide, apesar de sua fome, entre muitas barracas de comidas, comprar um robô *Command Action*.

Kino Doc- Assédio (Realização: Aline Beatriz, Iris Toledo e Beatriz de Oliveira)

Sinopse: Neste filme, relatos reais sobre assédio sexual no trabalho são discutidos por um viés documental através de entrevista.

Kino Roteiro-Finitude (Realização: Gizele Caparroz)

Sinopse: Baseado na crônica homônima de Luiz Fernando Veríssimo, alunos do terceiro ano do Colégio Sidarta, de Cotia em São Paulo, criam uma narrativa ficcional bem-humorada sobre uma paciente deprimida e os conselhos de seu analista.

TEORIAS MOBILIZADAS NA CONVERSAS COM OS FILMES:

A perspectiva adotada na oficina é a arte e criação com filme dispositivo, segundo orientações do Projeto Inventar com a diferença e Mostra Kino, que se realiza na escola movido por três crenças de Migliorin, que são: A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo. A segunda é na escola, como espaço

em que o risco destas invenções é possível e desejável. O terceiro é na criança, como aquele que tem a criar com o mundo, com os filmes.

DISPOSITIVO MUDO: LIVRO NARRATIVAS SENSORIAIS DE OSMAR GONÇALVES

Conceito principal- Para além do aspecto temático, entretanto, é o olhar que lançam sobre o mundo que os aproxima, são os modos como pensam o tempo e trabalham as imagens. Em todos eles, é possível identificar uma atenção especial ao micro e ao banal, a aposta num olhar essencialmente neutro, silencioso, e, acima de tudo, a valorização da imagem e do tempo em detrimento do fluxo narrativo (Gonçalves, 2014, p.16).

“[...] A aposta, aqui, é sobretudo na força contemplativa das imagens, em sua capacidade de revelar os acontecimentos – em toda sua riqueza e multiplicidade – sem reduzi-los a um roteiro ou discurso prévios, sem a necessidade de introduzi-los em cadeias que os estruturam ou possam explicar [...]” (Idem, p.15).

“[...] Esses filmes e instalações recusam a ideia da arte como representação e afirmam uma compreensão do audiovisual que vai além do “contar histórias” [...]”. (p.16).

“[...] Trata-se de um cinema de vidência, uma prática audiovisual que acredita na constituição de um novo olhar sobre o mundo –um olhar que se propõe mais livre, poético, sensorial. (Idem, p. 17)

“[...] todo um sistema de sensações que é percebido na imagem, e no qual trabalham os afetos, as impressões mínimas, infinitesimais, dadas pela composição, pelas cores, texturas e ritmos do filme (Idem, p..18)”.

“[...] São filmes e instalações que nos afetam, em primeiro lugar, como imagem e sensação [...]”(Idem, p.18).

DISPOSITIVO CARTA: PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA E FILME CARTA DE MIGLIORIN

Para Migliorin, O filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo filme-carta cria um sujeito que viaja nesta correspondência (BRASIL, 2014, p.65).

EMANCIPAÇÃO E IGUALDADE DE INTELIGÊNCIAS

Emancipar não é tarefa de um mestre que indica o caminho àqueles que não tem luz. Sem essa divisão, a situação de criação no ambiente educacional demanda do mestre e das propostas colocadas em prática, um gesto de abertura ao que pertence aos alunos e à multiplicidade de mundos trazidos por eles. Ou seja, antes de um lugar de hierarquia entre aquele que sabe e o que não sabe, a emancipação demanda um estado de criação e

montagem entre os diversos atores envolvidos em uma produção criativo-pedagógica. Essa igualdade não é um *telos*, um resultado a ser alcançado, num fim de um processo, é uma parte dele, onde o seu desafio pode atravessar as práticas (Migliorin, 2014), e de onde partem as possíveis tensões nas centralidades narrativas e funcionalidades do conhecimento oriundas do ambiente educacional (Migliorin, 2014 apud Rancière, 2007).

DISPOSITIVO ANIMAÇÃO: CHOLODENKO- A TEORIA DO FILME COMO ANIMAÇÃO- CONCEITOS PRINCIPAIS:

“[...] não apenas é a animação uma forma de filme, mas o filme, todo filme, o filme como tal, é uma forma de animação[...]” (Cholodenko, 2017, p.21).

“[...] animação, jamais deixou de ser para nós o verdadeiro núcleo do cinema e cultura[...]” (Idem, p.21). o cinema é uma forma de animação, jamais deixou de ser animação.

“[...] foi o primeiro a desenvolver o filme animado (na verdade, o cinema, caso se entenda por cinema o movimento, não a fotografia) em um espetáculo. (STEPHENSON, 1973, p. 26 apud CHOLODENKO, 2017, p. 23).

[...] o filme de animação não apenas precedeu o advento do cinema, mas o engendrou; que o desenvolvimento de todas essas tecnologias do século XIX – brinquedos ópticos, estudos em persistência da visão, o projetor, a tira de celulóide etc. (CHOLODENKO, 1991, p. 9-10).

DISPOSITIVO DOCUMENTÁRIO: FABIANA AMORIM MARCELLO

O que os documentários colocam em jogo é a “verdade” e o “real”, um real que, entendo aqui, existe não diretamente *na* imagem, mas *na relação* que estabelecemos com ela (o que significa apostar naquilo a que somos por ela convocados) e que, aos nossos olhos, se faz verdadeira e fruto da realidade [...] (MARCELLO, 2010, p.132).

O surgimento de novos documentários e as invenções que são tramadas nesse campo vêm, nos últimos anos, a tornar senão inválida, pelo menos duvidosa a caracterização do documentário por meio desse conjunto de elementos [...].

[...] a credibilidade de uma imagem, de uma situação, de um momento do cinema, não tem nada a ver com os gêneros codificados da ficção ou do documentário.

A ficção pode produzir o verdadeiro e o documentário o falso. O que mais vale é o *regime de credibilidade* organizado por este ou aquele filme do que o pertencimento deste a este ou aquele gênero (MAIXENT, 2003, p. 168, grifos meus, tradução minha) (Idem, p.134).

DISPOSITIVO PLANOS FIXOS DE FILMAGEM- ENQUADRAMENTO (MIGLIORIN E BONITIZERO)

“Primeiro plano- geral- muito geral

Segundo plano- americano ou médio

Terceiro plano-Close- muito perto” (BRASIL, 2014, p.32).

“[...] enquadramento, há a delimitação de um campo e (ao menos) de um plano. Todo filme parece se compor e se decompor em uma série de planos, e o plano, que é uma coisa distinta da imagem, aparece assim como aquilo que dá a cada imagem sua unidade diferencial. É a partir da noção de plano, como unidade fílmica de base (s/p).

“[...] O primeiro plano é uma fechadura, uma maçaneta de porta, o espaço é fechado, o espectador acredita saber onde está, no centro do cubo cenográfico. É a visão “em plano médio”, a câmera “à altura do homem” que domina [...]” (BONITIZERO, s/a, s/p).

DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM REFERÊNCIA AO CINEMA:

EDUCAÇÃO INFANTIL- Utilizou-se como referência as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no que trata das Práticas pedagógicas da Educação Infantil em relação aos Eixos do currículo para a Garantia de experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

FUNDAMENTAL- referimos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), conforme a lei nº 13.278/2016 que afirma que, as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular arte.

ENSINO MÉDIO- demos como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte que permite considerar a arte cinematográfica como parte das artes visuais. Conforme o documento: “As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, **cinema**, televisão, vídeo, computação, performance)” (BRASIL, 1997, p.45, grifo nosso).

ATIVIDADE PRÁTICA PARA IDENTIFICAÇÃO DE DISPOSITIVOS CINEMATOGRAFICOS-

Categoria Kino Minuto Lumière

Filme: **Cadarços** (Realizadora: Jaqueline Horácio Piton)

Sinopse: Naquele dia o Bruno aprendeu amarrar os cadarços. Amarrava leve, amarrado de primeiro dia. E os cadarços teimavam em soltar, não tinha problema, era bom para treinar. Amarrou o dele e dos amigos. E cada vez que sentava, o tempo parava. Era ele e os cadarços.

6.2- Categoria Kino Mudo

Filme: **A voz do silêncio – sentimentos** (Realizadora: Aline Caetano Begossi)

Sinopse: Parte do atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. Ensino dos sinais de sentimentos em Libras, através do filme "O Patinho Feio".

6.3- Categoria Kino Objeto

Filme: **Submissão** (Realizadoras: Márcia J.Puccini Búrigo, Maria A. Farias da Silva)

Sinopse: A partir da estória de objetos de colegas de trabalho gravadas em áudios de celular produzimos um vídeo.

6.4- Categoria Kino Animação

Filme: **Açagueiro** (Realizadores: Gustavo Ferreira, Giovanni Pavarenti)

Sinopse: Animação com trilha sonora e bonecos (personagens) feito pelos alunos. Açagueiro é contratado e tem vários segredos com os fantasmas que percorrem por lá.

6.5- Categoria Kino Carta

Reunião das Crianças por elas mesmas (Realizadora: Simone Pinto da Silva)

Sinopse: A reunião dos representantes das crianças, um lugar de ideias e decisões, com as imagens captadas por elas mesmas.

6.6- Categoria DIVERSIDADE

Filme: **Medo** (Realizadores: Ana Paula, Caroline, Gustavo Ferreira)

Sinopse: Filme sobre cenas sem personagem que transmitem sensação de medo.

6.7- Categoria LITERATURA

Filme: Cuia (Realizadores: Fernanda Lino Paranhos, João Kenji Belgamo Pupin, Kaue Goes Forin, Larissa Vitória dos Santos, Sofia Schalka, Gizele Cristina Rodrigues Caparroz de Almeida)

Sinopse: O curta-metragem “Cuia” tem roteiro inspirado na crônica de Luís Fernando Veríssimo, que leva o mesmo nome. Apresenta uma inusitada sessão de terapia em que o analista usa uma cuia, herdada de seu avô. O paciente se interessa muito pelo objeto. Mal sabe o analista que o paciente é cleptomaniaco! Os alunos do 3ºEM do Colégio Sidarta, de Cotia, estudaram nas aulas de Português os gêneros “crônica” e “roteiro de cinema”. Orientados pela professora Gizele Caparroz, foram desafiados a criar curtas-metragens a partir das crônicas de Luis Fernando Veríssimo, da obra Todas as histórias do Analista de Bagé. O tema foi a loucura e o público a comunidade escolar. Curta exibido no Sarau da Loucura, em 25/08/2016.

AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Em minha perspectiva de participante da oficina, avalio que os conteúdos apresentados constituem um recorte adequado e instigante, no sentido de apresentar possibilidades de ação na interface cinema/educação. Para a proposta geral da oficina (que teve duração total de 6h), considero coerente o foco dado às possibilidades de produção dos dispositivos mencionados. Por si só, os conteúdos abordados testemunham o interesse despertado em nós, alunos da oficina, que, por meio deles, compartilhamos percepções estéticas, reflexões e experiências (Ceuline). Como produção audiovisual teve Curta metragem “**Cais do Apolo**”, produzido por meio do dispositivo “filme-máquina”, o qual é composto de imagens captadas na Avenida Cais do Apolo, na cidade do Recife, em outubro de 2021.

(Relato de Jil)- Vale ressaltar aqui também as motivações que me levaram a fazer a Oficina de Formação de Cinema e Educação e de que maneira o cinema me atravessa enquanto vivência. Sou bacharel em artes com especialização em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal da Bahia e atualmente graduando no curso de Ciências da Informação com ênfase em Arquivologia na mesma universidade.

O motivo de fazer a oficina aconteceu pelo fato de eu estar participando do processo de habilitação para ser membro do Projeto de Extensão Diversação ICINE UFBA. Projeto coordenado pelos professores Rodrigo Fortes de Ávila, Leyde Klebia Rodrigues da Silva e Denise Braga Sampaio, funciona como um cineclube e envolve o encontro do Cinema e da Memória na perspectiva da ciência da informação, na tentativa de “responder ao imperativo de desconstruir a limitação da presença cinematográfica ao entretenimento” conforme

consta na descrição do projeto, sensibilizando nos envolvidos (corpo docente/discente e públicos afins) a construção de um olhar crítico a partir da prática da cinefilia em ambiente acadêmico.

Desse modo enxerguei na Oficina de Formação de Cinema e Educação a oportunidade de aperfeiçoamento das ferramentas ofertadas a mim pela universidade com o intuito de ampliar meu repertório de pesquisa na área do audiovisual e poder utilizar mais deste aprendizado no ICINE, atuando na colaboração das práticas curatoriais, ministrando oficinas, dentre outras funções. Sobre o curta-metragem produzido durante a oficina, a realização e produção se deram da seguinte forma: A partir das provocações da professora Rita, que recomendou aos participantes da oficina produzir um vídeo, tendo como referência o conceito de dispositivo cinematográfico do “Filme Máquina” (Migliorin).

Como todo processo de criação a ansiedade se apresenta súbita e insistentemente, fiquei me perguntando o que iria filmar e onde iria fixar/prender o celular para a captação das imagens. Pensei inicialmente em simular uma ida ao supermercado, um passeio vago pela rua despreziosamente com o celular fixado ao corpo filmando livremente o cotidiano, a rotina, o som da rua, ideia que terminou não se materializando. Até que recebi convite por parte de uma amiga para ir à roça da mãe dela, no município de Simões Filho, 21 km de distância de Salvador. Vi neste convite a oportunidade de explorar a cidade durante o trajeto de Salvador-Simões Filho (zona rural) na captação de imagens e depois pensaria no conceito estético que finalizaria o curta-metragem. E foi dessa maneira que aconteceu a realização do filme.

No traslado de Salvador – Simões Filho – Salvador; fixei o aparelho celular na janela do carro e em lugares específicos da estrada fazia o registro das imagens, principalmente nos lugares que apresentavam contrastes nas paisagens ou que haviam intervenções do rural no urbano e vice-versa: casas no meio do mato, construções inacabadas na beira da estrada, árvores, carros, pessoas, ciclistas, etc. Após ter o material captado, era hora de pensar no conceito estético para edição e finalização do curta-metragem.

Como estou pesquisando atualmente o uso da redução e inversão cromática em registros do real por meio da fotografia e do audiovisual como possibilidade de criar outros espaços de subjetividades e distopias do cotidiano que se nos apresenta em contexto pandêmico, apliquei o experimento nas imagens do vídeo, invertendo e reduzindo suas cores, trabalhando outras possibilidades de produção e imersão de espaços. O áudio original foi suprimido, para que entrasse uma música na banda sonora que se aproximasse da proposta imersiva que o vídeo provoca nos espectadores. O vídeo, assim como o título

que nomeia a obra (Zona Zero), foi inspirado no argumento estético do filme “Paris, Texas” (1984), do cineasta alemão Wim Wenders. O curta-metragem de gênero experimental, apresenta valores cromáticos invertidos como possibilidade de criação de zonas de fugas de uma distopia. A trilha sonora é de autoria de Roy Cooder, música extraída do filme Paris, Texas (No Safety Zone).

Sinopse: Durante a viagem o passageiro fixou a câmera do celular na janela do carro a fim de captar paisagens que em um fluxo contínuo se modificavam na estrada, descobrindo por meio do olho-câmera a (re) invenção de novos lugares. O curta “**Viagem à Zona Zero**”, produzido com o dispositivo máquina, foi selecionado no Festival de Luzes de Florianópolis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da cultura. **Secretaria de Direitos Humanos**. Universidade Federal Fluminense. Projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos, 2014. Disponível em:

https://www.redekino.com.br/wpcontent/uploads/2016/05/Inventar_com_a_Diferenca_UFF.pdf . Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-_educacion_infantil.pdf Acesso em: 01 set. 2022.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Produção de textos acadêmicos e científicos**. Edição especial. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2013.

BONITZER, Pascal. **O que é um plano?** Tradução de Fabián Núñez (UFF). Disponível em: <http://www.geocities.ws/ruygardnier/bonitzeroqueeumplano.doc>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

CHOLODENKO, Alan, & Sousa, Adriano C. A. e. (2017). **A Animação do Cinema**. Galáxia (São Paulo), (34), 20-54. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-2554201729575> . Acesso em: 31 de agosto de 2022. Acesso em: 01 set. 2022.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. Ouro Preto, Universo Produções, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoesperspectivas-e-propostas/> Acesso em: 01 set. 2022.

GONÇALVES, Osmar (org.) **Narrativas Sensoriais**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema documentário. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26. n.03, p.129-150, dez. 2010.

MIGLIORIN, C. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – E-Compós**, Brasília, v.17, n.1, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.sementecinematografica.com.br/wpcontent/uploads/2017/12/o-ensino-de-cinema-e-a-experiencia-do-filmecarta_CEZARMIGLIORIN.pdf Acesso em: 01 set. 2022.

MURRIE, Zuleika Felice (Coord.). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio 2000**. Parte II-Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 01 set. 2022.

Programa Cinema & Educação: “A experiência do cinema na escola de educação básica municipal”. Disponível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinemaeducacao/> Acesso em: 01 set. 2022.

SANTOS, Rita de Lourdes Carnevale. O cinema como arte e criação na escola a partir de dispositivos cinematográficos. In: **IX FALA OUTRA ESCOLA**, 2019, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/fala-outra-escola-2019/papers/o-cinema-como-arte-e-criacao-na-escola-a-partir-de-dispositivos-cinematograficos>>. Acesso em: 01 set. 2022.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 30 de agosto de 2022.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm Acesso em: 01 set. 2022.

FILMOGRAFIA:

Açagueiro. Realizadoras: Gustavo Ferreira, Giovanni Pavarenti. **Duração: 5 min.** <https://www.youtube.com/watch?v=NKFo6OhKyRI&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=10> Acesso em: 01 set. 2022.

Assédio. Realizadoras: Aline Beatriz, Iris Toledo e Beatriz de Oliveira. Duração: 1 min e 18 seg. <https://www.youtube.com/watch?v=gY1WBrivkAI&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=15> Acesso em: 01 set. 2022.

A voz do silêncio – sentimentos. Aline Caetano Begossi. Duração: 1 min e 02 seg. <https://www.youtube.com/watch?v=RlcBXsJZUBU&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=5> Acesso em: 01 set. 2022.

Submissão. Realizadoras: Márcia J. Puccini Búrigo, Maria A. Farias da Silva. Duração: 1 min e 59 seg. https://www.youtube.com/watch?v=DL68QYIf_Jo&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R Acesso em: 01 set. 2022.

Cadarços. Jaqueline Piton. Duração: 1 min e 25 seg. <https://www.youtube.com/watch?v=8vuYd1HATQI&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=9> Acesso em: 01 set. 2022.

Cais do Apolo. Recife, 2022. Realizadora: Ceuline Maria Medeiros Santiago. Duração: 1 min e 30 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=acEU3mTMNg8>. Acesso em: 01 set. 2022.

Command Action. Ficção. Realizador: Kino Olho. Rio Claro- SP. Duração: 13 min e 38 seg (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aR3h6S-3r80> Acesso em: 01 set. 2022.

Cuia. Realizadores: Fernanda Lino Paranhos, João Kenji Belgamo Pupin, Kaue Goes Forin, Larissa Vitória dos Santos, Sofia Schalka, Gizele Cristina Rodrigues Caparroz de Almeida. Duração: 1 min 38 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jO2QX5xjKPQ&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=12> Acesso em: 30 de agosto de 2022.

Filme-poesia sobre a Praia de Mosqueiro. Realizadora: Rita Carnevale. Duração: 45 seg. (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Akr7L1Y8NY>. Acesso em: 01 set. 2022.

Finitude. Realizadores: Bruno Morais de Almeida, Luana Marques Soares, Luiza Garcia de Azevedo Marques, Silvano da Silva Junior, Victória Francisco Rosseti, Yghor Kristian Andrade Pereira, Gizele Cristina Rodrigues Caparroz de Almeida. Duração: 4 min e 28 seg. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=NkGxs3WpWek&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=14> Acesso em: 01 set. 2022.

Medo. Realizadores: Ana Paula, Caroline, Gustavo Ferreira. **Duração: 59 seg.** <https://www.youtube.com/watch?v=a9kKfU-iizo&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=18> Acesso em: 01 set. 2022.

Reunião das Crianças por elas mesmas. Realizadoras: Simone Pinto da Silva. **Duração: 5 min e 35 seg.** <https://www.youtube.com/watch?v=lllg2g4u4mM&list=PLdyRjkRACO5KEMF3YnThXiv4r5XCX6N1R&index=4> Acesso em: 01 set. 2022.

Viagem à Zona Zero. Realizador: Jil dos Santos Soares. Duração: 2 min e 4 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=85EgWP4JQeY>. Acesso em: 01 set. 2022.

Capítulo

17

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

ME ANA PAULA DOS SANTOS PRADO
Centro Universitário de Santa Fé do Sul

DRA. REGINA MARIA DE SOUZA
Centro Universitário de Santa Fé do Sul

ME MÁRIO ACÁCIO BORGES DE MELO CORREIA DE OLIVEIRA
LEIEA / CI&DEI / ESECS - Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO: Um dos maiores desafios do trabalho docente ainda é encontrar maneiras de promover a aprendizagem significativa e autônoma em adultos. O docente tem papel imprescindível na vida do estudante, como mediador, orientador e facilitador, auxiliando o indivíduo em sua jornada, na reprodução do conhecimento. Entretanto, o ambiente escolar tem formado gerações de pessoas pouco capazes de buscar determinados conhecimentos e que precisam de orientações no processo. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir a importância das metodologias ativas para a dinamização das ações no contexto escolar. O conhecimento é dinâmico e a cada geração se faz e refaz e, neste sentido, a mediação protagonista dos docentes é permanentemente e as metodologias ativas se materializam na possibilidade de introduzir criatividade, criticidade e novas perspectivas de aprendizagem aos contextos educacionais que fazem parte das práticas pedagógicas atuais. O trabalho foi desenvolvido por meio de método bibliográfico, com consulta a livros, periódicos e textos de referência para a temática.

PALAVRAS-CHAVES: Metodologias ativas. Aprendizagem. Escola. Criatividade.

ABSTRACT: One of the biggest challenges of teaching work is still finding ways to promote meaningful and autonomous learning in adults. The teacher has an essential role in the student's life, as a mediator, advisor and facilitator, helping the individual on his journey, in the reproduction of knowledge. However, the school environment has formed generations of people who are incapable of seeking certain knowledge and who need guidance in the process. Thus, the objective of this work is to discuss the importance of active methodologies for the dynamization of actions in the school context. Knowledge is dynamic and each generation is made and remade and, in this sense, the protagonist mediation of the teachers is permanently and the active methodologies materialize in the possibility of introducing creativity, criticality and new learning perspectives to the educational contexts that are part of the practices current pedagogies. The work was developed through a bibliographic method, with consultation of books, periodicals and reference texts for the theme.

Keywords: Active methodologies. Learning. School. Creativity.

CARACTERIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A formação docente não tinha como orientação ensinar técnicas ou metodologias ativas para serem replicadas em sala de aula. Focou-se, então, em repensar a forma de conceber o processo de aprender, valorizando os conhecimentos prévios e as informações

acessadas antes da aula. O tempo da aula deveria contemplar a realização de desafios, a solução de problemas reais diagnosticados na sociedade e os aprofundamentos mediados pelo docente.

Bergonsi (2020) destaca que a segunda década do século XXI marca os avanços didáticos e metodológicos na concepção da aprendizagem estudantil, permeados, principalmente, por avanços tecnológicos e processos educativos práticos e experimentais. Ao mesmo tempo, esse avanço requer dos docentes novas posturas nas ações educativas, valorizando a problematização e a resolução de situações reais que desafiem os estudantes, mobilizando-os na construção de aprendizagens.

No ensino superior, as resistências por inovações evidenciam-se de forma mais consistente, pois há tradição na academia, e seu rompimento é uma tarefa complexa. Assim, abordar temática dos recursos didáticos e aprendizagem estudantil no ensino superior é um desafio, tanto para os docentes quanto para os estudantes (BERGONSI, 2020, p. 29).

Emerge um conjunto de inovações didático-metodológicas que modificou a estrutura curricular, tanto nas práticas docentes como na organização da sala de aula. A finalidade dessa modificação é dinamizar o espaço de aprendizagem, estimular o aprofundamento dos estudos e incentivar a aplicabilidade em situações práticas e concretas, mediante a mediação docente. No começo, a proposta de mudanças encontrou resistências tanto por parte do corpo docente quanto do grupo estudantil, uma vez que desestruturava a forma anterior de aprendizagem.

Essa metodologia trouxe maior comprometimento na organização do material por parte dos docentes, uma vez que os estudantes têm acesso a textos, vídeos e exercícios no ambiente de aprendizagem. Os docentes, então, passaram a elaborar um plano de aprendizagem semestral, no qual detalham o que será trabalhado em cada aula, para que os estudantes possam ler e ir preparados para a discussão e a resolução dos desafios.

A nova proposta metodológica valoriza os recursos tecnológicos, visto que fazem parte da vida cotidiana de muitos alunos. A conectividade de estudantes facilita os processos de aprendizagem e requer dos docentes competências outras para explorá-las no contexto da construção de conhecimentos. No entanto, a proposta não demanda exclusividade na conectividade quando esta não está presente. É possível fazer uso de metodologias como o Team Based Learning (TBL) com o alunado em sala de aula utilizando textos e livros físicos. A aprendizagem individual e em equipes mostra-se muito apropriada.

Gil (2018) também ressalta que as experiências prévias são decisivas para a disposição na aprendizagem do adulto. Os recursos didáticos pedagógicos asseguram que se consiga despertar o interesse do indivíduo que aprende e precisam ser entendidos como

fontes opcionais apresentadas ao alunado. E por fim, com base na prontidão para aprender, é preciso mencionar que o estudante adulto é prático e tem objetivos definidos, estando apto para aprender aquilo que decide, se recusando a aprender o que lhe é imposto, de modo que sua atenção diminui quando não percebe aplicação imediata do conhecimento.

No que concerne ao desenvolvimento na criança, Vygotsky (2015) entende que o desenvolvimento não se constitui em processo determinado por leis naturais de caráter universal. Nessa perspectiva, o autor deixa claro que ocorre subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Ou seja, é delineada uma interação entre o plano biológico e o plano cultural e histórico como uma diferenciação das funções psicológicas elementares, como a atenção e a memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária e o pensamento abstrato.

Entenda-se que a Pedagogia Nova, em oposição à Pedagogia Tradicional, se aliou às tecnologias da informação e comunicação, para garantia do fortalecimento das metodologias ativas. De acordo com Noguera-Ramirez (2011) o interesse garante a economia da ação, uma economia de forças, e a aprendizagem é a ação mais eficiente que um organismo pode conseguir em vista de sua caracterização como forma de crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

Para Debald (2020) podem ser mencionadas modificações nas metodologias utilizadas no contexto educacional, tendo em vista que a ênfase do processo passa a ser o educando, sendo que a postura docente se modifica, posicionando-se como um pesquisador que utiliza a sua experiência para mediar o processo. O educando é entendido como um dos sujeitos ativos do processo, de modo que o conhecimento se converte em instrumento capaz de investigar a realidade local e global e as demandas cotidianas com vistas a novas posturas e ações para o bem coletivo.

Ao longo do processo, Freire (2018) entende que a postura do educando se modifica frente ao conhecimento em construção, possibilitando que a sua interação com os conteúdos escolares se modifique, pois passa a estabelecer conexões com o cotidiano.

A estrutura escolar não pode se constituir em um modelo de incorporação da criança e do adolescente à sociedade, porém, pode contribuir para sejam capazes de interferir positivamente na realidade social, econômica, política e cultural em que estão inseridos. É por meio do contato entre os indivíduos, que a realidade social é construída e pode ser modificada.

Hodiernamente a demanda por seleção, aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, capazes de recorrer a diferentes ritmos e a conteúdos

complementares, correspondem as configurações de diferentes grupos de alunos, assim como de culturas e necessidades emergentes.

Moran (2017) destaca que as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Diante de uma sociedade conectada e digital, a educação precisa se pautar em modelos de ensino híbridos, que apresentam diversas possíveis combinações.

Para Moran (2017) é possível aprender por meio de diversas técnicas e procedimentos, que se sejam adequados para os objetivos desejados. Para ele, a estratégia da aprendizagem ativa potencializa a flexibilidade cognitiva do aprendiz, o capacitando para alternar e realizar distintas tarefas, operações mentais, além de modificar situações inusitadas, abandonando modelos mentais rígidos.

É importante compreender que as aprendizagens realizadas por intermédio da experimentação propostas por Freire, em consonância com o que estabelece a aprendizagem *maker*, com a mediação de tecnologias flexíveis e dinâmicas, proporcionam aos aprendizes possibilidade de refletir sobre o processo de aprendizagem e ações cotidianas.

É necessário ainda que exista uma supervisão docente experiente em distintas áreas, a fim de garantir que a experiência do aluno, em diferentes, espaços e tempos, ocorra de modo coerente e colaborativo. O protagonista é o aluno e o docente é o orientador, o mediador, o tutor de estudantes e de grupos de estudantes. Nesse processo, todos se configuram como protagonistas numa aprendizagem coletiva.

Em consonância com o pensamento de Vigotsky, Luria e Leontiev (2010), é possível afirmar que o desenvolvimento cognitivo do educando se efetiva em vista das relações sociais que se materializam cotidianamente. Nessa perspectiva, o docente se constitui em mediador, na relação entre o aluno e o conhecimento que se apresenta no espaço de aprendizagem. O desenvolvimento se efetiva por meio da aprendizagem, em vista da interação entre o indivíduo e o meio.

De modo efetivo, o educando acaba por internalizar as interações com o ambiente, o que promove o desenvolvimento, que se efetiva de fora para dentro. Entenda-se que as apropriações da cultura se constituem em uma das influências fundamentais a fim de que se efetive o desenvolvimento mental, explicitando as particularidades de sua intersecção com o mundo.

Vigotsky, Luria e Leontiev (2010) destacam que o processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança ingresse no contexto escolar é diferente do domínio de

noções adquiridas ao longo do ensino escolar. Entretanto, à medida que a criança, com as suas perguntas, consegue aprender os nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida em uma etapa específica de aprendizagem. De fato, a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. É no contexto escolar que as experiências serão vivenciadas e a criança irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida.

A criança demanda atividades específicas capazes de propiciar o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente da referida aprendizagem, em vista das experiências e interações a que foi submetida. Nesse contexto, o professor é o mediador do processo que se materializa, em vista de se constituir no mais experiente e o responsável pelo planejamento das intervenções (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Dessa forma, o conhecimento só pode ser construído quando o sujeito interage com o processo de aprendizagem de maneira ativa, garantindo que o aprendiz se reconheça nele. Moran (2017) explicita que existem inovações mais pontuais e inovações mais profundas capazes de influenciar a educação formal, seja qual for o nível de ensino, o que precisa ser contemplada é a necessidade de existência de um ecossistema de ensino-aprendizagem acolhedor, em que sejam propostas atividades desafiadoras, que estimulem os aprendizes a se engajarem.

Também é fundamental que os currículos sejam integrados e flexíveis, que contemplem a inter e a transdisciplinaridade, além de uma visão humanizada e sustentável, que garanta o amplo desenvolvimento de competências.

As metodologias ativas de aprendizagem devem combinar teoria e prática, garantindo a integração do tempo, do espaço e das atividades a serem desenvolvidas, valorizando-se o compartilhamento de informações, o que é possibilitado pelas mídias digitais, amplamente difundidas entre os alunos de diferentes idades e que também podem ser oferecidas pelas escolas.

As novas estratégias de trabalho, apresentadas ao contexto escolar, abarcam simulações, jogos, construção de histórias e desenvolvimento de projetos, sempre considerando que as tecnologias criam possibilidades de pesquisa, comunicação e compartilhamento em diferentes formatos nas redes sociais.

É de suma importância que cada instituição de ensino delimite plano estratégico que abarque o uso de metodologias adequadas à sua realidade, o que deve ser iniciado por meio de capacitações e compartilhamento de experiências e reflexões sobre atividades e soluções.

Amaral e Santos (2020) afirmam que a utilização conjunta entre tecnologia e educação, é fundamental para a dinamização dos processos pedagógicos existentes, expandindo o potencial de emergência de novas metodologias e práticas docentes, tendo em vista a demanda constante por inovação e aprendizagem no interior dos processos educacionais.

Paiva et al (2016) destacam como aspectos positivos das metodologias ativas, no âmbito da aprendizagem, o amplo exercício da autonomia, a valorização das atividades em equipes, bem como a vinculação entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da realidade cotidiana e a formação para a vivência concreta. Deste modo, as metodologias ativas representam um avanço em relação às metodologias, que se pautam na transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis.

Alves e Teo (2020) refletem que as metodologias ativas, assumiram um espaço importante nos processos de ensino e de aprendizagem, mas que demanda sustentação teórica para que cumpram o que propõem, não devendo ocorrer, por parte de escolas e educadores, uma adesão acrítica e ingênua às mesmas. A equipe escolar precisa discutir as estratégias que melhor se adequam e que são possíveis de serem implementadas para a realidade escolar, dos educandos, família e comunidade, respeitando a autonomia dos sujeitos e as reais demandas para sua implementação.

Berbel (2011) é enfática em afirmar que a utilização das metodologias ativas, é capaz de favorecer motivação autônoma, ao considerar a importância do fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, no momento em que lhe são colocadas as oportunidades de problematização de situações próprias do contexto escolar e a busca de soluções para os problemas, por meio de alternativas criativas. Nessa perspectiva, as metodologias ativas colocam ao aprendiz, a possibilidade de despertar a curiosidade, conforme se integram à teorização, elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do docente.

Para que a prática das metodologias ativas seja efetivada, podem ser utilizadas técnicas distintas, tais como a gamificação, a aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), a classe invertida, a aprendizagem baseada em problema e os estudos de casos. A opção por uma, ou mais de uma, está relacionada à realidade da escola, dos educandos e dos próprios educadores que serão responsáveis por sua condução cotidiana. O objetivo que se pretende, por meio de sua utilização, é a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, para garantia da motivação discente, tendo em vista que por meio do problema posto, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas.

MODALIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS

No que concerne às modalidades de metodologias ativas disponíveis para aplicação no contexto educacional e que se adequam às práticas pedagógicas das séries iniciais, podem ser mencionadas: a gamificação, a aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), a classe invertida, a aprendizagem baseada em problema e os estudos de casos.

Schlemmer (2014) afirma que o termo gamificação está vinculado ao mundo dos games, que consiste em utilizar elementos presentes na mecânica dos games, estilos de games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar os alunos. O referido conceito foi apropriado pela área da educação, possibilitando a construção de situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos, de forma prazerosa, na definição e resolução de problemas, contribuindo para repensar o contexto educacional formal.

De acordo com Meira e Blikstein (2019) a estratégia de aplicação de elementos de jogos em atividades educativas, iniciou-se em 2010, mas essa modalidade de estratégias é utilizada a muito tempo, como ocorria quando a criança tinha seu trabalho reconhecido com estrelinhas, que representavam recompensas. De modo efetivo, a gamificação se fundamenta na utilização de elementos de jogos digitais, tais como avatares, desafios, rankings e premiações. São considerados elementos como a competição, os feedbacks instantâneos, a evolução e a recompensa proposta.

Metodologias como a gamificação, são importantes pois incentivam os alunos a superar os limites impostos pelas metodologias tradicionais, garantindo que o aprendizado apresente amplo significado, que transcenda o ambiente escolar e materialize em soluções para a vida cotidiana.

Camargo e Daros (2018) salientam a possibilidade de oferecer aulas mais dinâmicas, além de estimular o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e a implementação de práticas colaborativas. O sucesso das atividades pautadas nessa metodologia, estimulam a prática do diálogo, fazendo com que os educandos se posicionem de modo mais engajado, curioso e motivado.

Outra prática importante para o desenvolvimento escolar e pessoal do aluno é o envolvimento dos pais na gamificação, já que vários pais jogam com seus filhos, sendo ou não *gamers*. Há um estreitamento dos vínculos entre pais e filhos e uma aproximação dos pais às atividades escolares.

A experiência da aprendizagem por elaboração de projetos (PBL) é explicitada por Markham, Larmer e Ravitz (2008) como uma alternativa para se elaborar currículos e se implementar práticas inovadoras na educação. Constitui-se em uma estratégia de ensino e aprendizagem da contemporaneidade, que demanda maior empenho, tanto de docentes quanto de discentes.

Bender (2014) destaca como características centrais da aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), em que o aluno é colocado no centro do processo, por meio da organização de grupos tutoriais. A estratégia se utiliza de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas.

Nessa perspectiva, acaba por caracterizar um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar e orientado para a aprendizagem do aluno. Não se pode desconsiderar a importância de incluir na metodologia PBL, a compreensão de processos cognitivos, da memória e do modo como a aprendizagem se efetiva, a fim de se considerar a experiência prévia e a participação ativa como elementos fundantes a aquisição de conhecimentos (BENDER, 2014).

É preciso ao docente, abandonar o papel de detentor do saber e assumir posição de estimulador e parceiro do estudante na busca do conhecimento. O aluno deve ser estimulado a aprender a aprender, a trabalhar em equipe, a ser democrático na busca das opiniões do outro, assumindo papel ativo e responsável em seu aprendizado.

Aquilante et. al (2011) destaca que é fundamental que determinar os pontos centrais a serem discutidos, além de se realizar a administração do tempo, o que pode se constituir em um fator que direcionará os rumos da pesquisa, já que se o produto final for muito complexo ou trabalhoso, e o tempo disponível não permitir o aprofundamento que os alunos gostariam de ter, eles serão obrigados a fazer escolhas e recortes em função desse tempo.

A aprendizagem por elaboração de projetos (PBL) implica em uma modificação significativa na função docente, já que este deixa de ser o transmissor do saber e passa a ser um estimulador e parceiro do estudante na descoberta do conhecimento. Orienta a discussão de modo a abordar os objetivos previamente definidos e que se pretende atingir por meio do aprofundamento da discussão, do exame analítico e minucioso do problema.

O problema coloca o aluno no centro do processo, como protagonista. No entanto, é necessário construir situações-problema que vão estruturar essa aprendizagem, de modo que esses cenários ou problemas sejam situações que se caracterizem como um problema para os alunos. Trata-se, portanto, de construir um cenário de

aprendizagem, com início e fim bem definidos (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 43).

Cumprir mencionar que para a construção de problemas, são necessários alguns elementos, como: caso, situações-problema, bases de conhecimentos disponibilizadas aos alunos (artigos, vídeos, capítulos de livro), o foco que se quer dar ao problema. Para que não fique teórico, o problema deve buscar conteúdos que possam ser aplicados na prática, juntamente com situações que vão envolver as habilidades necessárias para sua resolução.

Há que se considerar ainda que, a eleição do projeto a ser desenvolvido nas disciplinas é fundamental na aplicação de PBL, já que precisa motivar e conduzir o aprendiz a caminhos inovadores, contemplando o conteúdo programático definido. O conceito de projeto envolve o gasto de energia na confecção de um novo produto, com início e um término pré-determinados, por meio da utilização de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas necessárias para gerar o desafio capaz de motivar os indivíduos ao aprendizado de longa duração e com embasamento.

Ao tratarem da sala de aula invertida, Higashi e Pereira (2020) descrevem que a primeira experiência de mudança metodológica ocorreu na primeira década do século XXI, quando os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, iniciaram uma modificação em suas estratégias de aprendizagem, que passaram a incluir a produção de vídeos do conteúdo das aulas, que eram postados na internet, para que os alunos ausentes pudessem acompanhar o conteúdo. Originalmente os vídeos passam a ser utilizados como reforço de estudo, de modo que todos os estudantes começaram a acessar o material publicado, não só os ausentes. Bergmann e Sams começaram a perceber que sua presença era necessária somente nos momentos de dificuldades dos alunos, o que conferiu maior significado às aulas presenciais.

De fato, a incorporação progresso tecnológico à realidade cotidiana, gerou a possibilidade de ampliação dos processos de ensino e de aprendizagem, demandando ferramentas pedagógicas distintas das tradicionais, como o uso da internet e de seu portfólio de recursos. Preconiza o abandono do conhecimento fragmentado e a adoção de metodologias didático-pedagógicas que introduzam situações reais, capazes de preparar o aluno para o mundo e para a sociedade.

A abordagem inicial do processo é o estudo prévio. Os materiais para o estudo e a maior parte das estratégias implantadas são disponibilizadas on-line e por vídeos. No entanto, pode incluir o apoio de textos, games, áudios e outros recursos disponibilizados pelo docente no ambiente virtual de aprendizagem (HIGASHI; PEREIRA, 2020).

O contato antecipado com o material apresenta diversos pontos positivos, entre os quais está o fato de o estudo trabalhar no seu ritmo e tentar desenvolver o máximo de compreensão possíveis, pois permite o acesso e a dedicação aos conteúdos em que apresentarem maior dificuldade. Por conseguinte, desenvolve a autonomia dos alunos, uma vez que proporciona o gerenciamento da evolução da aprendizagem. Em sala, o docente aprofunda a aprendizagem com atividades complementares para aplicações práticas dos conceitos aprendidos, estimula as discussões e esclarece dúvidas. Em sala de aula, devem ser propostas atividades que incentivem as trocas sociais entre os pares, pois são aspectos fundamentais dos processos de ensino e de aprendizagem, os quais a sala de aula tradicional não incentiva (BERGMANN, 2018).

Nas atividades em sala, o docente explicita os objetivos a serem atingidos e propõe atividades que sejam coerentes e proporcionem aos alunos o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Para tanto, recomenda-se criar diferentes propostas metodológicas, a fim de atender os diversos tipos de estudantes. O trabalho cognitivo, que envolve aplicação, análise, síntese, significação e avaliação do conhecimento, ocorre em sala de aula, local em que os alunos recebem o apoio do coletivo e do preceptor. Aprender não pode significar ser um receptor passivo das informações que são fornecidas, requer a quebra de paradigmas, visando a uma formação como seres ativos, críticos e participantes do contexto social.

Para Saviani (2012) a atividade de educar se constitui em um ato de gerar, de modo direto e intencional, a singularidade em cada indivíduo, assim como a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nessa perspectiva, o objeto da educação é a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelo homem. A educação não se resume ao ensino, que se materializa em um dos aspectos da mesma e a escola cumpre a função de socialização do saber sistematizado. A escola existe, com o intuito de proporcionar a aquisição dos instrumentos capazes de oferecer o acesso ao saber elaborado, originado da ciência, o que deve ser realizada por meio das estratégias que melhore se adequem ao contexto em que educador e educando estiverem inseridos. A utilização das estratégias de aprendizagem ativa se coloca como uma opção, mas que deve refletir a atividade intelectual de sujeitos situados historicamente e capazes de trazer o aluno para o papel de protagonista da dinâmica da aprendizagem, por meio de problematização que mobilizem o estudo das estratégias que podem ser adotadas para cada realidade concreta.

Alves e Teo (2020) compreendem a necessidade trabalhar aprendizagem ativa como mais que um conjunto de estratégias ativas, mas como um movimento de apropriação do

conhecimento por parte do educando que trata de uma série de modelos de operação do pensamento do indivíduo e que se refletem no intelecto, no desenvolvimento do pensamento teórico, na abstração e generalização, que são elementares para a apropriação das ferramentas intelectuais necessárias para a ação humana em sociedade.

Nessa perspectiva, a utilização das estratégias de aprendizagem ativa busca levar educandos e educadores a buscar soluções para problemas cotidianos, que são objeto de investigação e que precisam ser analisados, contrapostos, sintetizados, a fim de garantir a existência contínua de novos problemas que oferecem o cerne da realidade social em que estão inseridos os grupos humanos.

A abordagem baseada em problemas, por exemplo, pode ser utilizada em diferentes disciplinas, constituindo-se em uma metodologia voltada para a aquisição do conhecimento por meio da resolução de situações do cotidiano escolar. Seu objetivo central é combinar princípios básicos da educação em atividades teóricas e práticas, de modo a tornar o aprendizado mais dinâmico, já que o aluno terá a fundamentação teórica e a prática contemplando seu aprendizado (CARMARGO; DAROS, 2018).

O aspecto central da aprendizagem baseada em problemas é a utilização de uma proposta metodológica pautada na solução de problemas integrados e não na tradicional separação de disciplinas, levando os alunos a aplicar os conteúdos aprendidos e a explorar os conceitos de forma mais organizada e profunda. Como resultados, obtêm-se o engajamento, a autonomia e o protagonismo dos discentes, que passam a controlar o próprio aprendizado e a escolher os modelos de absorção do conteúdo. Do envolvimento dos diferentes estudantes, emerge um processo de aprendizado sincrônico e todos evoluem igualmente.

No que concerne à dinâmica da sala de aula, esta é modificada, sendo que o professor, deixa de ser compreendido como um mestre que domina o processo, de modo unilateral, emergindo uma estrutura democrática, em que o docente se torna um mediador entre o aluno e o conhecimento, posicionando-se ao lado do mesmo para garantia da continuidade do processo de aprendizagem.

Para a implementação da estratégia, são apresentados problemas do cotidiano, vivenciados pelos alunos, que é aproveitado, simultaneamente, pelas diferentes disciplinas, como um problema ambiental, por exemplo, que possui múltiplas facetas a serem exploradas, por disciplinas como Biologia, Geografia, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa, já que sempre é possível finalizar a atividade com uma produção de texto escrito.

Camargo e Daros (2018) descrevem que o papel principal do professor é criar situações-problema do cotidiano profissional e coordenar sua solução, de maneira que as atividades do professor envolvam a organização de diferentes tipos de problemas e possíveis estratégias para sua solução, questionando os alunos sobre seu processo de aprendizagem com perguntas metacognitivas.

Além disso, propicia o estímulo à reflexão, por parte dos alunos, acerca de sua própria aprendizagem e desempenho. O uso de problemas é uma forma de atividade que, como estratégia de aprendizagem, possui a propriedade de despertar o envolvimento, o interesse, a criatividade e a plena participação dos alunos, através da criação de uma situação desafiadora e reflexiva, capaz de remeter o aluno a informações originárias do conteúdo apreendido, para que o mesmo seja organizado de modo contextual.

Camargo e Daros (2018) apresentam o trabalho com estudo de caso, em sala de aula, como um método de abordagem de investigação indicado para o estudo de acontecimentos e contextos complexos, que envolvem diversos fatores. O estudo de caso é um instrumento pedagógico que pode ser utilizado no envolvimento de problemas reais e em situações de cunho reflexivo, podendo ser real ou fictício. Ressalta a capacidade de suscitar questões para debate e de ter elementos que permitam a tomada de posição e a definição de soluções diferenciadas para um mesmo problema.

Além disso, o caso não deve produzir qualquer diagnóstico ou prognóstico, ou, como já mencionado, não há resposta certa ou solução única. O mais interessante são as possibilidades apresentadas pelos acadêmicos, desde que sejam exequíveis e pautadas no conteúdo teórico apresentado pelo professor. O objetivo dessa estratégia é instigar os estudantes a se confrontarem com realidades concretas que propiciem algum tipo de desafio e que permitam a proposta de soluções ou a expressão de argumentos fundamentados.

Segundo Yin (2015) os estudos de caso são flexíveis e pertinentes nas fases iniciais de investigação sobre temas complexos, pois contribuem para construção de hipóteses ou reformulação do problema, podendo ser aplicado nos contextos em que o objeto de estudo é suficientemente conhecido e em novos contextos de aprendizagem.

Um estudo de caso possibilita que os investigadores enfatizem e retenham uma perspectiva holística e do mundo real, através de contextos como o estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2015).

A aprendizagem baseada em times ou pares é representada por uma modalidade de aprendizagem colaborativa, que envolve o compartilhamento de ideias, por meio da formação estratégica de equipes estrategicamente formadas, para as quais são propostas atividades, que posteriormente serão avaliadas em pares. “O TBL baseia-se no construtivismo, pressupondo que o aluno poderá construir a aprendizagem por si mesmo, de forma atuante, contemplando este saber a partir de sua vivência, interagindo com outras pessoas, professores, palestrantes e colegas” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 112).

A referida metodologia se propõe a estimular a troca e a construção de ideias por meio do trabalho em grupo, tendo como princípio a necessidade de colaboração e compartilhamento de informações entre os alunos, de modo que ensinam e aprendem simultaneamente. É importante a organização de grupos mistos, que incluam alunos que gostem de Matemática, mas também dos que gostem de História, Ciência, Geografia e Língua Portuguesa, para que ocorra uma potencialização e não um déficit de aprendizagem, que pode ser advindo de uma divisão homogênea. O engajamento dos discentes e o preparo prévio dos mesmos, permite que o professor proponha atividades e lance desafios.

A existência, no contexto escolar, de um espaço *maker* e de uma estrutura física propicia para o trabalho em grupo, torna os desafios ainda mais inovadores, por meio do uso de trabalho manual e ferramentas tecnológicas e manuais, que potencializam a busca de soluções e a expansão de repertório.

Na concepção da aprendizagem em pares, o professor deve estabelecer o objetivo do trabalho e o resultado esperado, além de apresentar com clareza as questões ou a proposta de trabalho a serem realizadas. Por meio do desenvolvimento do trabalho, ocorre a interação que a aprendizagem entre pares permite, com auxílio mútuo oferecido pelos discentes. Ao docente compete a tarefa de supervisionar e estimular a execução das tarefas, promovendo a interação entre os integrantes da turma, garantindo que todos tenham espaço para expor suas ideias.

Essa modalidade de metodologia, proporciona a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões mais racionais para a solução de problemas, o desenvolvimento das habilidades interpessoais e argumentação, assim como o trabalho em equipe, a autonomia e o senso crítico.

Diante das metodologias ativas apresentadas, é possível depreender que as rápidas modificações a que está submetida a sociedade contemporânea e os estudantes, em diferentes níveis, incluindo as séries iniciais, demanda o desenvolvimento de capacidades

humanas cada vez mais amplas e profundas, que desenham novos papéis para o aluno, o professor e a instituição de ensino.

A Pandemia da Covid-19 deixa latente a dificuldade de acesso à internet e recursos tecnológicos de uma grande parcela de famílias brasileiras, que se viram desamparadas pela ausência de políticas inclusivas que deveriam ser adotadas pelos governos federal, estadual e municipal. Nessa perspectiva, é basilar, que as diferenças sejam respeitadas e acolhidas pela equipe escolar.

Almeida e Dalben (2020) ao discorrer sobre os desdobramentos da Pandemia da Covid-19 na educação brasileira, afirmam que o ensino remoto, não obstante se constituir na opção mais razoável, cria uma dualidade, tendo em vista que por um lado garante o isolamento físico e o contato social virtual, mas, por outro lado, intensifica as desigualdades sociais presentes no sistema educacional brasileiro, já que apesar de se difundir os benefícios dos recursos digitais, os mesmos são pouco priorizados.

A garantia das condições de acesso a todos os estudantes foge às possibilidades reais da escola. Muitas famílias não conseguem garantir a infraestrutura necessária para possibilitar a suas crianças e seus adolescentes o acompanhamento das atividades escolares, além de casos ainda mais severos, em que as condições objetivas de subsistência também estão comprometidas (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 7).

As autoras destacam a dificuldade de acesso a estrutura e conectividade domiciliar a que estão submetidas várias famílias, o que limita o trabalho da escola e do docente. Entretanto, ressaltam a necessidade de reinvenção das propostas pedagógicas, a fim de garantir que o acesso às plataformas digitais e às aulas de videoconferência e transmissões ao vivo por parte dos alunos represente efetiva participação dos mesmos.

Neste sentido, diversas práticas de aprendizagem ativa, se apresentam como opções importantes de garantia do envolvimento dos educandos, tais como a gamificação, a aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), a classe invertida, a aprendizagem baseada em problema e os estudos de casos.

A História possui muito o que ensinar sobre a sociedade contemporânea. Hobsbawm (2013) afirma que a postura que o indivíduo adota em relação ao seu passado, as interconexões entre passado e presente, são elementares para se situar em sua própria existência e de seu grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços da tecnologia, dos recursos digitais, a emergência e popularização das redes sociais e das plataformas de comunicação, têm refletido em modificações nas metodologias de ensino nas instituições escolares. Geralmente essas metodologias são de maior alcance via redes, mas algumas podem ser aplicadas sem o uso de mídias digitais.

Ressalte-se que grande parte dos alunos brasileiros tem acesso restrito às mídias digitais, tendo em vista a dificuldade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos necessários e eficazes para tal. O contexto pandêmico visibilizou essas diferenças digitais. Mas na ambiência escolar esse acesso pode ser garantido e ampliado para o uso dessas metodologias.

O Brasil é um país marcado por disparidades socioeconômicas e culturais, que também estão presentes no contexto escolar, de modo que os recursos tecnológicos, materiais e humanos necessários para o uso de estratégias de aprendizagem ativa, nem sempre existem, o que não invalida a proposta de se garantir que sejam implementadas nos locais em que os investimentos públicos alcançaram a compreensão da importância de se investir em expansão das possibilidades de aprendizagem.

A aprendizagem envolve um amplo e complicado acervo de processos, devendo, deste modo, incluir as condições capazes de influenciar os mesmos. Nessa perspectiva, emerge a relevância de se considerar, no contexto escolar, a associação das metodologias ativas às práticas rotineiramente utilizadas, a fim de potencializar a existência de outras condições propícias à aprendizagem.

De modo efetivo, as inovações incorporadas nos últimos dez anos à educação nacional, pautadas no aporte tecnológico e em estratégias educativas experimentais e práticas, facilitaram o acesso às informações e resultaram em um espaço de aprendizagem mais dinâmico.

Ao avançar na proposição de procedimentos capazes de alcançar de modo atrativo o estudante, este começa a perceber o nexos existente entre os conteúdos escolares, a resolução dos problemas cotidianos e o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes.

É possível compreender que a proposta das metodologias ativas é a integração dos estudantes na aprendizagem, de modo flexível, interligado e híbrido. Não existe outro modo de acesso ao conhecimento, que não preconize a interação e identificação do sujeito com o processo de aprendizagem, que não pode ser mecânico e fundado na transmissão passiva de conteúdo.

Ao longo do trabalho foram mencionadas como possibilidade de aplicação no contexto educacional de estratégias de aprendizagem ativas, tais como a utilização da gamificação, da aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), da classe invertida, da aprendizagem baseada em problema e dos estudos de casos, que segundo os recortes teóricos discutidos, têm se mostrado de grande relevância no contexto acadêmico, gerando resultados positivos para crianças, adolescentes e adultos.

As metodologias ativas de aprendizagem podem se fazer presentes em atividades próprias dos diferentes conteúdos das disciplinas escolares, entretanto, não se pode desconsiderar a exclusão digital a que está submetida parcela significativa da população brasileira, mas também não é possível desconsiderar o potencial das estratégias de aprendizagem ativa para asseverar a aquiescência dos alunos nas práticas pedagógicas. Compreendidas em um contexto que preconize a apropriação de conhecimentos humanos, de processo culturais produzidos ao longo da História e capazes de originar consciência individual e social, as metodologias próprias da aprendizagem ativa, representam um suporte importante para o docente no contexto da aprendizagem.

Para que as novas aprendizagens se efetivem, é condição essencial o exercício da autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de aprendizagem, para que o discente se sinta preparado para lidar com os desafios cotidianos e compreender de forma crítica, sua realidade socioeconômica e cultural e os processos históricos que levaram seu grupo social e a sociedade em que estão inseridos ao atual estágio de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AQUILANTE, A. G. et al. Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 147-156, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e229610, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100122&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2021

AMARAL, M. M.; SANTOS, R. Coreografias didáticas e inovações pedagógicas contemporâneas para uma educação emancipadora. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76119, 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100604&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, W. N. Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. V. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Revista Semina**, v. 32, n.1, p.25-40, 2011, Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGONSI, F. Recursos didáticos e aprendizagem estudantil no ensino superior. In.: DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno (desafios da educação)**. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 4, p. 29-38.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno (desafios da educação)**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DEBALD, B. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In.: DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno (desafios da educação)**. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 1, p. 1-8.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2018.

HIGASHI, P.; PEREIRA, S. G. Estudo prévio: sala de aula invertida. In.: DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno (desafios da educação)**. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 3, p. 21-29.

HOBBSAWM, E. **Sobre História**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2013.

MARKHAM, T., LARMER, J., RAVITZ, J., **Aprendizagem Baseada em Projetos**, , Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem: estratégias para transformar as escolas no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In.: YAGASHI, S. F. R. et al. (org.) **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em 25 jan. 20221.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLEMMER, E. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Documents/B%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Paula/Material/Metodologias%20ativas/1029-Texto%20do%20artigo-2436-1-10-20141211.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SIMON, E. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601355&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Scotts Valley: Createspace Independent Publishing Platform, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Capítulo

18

INTERDISCIPLINARIDADE: ARTICULAÇÃO ENTRE CIÊNCIAS, HISTÓRIA E CULTURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDRÉ DE LIMA ROSAIS

IFFarroupilha, Professor de educação básica, Cacequi/RS

GEÍSA GOERSCH GUTERRES

Mestranda Profhistória - UFSM,
Professora de educação básica, Cacequi/RS

FELIPE AMORIM FERNANDES

Professor Doutor (orientador)
IFFarroupilha - Campus São Vicente do Sul, Tutor PET-Bio SVS

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Professora Doutora(orientadora) - Universidade Federal de Santa Maria/RS

RESUMO:A interdisciplinaridade pode ser concebida um avanço no ensino, à medida que integra duas ou mais disciplinas em um objetivo final. Porém, pode ser difícil a sua implementação, devido à incapacidade de integração e falta de conhecimentos em outras áreas, e, eventualmente, havendo necessidade do auxílio de outros profissionais para que ocorra um trabalho eficiente que envolva dois ou mais temas dentro da mesma abordagem, facilitando a compreensão e o desenvolvimento dos/as educandos/as dentro dos temas abordados em sala de aula. No dia 12 de setembro de 2022, as vésperas da Semana Farroupilha do ano de 2022, houve uma preocupação em como trazer aos/as estudantes o conteúdo programático sobre tecido epitelial, pois todas as atenções naquele momento no Rio Grande do Sul se voltavam à semana farroupilha, que há dois anos não ocorria devido à pandemia de SARS-cov. A aula foi programada para acontecer em dois períodos, onde deveria ser abordado o tecido epitelial na aula de ciências. Para este momento foi utilizado o livro, onde foi explanado sobre o tecido epitelial de forma que compreensão os educandos do 5º ano do ensino fundamental pudessem compreender as funções do tecido, suas características e camadas. Também foi evidenciado que o tecido epitelial abrange o couro dos animais, que este material tivera uma enorme importância no desenvolvimento econômico, social e cultural no início da colonização da província de São Pedro, atual Rio Grande do Sul, e pelas escassas matérias-primas que o couro era utilizado para fazer uma enormidade de objetos, como: armas, equipamento de equitação, amarrações e casas. A destreza em manusear o couro deu origem a guasquearia, ofício que hoje é tido como patrimônio Imaterial do Rio Grande do Sul. Relacionando o conteúdo com a história do estado foi elaborada a exibição vídeos, imagens e uma exposição com diversos itens concretizando, aplicando e agregando para construção do aprendizado pelos educandos.

PALAVRA-CHAVE: Tecido Epitelial, Ciclo do Couro, Tradicionalismo Gaúcho, Patrimônio Cultural Imaterial.

INTRODUÇÃO

Apresentar um determinado saber aos estudantes de forma que faça parte do seu cotidiano, respeitando sua cultura, religião e credo é realmente um grande desafio para os professores e professoras de todos os níveis escolares. Expor um tema que reflita dentro do dos seus conhecimentos já pré-concebidos, acertando a receita do conhecimento científico associado ao conhecimento empírico requer muita criatividade dos/das

professores/as que necessitam por vezes do auxílio de um segundo profissional que trabalhe o mesmo tema focados no objetivo do tema a ser trabalhado.

A Interdisciplinaridade é o que é comum a duas ou mais disciplinas. Do jeito que a entendemos hoje a interdisciplinaridade surge na década de 60 na França e na Itália como resposta a reivindicação de estudantes que buscavam um ensino mais afinado com as questões de ordem social, política e econômica correntes à época. (GUTERRES, 2022, p 98)

A interdisciplinaridade acontece quando se integra os componentes curriculares de várias áreas e pode ser usado das mais variadas configurações, tendo em vista que o conhecimento que se pretende apresentar, não pode estar dissociado da vida social dos/as estudantes. Focados nas aulas de ciências e história nesta experiência a interdisciplinaridade pode-se estender ainda ao português, geografia, matemática, artes e espanhol, sendo assim:

A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas (BONATTO et. al, 2012, p. 2).

Essa dinâmica de relação entre os conteúdos melhora o entendimento e incentiva o pensamento crítico. Desde as séries iniciais o desenvolvimento de aulas interligadas possibilita um processo de ensino aprendizagem mais efetivo.

Para esta vivencia apresentada, é importante ter em mente algumas abordagens teóricas divididas em suas “caixas do saber” onde elas deverão na prática ser retiradas do seu isolamento conteudista e passar a integrar de forma harmoniosa a interdisciplinaridade, esses conteúdos seriam:

O Tecido Tegumentar epitelial é o revestimento que separa a parte interna do corpo à parte externa do corpo, pode ser encontrado nos órgãos, mucosas e na pele dos seres vivos e possui diversas outras funções além de separar o interior do exterior como por exemplo: proteção do organismo, regulação térmica, se revestindo de pelos para animais de ambientes frios ou possuindo maiores canais sudoríparos para animais que necessitam de uma maior quantidade de suor para seu resfriamento em regiões quentes e etc. Também conhecido como pele ou couro que reveste a maioria dos animais, o tecido epitelial tem uma grande importância econômica, principalmente no período de colonização do território da Província de São Pedro, hoje chamado de Rio Grande do sul, esse período ficou conhecido como:

O Ciclo do Couro pode ser compreendido tomando como referência a fuga dos jesuítas das reduções para o Paraguai, escapando das investidas dos bandeirantes

paulistas⁶¹ para escravização dos indígenas, o rebanho fica solto e dá origem as chamadas vacarias, onde se tornaram selvagens e numerosos. Todo esse rebanho “sem dono” chama atenção de aventureiros que abatiam esses animais para aproveitar somente o couro e a banha. A carne só a que se consumia durante o serviço, pois não podiam transportá-la.

O negócio da courama torna-se atraente no final do século 17, quando os contrabandistas que agem no rio da Prata chegam a colocar 100 mil couros por ano no porto do Rio de Janeiro. A companhia inglesa South Sea Company instala um entreposto na região, que se torna área cobiçada por sua riqueza pecuária. Estima-se em 10 milhões de cabeças o gado que se acumulou nas vacarias. (CEEE, 1998, fascículo 3, p.48)

Os diversos usos do couro, de canoas a canecos, mostram a versatilidade e utilização do material. Durante o século XVIII, com a exploração de ouro nas Minas Gerais, os tropeiros vinham para o território gaúcho em busca de animais de tração e charque, deixando um legado da cultura biriva⁶², relativa aos tropeiros, com indumentárias e danças próprias.

CONHECENDO O OFÍCIO DE GUASQUEIRO

O termo guasqueiro tem origem da palavra guasca, que significa couro cru, ou tira de couro seca, esse termo também se refere a uma pessoa do campo, rude acostumado com trabalhos pesados sendo referência aos pioneiros nos costumes anteriores ao ciclo do couro, onde na escassez de matérias primas e utensílios, usava-se a versatilidade do couro para se fazer tudo que se pudesse imaginar, transformando em laços, encilha para o cavalo, cintos chamados de guaiacas, botas estilo garrão de potro⁶³, um bote rudimentar chamado pelota (esta que deu a origem ao nome da cidade de Pelotas), cobertura para acampamentos e carroças, uma capa rudimentar que protege de chuva, frio e serve também para rituais dos povos originários, amarrações de cercas, inclusive utensílios de cozinha como panelas e ânforas. O couro era a base do cotidiano, tanto comercial, quanto do artesanato, dessa forma, a pessoa que trabalhava com a guasca, teve seu ofício conhecido como guasqueiro.

A forma como os signos que são intrínsecos ao objeto de guasca se configuram faz com os mesmos possuam uma forte carga memorial e identitária, devido ao material utilizado em sua composição, a técnica criada

⁶¹ Homens paulistas, geralmente a mando dos portugueses, que adentravam no interior do Brasil ainda não explorado em busca de indígenas para escravização, bem como minas de pedras e metais preciosos.

⁶² Nome dado pelos gaúchos aos habitantes dos Campos da Cima de Serra, no Rio Grande do Sul. Relativo a serrano. Trabalhavam como tropeiros. A eles são atribuídas algumas danças típicas como a Dança dos Facões e a Chula, dançadas somente por homens. Além da indumentária diferente para enfrentar as longas viagens.

⁶³ Bota retirada dos membros traseiros do animal, geralmente equinos, e moldada no próprio pé.

e a relação de troca de saberes entre o criador guasqueiro e seu aprendiz; bem como, o contexto sociocultural que estão inseridos que atua diretamente na circulação dos objetos. (MACHADO, 2020, p.3)

Essa identidade citada por Machado está intimamente ligada com a cultura e os costumes locais que antigamente eram passados de forma oral, e aos poucos, com o desenvolvimento da tecnologia, foram inseridos em páginas de internet tais como youtube ou instagram, onde os guasqueiros modernos mostram seus trabalhos e dividem técnicas, não muito diferente da oralidade que em outrora necessitava-se de encontros presenciais para compartilhamento do saber.

CONCEBENDO A ATIVIDADE

Para esse relato escolhemos uma aula ocorrida durante a Semana Farroupilha, semana em que os tradicionalistas gaúchos comemoram seus costumes e relembram tradições e saber fazeres como artesanatos, culinária, danças, declamações, entre outros, encerrando com o dia do gaúcho, 20 de setembro, data esperada por muitos estudantes. Nessa semana as escolas realizam atividades referentes às comemorações, trabalham os significados das palavras do hino riograndense, pesquisam a história da Revolta Farroupilha, e trazem grupos de danças gaúchas, as invernadas artísticas, para apresentações.

O educador titular de ciências foi vestido com a indumentária típica gaúcha, diz-se pilchado, porém ao invés de bombacha foi escolhido o chiripá saia, ou chiripá primitivo (na figura 2, o nº1), espécie de saia envelope, enrolado em cima de uma calça chamada ceroula (na figura 2, o nº2), já com o intuito de chamar a atenção das educandas e educandos e trazer um personagem que estivesse intimamente ligado ao ofício antigo.

Figura 2. Professor Titular caracterizado para a aula



Fonte: acervo dos autores(2022)

A aula foi iniciada como uma aula expositiva utilizando o quadro e giz, de tecido tegumentar epitelial, onde foi explicado de forma não muito aprofundada e referenciada pelo livro didático do 6º ano fundamental, utilizado pela escola, abordando as principais características e funções do órgão tais como revestimento, impermeabilidade, resistência, e barreira protetora do lado interno para o lado externo do organismo fazendo uma ponte na associação dos/as educandos/as de que o tecido epitelial é a pele ou couro de muitos animais.

Ainda de forma expositiva feita uma breve abordagem sobre a importância do couro para os costumes riograndenses, abriu espaço para a segunda etapa da dinâmica utilizando uma compilação dos quatro primeiros episódios da websérie de vídeos retirados do canal do youtube “Guasqueiro e a arte gaúcha do couro”⁶⁴, o vídeo foi editado de seu formato original para aproveitar o tempo da aula, totalizando 45 minutos, excluindo os momentos técnicos e aproveitando os momentos mais lúdicos explicando os ciclos do couro e oguasqueiro.

⁶⁴ Websérie Ofício dosguasqueiros. Guasqueiro e a arte gaúcha do couro. Youtube. 22 jun 2021. https://www.youtube.com/watch?v=b4SEul4mGGI&list=PL6YG-HD0ERtaEOesZe_hDy6-Bnxat5DK_. Acesso em 02 set 2022.

Foi providenciada uma bancada que em seguida, ao vídeo foram apresentadas algumas das peças em couro que foram mencionadas no vídeo, expostas em uma bancada e explicado como se dava a confecção de cada uma podendo os/as educandos/as manusear e tirar dúvidas sobre cada peça.

Figura 2: Bancada com peças de couro.



Fonte: acervo dos autores(2022)

Dentre as peças estavam um par de botas garrão de potro (na figura 2, o nº3), guampa (chifre do boi onde se carregava bebidas, na figura 2, o nº9), cinta de esporas (na figura 2, o nº4), relho (na figura 2, o nº7), bainha de faca (na figura 2, o nº5), barbicacho (na figura 2, o nº10), tiras de couro com e sem pêlos (lonqueadas, na figura 2, o nº6), ferramentas mais utilizadas pelo guasqueiro como cravador, tirador de tentos, faca, alicates (na figura 2, o nº8), e diversas tranças em couro (na figura 2, o nº11).

As educandas e educandos puderam manusear todas as peças e ter contato com esses objetos. em seguida, os/as educandos/as foram encaminhados para o pátio do colégio onde havia sido preparado uma “cama de gaúcho” , que é feita com os arreios organizados de forma confortável para o descanso, imergindo seu imaginário de como o gaúcho antigo se postava enquanto um cavalo aguardava para ser encilhado logo após o desmonte da “cama de gaúcho” finalizando a vivência, os/as educandos/as da aula puderam apreciar um pequeno passeio a cavalo no pátio da escola.

AVALIAÇÕES

O interesse dos educandos e educandas, a participação e o envolvimento deles em toda parte teórica e dinâmica foi a principal forma de avaliação, como se mantiveram

atentos e curiosos e motivados a todo instante foi o norteador para que essa primeira etapa trouxesse o retorno de que a atenção deles foi conquistada. Após a parte expositiva, durante as parte recreativa da atividade foram feitas algumas perguntas acerca do tema, essas perguntas eram respectivamente:

1. O que é tecido epitelial?
2. Onde fica o tecido epitelial?
3. O que foi o ciclo do couro?
4. Como é o nome da cidade que foi dado por causa das embarcações feitas de couro?
5. Quem é a pessoa que faz trabalhos em couro?
6. Porque o couro era sempre tão utilizado?
7. Qual couro era mais utilizado na confecção das peças?
8. Qual região estavam o gado selvagem?
9. Quais os primeiros povos a utilizar o couro como matéria prima nessa região?
10. Depois desses povos, quem explorou o comercio de peles?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da atividade podemos verificar que o objetivo da mesma foi atingido, uma vez que os educandos e educandas internalizaram o conceito sobre o tecido epitelial como um produto para a formação do gaúcho antigo, compreendendo os fatos históricos envolvidos em uma cultura que conseguiu sobreviver por mais de 400 anos com o trabalho no couro e que hoje está em tramites de ser sagrado como patrimônio cultural imaterial do Rio Grande do Sul pelo IPHAN baseado no projeto de lei 61/2022.. A compreensão disso foi medido no interesse e participação dentro das propostas. Todo tempo se mantiveram atentos e tirando dúvidas. As respostas das perguntas avaliativas foram respondidas de forma correta e com muita espontaneidade pelos/as educandos/as que se mostraram motivados a todo instante nessa aula tão diferente do tradicional.

A Interdisciplinaridade é uma realidade que pode ser muito bem aproveitada, um ponto de vista é a necessidade particular de ampliação no repertório de saberes desenvolvidos pelos docentes fora de sua área principal de atuação. Quanto mais aprofundamentos em outras áreas, mais elos são feitos entre as disciplinas que podem trazer uma gama de possibilidades que as vezes não parecem ter nenhuma afinidade.

O momento que se uniu a aula de história do Rio Grande do Sul com a aula sobre tecido epitelial, o guasqueiro entrou como o principal elo no desenvolvimento de todos os

envolvidos. Tanto educandos e educandas como também pelos educadores e educadoras envolvidas em uma temática tão inusitada puderam imergir dentro de um contexto cultural que saia das perspectivas já trabalhadas tradicionalmente durante a semana farroupilha dentro das escolas e ainda assim, associando conhecimentos de ciências, história, geografia, artes, matemática, espanhol (dentro da linguagem da guasqueria muitos termos em espanhol são usados) enriquecendo ainda mais o conhecimento quando são monitorados com os objetivos de juntar todas as ideias dentro de um único contexto.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Juliana Porto, Artesanato, Fronteira e Guasqueria, **Revista de Ciências humanas e sociais**. Periódicos UNIPAMPA Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/103279/21470> acessado em 26/10/2022

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, Nº 68, dez. 1999, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBSC8DFvV4B5ytwbtrYLMN/?lang=pt&format=pdf> acessado em 27/10/2022.

BONATTO, A. et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 9. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

GUTERRES, Goersch Geísa; PESSANO, Rita; MOURAD, Leonice. Interdisciplinaridade e Cinema: Relatos de uma Experiência: MOURAD, et al. **Reflexões e práticas da didiscência**. – Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022.

Websérie Ofício dos guasqueiros. Guasqueiro e a arte gaúcha do couro. Youtube. 22 jun 2021. https://www.youtube.com/watch?v=b4SEul4mGGI&list=PL6YG-HD0ERtaEOesZe_hDy6-Bnxat5DK_. Acesso em 02 set 2022.

Capítulo

19

GEOCIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

LUCIANA DE AGUILAR BELIZIO
Mestra em Patrimônio Cultural-UFSM
Servidora Pública, SEDUC-RS

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
Doutora em Geografia, Professora, UFSM

DIOVANE DA ROSA DILL
Doutorando em Educação, UNISC,
Professor SEDUC/RS, SME/TRIUNFO.

RESUMO: A geociência contempla um conjunto de disciplinas que estudam o planeta Terra, cuja configuração resulta da articulação entre os meios antrópico, biótico e físico, sendo uma área importante para os debates ambientais que travamos atualmente e que tem na escola, na educação básica devidamente subsidiada pela alfabetização científica, alguns elementos constitutivos, de sorte a exigir a participação integrada de diferentes áreas do conhecimento. O ensino de geociências nos anos iniciais do ensino fundamental I, articulados a temáticas da educação ambiental e métodos interdisciplinares como atividades lúdicas e espaços como os Geoparques Mundiais da Unesco, são o tema desse artigo de revisão bibliográfica. É possível destacar a centralidade da temática como forma de qualificar a educação efetivamente transformadora e capaz de viabilizar uma leitura complexa do entorno dos/das estudantes.

PALAVRA CHAVE: Ciências da Terra; Fundamental I; Lúdico; Geodiversidade;

ABSTRACT: Geoscience includes a set of disciplines that study the planet Earth, whose configuration results from the articulation between the anthropic, biotic and physical environments, being an important area for the environmental debates that we currently have and that has in school, in basic education properly subsidized by scientific literacy, some constitutive elements, in order to demand the integrated participation of different areas of knowledge. The teaching of geosciences in the early years of elementary school I, linked to environmental education themes and interdisciplinary methods such as recreational activities and spaces such as the UNESCO World Geoparks, are the subject of this bibliographic review article. It is possible to highlight the centrality of the theme as a way of qualifying education that is effectively transforming and capable of enabling a complex reading of the students' surroundings.

KEYWORD: Earth Sciences; Fundamental I; Ludic; Geodiversity;

INTRODUÇÃO

O estudo de geociências ainda carece no Brasil de uma oferta mais rigorosa e sistematizada, com especial destaque a educação básica, onde o tema aparece na disciplina de geografia, primordialmente. Refere-se as ciências que estudam o planeta Terra. Estes estudos, também tratam da ação humano sobre a paisagem, articulando a dimensão antrópica com a biótica. Ganha relevo esses estudos diante da emergência e

centralidade dos debates ambientais em nossa sociedade. Nesse contexto apresentamos sumariamente o tema, articulando-o com a alfabetização científica, também posta como um desafio da educação básica, cuja implementação permitira a compreensão mais efetiva da realidade.

Assa educação deve ser pautada por essa dimensão propiciada através do devido ao fato, que a criança, nessa faixa etária de ensino, estar recém compreendo seu espaço no mundo, além de aprender que suas ações interferem na vida futura do planeta, sendo oportuno apresentar-lhe essa questão adotando uma perspectiva sistêmica de Ciência do Sistema Terra (CST).

O ensino de geociências nos anos iniciais do ensino fundamental, articulados a temáticas da educação ambiental e métodos interdisciplinares como a atividade lúdica, ganham centralidade nas questões sociais, na preservação e na conservação do espaço natural em relação ao espaço social.

GEOCIÊNCIA: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AMBIENTAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Nessa sessão apresentaremos ao/a leitor/a alguns elementos introdutórios acerca do campo de conhecimento denominado de geociências e sua relação com a alfabetização científica no ensino fundamental.

Geociências ou Ciências da Terra refere um conceito/campo bastante ampliado e relacionado às ciências ocupadas com o estudo do planeta Terra, a partir de diferentes abordagens. Neste contexto, destacamos que as principais disciplinas articuladas nesse conceito são a geologia, física, geografia, matemática, química e biologia viabilizando conhecimentos do Sistema Terra.

A geociência estuda o planeta, o estudo tem base nos recursos, minerais, recursos energéticos, recursos hídricos e alimentos que o planeta fornece para a população e a indústria, nesse sentido são estudadas as ações trópicas e antrópicas que viabilizam a constituição de dada paisagem.

A geociência convida a pensar no planeta terra, pois, sem os recursos que ele fornece não existiria vida. No entanto, os seres humanos não vêm usando os recursos que o planeta fornece de forma sustentável, isso demonstra que há uma necessidade de promover mais infraestrutura em tecnologia e em educação.

As Geociências são consideradas de grande relevância na questão ambiental por meio da preservação e conservação ambiental, temáticas cada vez mais frequentes nos programas da educação formal ou informal. A educação vinculada com a ciência de

geociência nos anos iniciais vai aproximar o/a educando/a da natureza, pensada como uma construção humana de sorte a instigar acerca do funcionamento do planeta terra.

As práticas de ensino voltadas para geociências podem ser no ensino formal, com uma instituição de ensino, além do ensino informal, por meio de projetos educacionais, museus, parque e áreas de conservação e atividades turísticas. O ensino de Geociências permite aos/as educandos/as desenvolver habilidades cognitivas essenciais e de visão espacial, na medida em que envolve as dimensões locais, regionais e planetárias do espaço (COMPANI, 2013). Logo, o estudo de Geociência para os anos iniciais do ensino fundamental, intenta popularizar o conceito de ciências a partir da compreensão da utilização recursos que o planeta terra fornece e integrando as diferentes áreas do conhecimento no espaço escolar.

Destacamos ainda a importância de conhecer a história desse campo de conhecimento. Nesse sentido Negrão (2015), assevera que uma preocupação mais sistematizada e articulada com o tema decorre de reflexões ocorridas, a partir do I Simpósio Nacional sobre “O Ensino de Geologia no Brasil”, realizado na cidade de Belo Horizonte, em 1981, que sinalizam uma preocupação da comunidade científica materializada a partir de 1974, com o XXVIII Congresso Brasileiro de Geologia, e a Mesa Redonda sobre o Ensino de Geologia. No evento de 1981 criou-se uma Comissão de Ensino da SBG, para a discussão e sistematização do tema (NEGRÃO, 2015).

O Curso de Especialização em Ensino de Geociências, ofertado entre 1979 e 1998 na USP, bem como curso similar ofertado na UNICAMP a partir de 1984, notabilizando-se pela criação da Área de Educação Aplicada às Geociências, sendo a origem do Programa de Pós Graduação em Ensino e História das Ciências da Terra – PEHCT, vinculado ao Instituto de Geociências daquela instituição (NEGRÃO, 2015).

Cabe destacar, no entanto, que o ensino de Ciências no seu sentido lato consta nos currículos escolares somente no século XIX, destacando-se que o mesmo era incipiente, ainda que presentes no currículo do Colégio Pedro II, em 1837. Os primeiros cursos de nível superior em Geociências (Geologia, Geofísica, Meteorologia e Oceanografia) começaram a ser criados somente a partir da segunda metade do século XX (NEGRÃO, 2015).

Foi a Lei nº.4.024 - Diretrizes e Bases da Educação, de 21 de dezembro de 1961, que aumenta a oferta de ciências no currículo escolar, desde o 1º ano do curso ginásial e com a ampliação da carga horária de Física, Química e Biologia, no Segundo Grau. A LDB de 1971 – Lei nº 5692, cuja caracterização é o perfil profissionalizante, atribui às Ciências

Naturais, uma dimensão mais instrumental (KRASILCHIK, 2000). A LDB de Em 1996(Lei n.9.394/96) também concebe o ensino de Ciências voltado à preparação para o trabalho.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, a partir da Lei n.13.415/2017, estamos diante da flexibilização do currículo, sendo possível os/as estudantes escolherem o currículo que mais lhe agrada nas quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, cabendo destacar que a obrigatoriedade de oferta durante todo o ensino médio restringe-se a Português e Matemática.

Destacamos ainda que a perspectiva sistêmica de Ciência do Sistema Terra (CST), que propõe a articulação entre diferentes tipos de conhecimento, acabou por viabilizar novas percepções dos processos interativos que compõem a dinâmica planetária e as múltiplas relações entre geosfera, hidrosfera (que inclui a criosfera, sólida), atmosfera, biosfera e antroposfera (CARNEIRO; GONÇALVES, 2010 apud. ERNESTO, MARCIA et al.2018). Com base nisso, as geociências têm um caráter interdisciplinar que contribui para o estudo holístico de várias ciências e conhecimentos que englobam informações sobre o planeta terra (SUSLINK, 1992).

O ensino formal irá vincular-se ao ensino informal por um processo sistêmico de ensino o através da dialética e senso crítico que o professor irá ensinar, já que a aprendizagem ocorrera de forma dinâmica e construtiva entre educador/a e educandos/as. Desta forma, a perspectiva holística que a Ciência do Sistema Terra/geociência, dispõe de elementos integradores e facilitadores para a compreensão do conhecimento ambiental, social e científico do planeta terra (ORION, 1993).

Isso demonstra que o ensino de geociências nos anos iniciais do ensino fundamental, articulados a temáticas da educação ambiental e métodos interdisciplinares, ganha centralidade possibilitando expor e analisar questões sociais e ambientais que a geociência estuda com foco na preservação e conservação, sendo um tema bastante adequado para o trabalho na forma de projetos de pesquisa.

É fundamental que a educação ambiental, e, mais amplamente, a educação em Geociências, comece nos níveis mais fundamentais do ensino e avance para conhecimentos mais aprofundados na escola secundária (ERNESTO et. Al., 2018).

Isso expõe, que a geociências tem um papel estratégico no contexto atual para a humanidade, por enfrentar vários desequilíbrios em níveis, físicos ambientais, sociais e econômicos (SUSLICK, 1992). Logo a geociências junto com a ação educacional contribui

para o estudo e pesquisa, com o intuito de fornecer conhecimento sobre a preservação e conservação dos recursos e espaços físicos do planeta terra e garantir que esses existam para as futuras gerações.

A título de reflexão apontamos entendimento de Ernesto et al., no sentido de que:

O ensino de Geociências atualmente é invisível nos currículos escolares. Há tópicos inseridos na disciplina de Geografia, porém a dinâmica do planeta e as consequências das intervenções antropogênicas precisam ser ministradas de forma mais sistemática, para que haja um entendimento mais completo dos mecanismos que levam às transformações do meio ambiente. A situação se complica mais ainda quando se consideram os quadros técnicos de governo, que são muitas vezes levados a tomar decisões sem dispor de uma base de conhecimento adequado. É, portanto, imprescindível que haja base de conhecimentos sólidos e atualização técnico-científica das equipes responsáveis pelo enfrentamento das questões ambientais. (ERNESTO, M. et al., 2018, p. 338).

Os autores referindo Bezzi sinalizam que:

Os geocientistas e educadores das ciências da Terra têm a grande responsabilidade de transformar a educação em Geociências em um processo que deve ir além do mero ensino e aprendizagem dos fatos, leis e teorias; deve envolver a compreensão da natureza e suas relações com a sociedade (ERNESTO, M. et al., 2018, p. 340).

Cabe destacar que o ensino de geociências deve começar nos níveis mais fundamentais do ensino consolidando-se no ensino médio e superior.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO UMA ESTRATÉGIA PARA A GEOCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A temática da alfabetização científica é de suma importância para o estudo de geociências. Nesse sentido destacaremos a compreensão dessa atividade com base nas contribuições de Ático Chassot (2003) importante estudioso da temática.

Para Chassot alfabetização científica pode ser considerada traz consigo uma possibilidade de viabilizar processos educativos mais inclusivos e comprometido, sendo necessário estimulá-la ainda no ensino fundamental, ainda que não tão somente.

O mesmo autor assevera que:

Mesmo que adiante eu discuta o que é alfabetização científica, permito-me antecipar que defendo, como depois amplio, que a ciência seja uma linguagem; assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo (CHASSOT, 2003, p. 91).

Ático Chassot cita Aguilar para quem:

A alfabetização científica está colocada como uma linha emergente na didática das ciências, que comporta um conhecimento dos fazeres cotidianos da ciência, da

linguagem científica e da decodificação das crenças aderidas a ela (AGUILAR, 1999, apud. CHASSOKT, 2003, p. 96).

Cabe destacar que o autor antes referido destaca que:

[...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias. (CHASSOT, 2003, p. 72).

Furió, apud Chassot, salienta que:

Assim, poderíamos pensar que alfabetização científica signifique possibilidades de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade (FURIÓ et al., 2001 apud CHASSOT, 2003, p.97).

Feitas essas considerações acerca da denominada alfabetização científica, destacamos que na educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, ofertado via de regra em uma perspectiva de unidocência, temos o intuito de viabilizar ao/ a educando/a uma formação que possibilite a interação social por meio das ações pedagógicas e atividades educacionais com base no conceito de cidadania, sendo fundamental a temática da nossa relação com a terra.

Nesse sentido nas series iniciais traz o desenvolvimento principal na socialização do conhecimento e na construção da cidadania planetária e pensada em diferentes acepções, como papel central da escola (SALA, 2010). Assim, o objetivo da formação do/as educando/a a partir do estudo de geociências que investiga o espaço, analisando a interação da sociedade com a natureza, percebe-se que o conceito de cidadania e o componente geralmente identificado e tratado pela geografia, pode despertar a inquietação diante do desconhecido (BIZZO, 2009). Destacamos aqui a adequação de uma concepção sistêmica dialética capaz de articular informações conflitantes. A análise desses fatos conflitantes expõe uma nova situação derivado desse conflito.

É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações (MARX E ENGELS, 2007). De tal modo, que a socialização/troca do saber sistematizado com a finalidade de estabelecer novos conhecimentos, habilidades, competências, é nosso desafio, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos (SALA, 2010).

Esse método de apropriação/constituição do conhecimento tem como finalidade utilizar, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a socialização como um dos padrões de transmissão e de obtenção do conhecimento, por meio de valores, de crenças e de cultura, englobando, a estrutura social de cada educando.

Percebe-se que o processo educacional junto com a alfabetização científica na educação fundamental se torna uma etapa importante na aquisição do conhecimento nos anos iniciais. Por isso, a alfabetização científica auxilia o ensino por aproximar os/as educando/as aos conceitos científicos. Assim estimula a compreensão da ciência estudada a partir do acesso às informações, fomentando repertórios de discussão, de reflexão e de posicionamentos críticos em relação aos temas que envolvem os aspectos humanos, sociais e ambientais (LORENZETTI, 2002).

Assim, o processo de alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental expõe a necessidade de um ensino voltado para a construção do conhecimento sobre temas científicos no contexto da escolarização básica (SASSERON & CARVALHO, 2008). A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental traz essa perspectiva quando garante o percurso de aprendizagem contínuo, e dividido por áreas de aquisição do conhecimento, por meio de componentes curriculares e unidades temáticas (BRASIL, 2018).

O ensino nos anos iniciais possibilita analisar e refletir uma metodologia para alfabetização científica que envolva as competências necessárias para o exercício da cidadania. Desta forma, as metodologias de ensino e atividades para os/as educandos/as devem conter conceitos de respeito à cidadania e ao meio ambiente para estimular a convivência social. O desenvolvimento do/a educando/a passa a estar vinculada as relações sociais quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) expõe a socialização como um processo de aquisição e aprendizagem de padrões de comportamento. A socialização desse período pode ser considerada como um processo de aprendizagem lúdico por meio da aquisição do sentido de se expressar por meio de ações sociais, culturais e ambientais.

Assim, educação deve apoiar-se no contexto histórico, na cultura da sociedade, e no ambiente/território da sociedade que estimula e realiza a aquisição do conhecimento através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida, ajustando situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local do educando (BRANDÃO, 1996), junto com os recursos naturais, que também são essenciais para a sociedade e o crescimento educacional e econômico (JORGE E GUERRA, 2016).

Nesse contexto o ambiente educacional pode pautar a ludicidade para formação do senso crítico e do raciocínio do educando, pois, a ação do brincar no ensino fundamental estabelece uma comunicação visual e auditiva, e exercita a imaginação, como também, o comportamento social, refinado na escola, por meio dos métodos educacionais e interações sociais lúdicas no ambiente escolar. O brincar faz parte da natureza da criança, a escola tem que assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre a temática do brincar como um modo de ser e estar no mundo. Assim, o brincar tem que ser uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica (MEC, 2006).

A atividade lúdica como eixo nos objetivos pedagógicos, por vezes depende do nível de ensino, na educação fundamental, adquire a característica de cada componente ministrado, o que possibilita a interação social e ações pedagógicas de interdisciplinar, sendo assim, uma forma mais livre e sem a tradicional metodologia de sala de aula. Metodologias de ensino ancoradas no lúdico é apontada como adequada par uso do/a docente a fim de obter resultados mais satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem (MORAES E CASTELLAR, 2018).

O brincar se torna essencial para o desenvolvimento do educando, para Vygotsky (1991) a brincadeira para a criança é a organização das emoções vivenciadas no decorrer da brincadeira e posteriormente organizadas para ser considerada como base para a formação do senso crítico, do raciocínio e para estimular a sensibilidade visual, sensibilidade auditiva, além das habilidades motoras, e também, influencia no comportamento social.

A partir de uma abordagem lúdica que desperte o interesse ao senso crítico sobre os recursos utilizados no planeta e compreender o conceito de ciência vinculado a pesquisa e ensino; e a ação de governos, associações científicas e organismos internacionais, como a UNESCO, que estão desenvolvendo inúmeros programas para proporcionar condições de estudo na área de geociências na América do Sul (SUSLISK, 1992), como veremos a seguir:

GEOPARQUES DA UNESCO: AÇÕES EDUCACIONAIS DE GEOCIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Os Geoparques Globais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - visam à conservação e proteção do meio ambiente cultural e natural, seja pela paisagem natural, a história e a cultura local. Para a UNESCO

(2006) o geoparque é um território grande e com limites definidos, que servi de apoio ao desenvolvimento socioeconômico local e possui um determinado número de sítios geológicos relevantes ou um mosaico de aspectos geológicos de especial importância científica, raridade e beleza, além de, representar uma região e sua história geológica com ligado à ecologia, arqueologia, história e cultura.

Elemento importante para tratarmos dos geoparques diz respeito a geodiversidade presente nos mesmos. Por geodiversidade podemos entender o conjunto de relevos, de rochas e de estruturas que ocorrem local a regionalmente, que podem ser compreendidos com base em estudos da subáreas da geociências, com destaque a geomorfologia, petrologia, mineralogia, pedologia, geologia estrutural, geografia, etc. Áreas que permitem estabelecer o quadro da história de evolução no tempo e no espaço naquele contexto cabendo destacar que juntamente com a biodiversidade, a geodiversidade constitui a diversidade natural da terra.

Destacamos que quando do tratamento de Geoparques da UNESCO, é preciso salientar que em alguns locais essa configuração ganha mais importância na representação da geodiversidade de um território, de sorte que os elementos da geodiversidade ganham valor considerado excepcional, sendo pertinentes à sua conservação para esta e para as futuras gerações. A esses locais denominamos de geossítios.

Por isso, fomentar uma proposta de educação para os Geoparques Brasileiros pode ser uma ação para difundir as idéias de valorização, resgate e preservação. Essa proposta pode ser para turistas ou educandos/as do ensino básico, por acreditar, que essa prática pode estimular e criar uma consciência e noção de cidadania para o ambiente natural do país. Do ponto de vista de Figueiró (2021) é necessário adaptar a educação paisagística aos diferentes estágios cognitivos dos sujeitos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, para isso, é preciso pensar em um programa de educação e estudar a Terra como um patrimônio comum a todos os seres vivos.

A pretensão, portanto, é de propor uma educação para os Geoparques brasileiros é de motivar o estudo do ensino de história e de geografia visando valorizar e resgatar da história geológica e natural que possuem na sua memória territorial natural. Dessa forma, os **Geoparques Mundiais da UNESCO existem para preservar o patrimônio natural geológico e ensinar como a população residente e de visitantes devem preservar e respeitar a história, a cultural e a paisagem natural. Entretanto, a comunidade local, as intuições de ensino e a ação turística de cada região devem manter ações que visem o mesmo objetivo da UNESCO.** Por isso, a atividade

educacional junto com a geociencia pode possibilitar aos/as educandos/as o acesso conhecimento e promover o entendimento sobre a geociencia no ato de conservar e preservar os recursos naturais do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa reflexão é possível afirmarmos que existe toda uma estrutura no ambiente educacional e na legislação para se promover o ensino de geociências orientado pela alfabetização científica dos/as /as sobre os temas que podem ser tratados em relação ao planeta Terra e sua sustentabilidade. Mas, para que haja uma alfabetização científica no ensino de geociência, é importante que exista uma mediação entre o que é proposto no âmbito científico universitário e no âmbito escolar a partir da mediação de educadores/as preparados para transitar entre as diferentes áreas que caracterizam as geociências.

Pode-se compreender que a discussão que pauta esse artigo, propõe uma geociência para o ensino fundamental I, por saber que esses conhecimentos, geologia, climatologia e outras são fundamentais para a leitura do mundo, cabendo destacar que aproximações muito insipientes e insuficientes dada a complexidade do contexto que vivemos constam no currículo na disciplina de geografia.

Destacamos por fim a importância da geociência para o ensino no fundamental I, por potencializar um maior conhecimento do meio ambiente e de sua interação com o meio social, procedimento esse que pode ser estimulado pelo pensamento crítico e sistêmico despertando a preocupação e interesse pelo meio, além de fortalecer o sentido de território em relação ao lugar no qual o educando vive.

Em se tratando do espaço territorial como ferramenta de ensino, pode-se utilizar os Geoparques Mundiais da UNESCO inseridos no território brasileiro e por meio de projetos interdisciplinares educacionais trabalhar temáticas que a geociência estuda, e assim estimular uma alfabetização científica dos educandos do fundamental I. Desta forma, é possível utilizar o território do Geoparque Mundial da UNESCO para apontar esse ambiente como exemplo aos conteúdos escolares, e também, promover intervenções educacionais para fundamentar novos métodos educacionais em espaços de ensino formais ou informais por meio do lúdico, já que a criança compreende o mundo e ressignifica o conhecimento brincando.

REFERÊNCIAS

BACCI. D. de C. **Geociências e educação ambiental** [livro eletrônico] / organização -- Curitiba : Ponto Vital Editora, 2015. 8,90 Mb ; ePUB.

BARROS, J. G. do C. **Glossário de termos geológicos e ambientais aplicados às geociências** / Jorge Gomes do Cravo Barros. – Brasília: ESMPU, 2006. 138 p.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação.** Rio de Janeiro: IPHAN/ DEPRON, 1996.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília: MEC/ SEB, 2006

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

BUENO, G. M. G.; FARIAS, S. A.; FERREIRA, L. H. **Concepções de ensino de ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner.** *Ciência & Educação*, v.18, n.2, p.435-50, 201

CAVALCANTI NETO, A.L. G e AMARAL, E. M. R. do. Ensino de ciências e educação ambiental no nível fundamental: análise de algumas estratégias didáticas. **Ciência & Educação (Bauru)** [online]. 2011, v. 17, n. 1 [Acessado 29 Outubro 2022] , pp. 129-144. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100009>>. Epub 25 Abr 2011. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100009>.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CHASSOT, A.. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 22, p. 89-100, abr. 2003 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100009&lng=es&nrm=iso>. acessado em 29 oct. 2022.

COMPIANI, M. Ribeirão **Anhumas na escola:** projeto de formação continuada elaborando conhecimentos escolares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente. Curitiba: Ed. CRV, 2013

ERNESTO, M. et al. Perspectivas do ensino de Geociências. **Estudos Avançados [online]**. 2018, v. 32, n. 94 [Acessado 29 Outubro 2022] , pp. 331-343. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0021>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0021>.

ERNESTO, M. et al. Perspectivas do ensino de Geociências. **Estudos Avançados [online]**. 2018, v. 32, n. 94 [Acessado 29 Outubro 2022] , pp. 331-343. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0021>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0021>.

FIGUEIRÓ, A. S. Patrimônio Natural e Educação para Paisagem no Geoparque da Quarta Colônia: Um território de Descobertas. **Educação patrimonial em territórios geoparques:** uma visão interdisciplinar na Quarta Colônia. [recurso eletrônico] / organizadores Maria Medianeira Padoin, Adriano Figueiró, Jorge Alberto Soares Cruz. – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2021. 1 e-book.

- JORGE, M.C.O., e GUERRA, A. J. T. Geodiversidade, Geoturismo e Geoconservação: Conceitos, Teorias e Método. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, V. 6, N.1, p. 151-174, 2016
- KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, p. 85-93, 2000
- KRASILCHIK, M.. Inovações no ensino das ciências. In: GARCIA, W. **Inovação Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.
- LOPES, A. R. C, (1999). **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- LORENZETTI, L., DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v.3, n.1, 2001.
- MORAES, J. V.; CASTELLAR S. M. V. **Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 17, Nº 2, 422-436 (2018).
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.
- NEGRÃO, O. B. M. Curso de especialização em ensino de geociências: vinte anos de experiências. **Terra e Didática**, Campinas, SP, v. 10, n. 3, p. 178–190, 2015. DOI: 10.20396/td.v10i3.8637314. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8637314>. Acesso em: 29 out. 2022.
- ORION, N.A model for the development and implementation of the field trips as an integral part of the science curriculum. **School Science and Mathematics**, v.93, n. 6, p. 325-331, 1993.
- SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 83-98, 2010.
- SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula**. São Paulo, 2008. 265p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. Investigações em Ensino de Ciência, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.
- SUSLICK, S. B. **Geociência: um ensaio preliminar de avaliação e perspectiva**. Revista IG, São Paulo, 13 (1) 69-81, jan./jun./1992.

UNESCO. **The criteria for selection.** 2006. Disponível em: <
<https://whc.unesco.org/en/criteria/>>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

Capítulo

20

O YOUTUBE COMO REPOSITÓRIO DE MÍDIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

ELDO DORNELES JUNIOR

Mestrando UFSM,
Professor de Educação Básica- SMED- Bento Gonçalves e SEDUC/RS

FÁBIO DOS SANTOS DORNELES

Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira - UNIASSELVI Professor de
Educação Básica SEDUC/RS

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Professora Doutora, Universidade Federal de Santa Maria/RS

RESUMO: Do final da década de noventa até hoje, vimos surgir milhares de ferramentas para auxiliar em muitas áreas da sociedade, entre elas, a educação. Muitos sites, aplicativos e outras ferramentas tecnológicas surgiram com o intuito de ajudar estudantes e professores nos conteúdos estudados em sala de aula. O YouTube é uma plataforma que surgiu com o objetivo de se compartilhar vídeos e que com o passar do tempo se tornou um grande instrumento pedagógico que auxilia no ensino, não só da História, mas de outros componentes também. Assim, este trabalho procura analisar diversos canais da plataforma a fim de identificar como esses podem ser usados de forma construtiva em sala de aula. Antes do período da pandemia causada pela Covid-19 no Brasil, assim como no mundo muitos estudantes já buscavam maneiras de sanar as dificuldades encontradas por eles, com o início dela, houve a necessidade de se adaptar ao ensino remoto e os professores buscaram meios para transmitir suas aulas e manter uma boa comunicação com os estudantes de forma online. Muitos canais constroem conteúdos de qualidade, com produção quase cinematográfica, outros com pouco conseguem desenvolver muito bem os objetos do conhecimento. Com isso, concluímos que o YouTube é uma ferramenta que pode ser mais explorada em sala de aula, tanto pelos professores, como pelos estudantes, para auxiliar a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital; Educação Juvenil; Metodologias Ativas

ABSTRACT: From the late 1990s until today, we have seen thousands of tools appear to help in many areas of society, including education. Many websites, applications and other technological tools have emerged in order to help students and teachers in the content studied in the classroom. YouTube is a platform that emerged with the objective of sharing videos and that over time has become a great pedagogical tool that helps in the teaching, not only of History, but of other components as well. Thus, this work seeks to analyze various channels of the platform in order to identify how they can be used constructively in the classroom. Before the period of the pandemic caused by Covid-19 in Brazil, as well as in the world, many students were already looking for ways to solve the difficulties they encountered, with the beginning of it, there was a need to adapt to remote teaching and teachers sought ways to broadcast your classes and maintain good communication with students online. Many channels build quality content, with almost cinematographic production, others with little manage to develop the objects of knowledge very well. With this, we conclude that YouTube is a tool that can be further explored in the classroom, both by teachers and students, to aid learning.

KEYWORDS: Digital Culture; Youth Education; Active Methodologies

INTRODUÇÃO

Constantemente somos bombardeados por novidades tecnológicas, sejam elas físicas, como smartphones, computadores, tablets entre outros, ou digitais, como aplicativos, sites cada vez mais sofisticados, que entendem quem somos e o que queremos

e nos entregam isso de forma rápida, às vezes até antes de pedirmos. A educação, e aqui incluímos a área de história, está entre as que mais ganham com esse processo, pois agora não necessitamos mais trabalhar com mapas desatualizados ou contar com a capacidade de desenhar do professor para descrever fatos, lugares e momentos históricos. Hoje, o conhecimento pode ser buscado não só nos ambientes escolares, mas de qualquer lugar, desde que se tenham as ferramentas necessárias para acessá-lo.

São essas tecnologias, que estão cada dia mais presentes em nossa sala de aula e se tornam grandes ferramentas educacionais, diversificando e desenvolvendo as práticas docentes para que os estudantes adquiram conhecimento e desenvolvam competências e habilidades de maneira cada vez melhor. Neste sentido, o YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, que foi criada em 2005 (OLIVEIRA, 2016) e, por ter uma grande variedade de conteúdo, passou a ser muito utilizada para objetivos educacionais

O que torna o Youtube uma ferramenta tão amplamente utilizada é sua praticidade e modelo democrático de uso, onde qualquer um pode publicar e assistir aos vídeos (MOURA & FREITAS, 2018). A proliferação de canais e de criadores de conteúdo, bem como a capacidade de esses criadores poderem se manter financeiramente através da plataforma fazem com que a mesma cresça continuamente. Para Moura e Freitas “A participação ativa, tanto na escolha quanto na produção de conteúdo foi o grande diferencial para os usuários.” (MOURA & FREITAS, 2018, p 259)

De acordo com dados do próprio Youtube, a plataforma recebe mais de um bilhão de acessos todos os meses. Praticamente todo mundo que tem acesso a internet em algum momento acessou os mais de um milhão de vídeos postados por usuários do mundo todo. Posto isso, cabe destacar como as novas tecnologias da informação e comunicação, em particular para esse trabalho, o YouTube como ferramenta de repositório de vídeos, estão impactando a cultura mundial. É a partir da cultura digital que as relações humanas estão mudando de forma acelerada no século XXI. Nesse sentido, a internet revolucionou o modo como nos comunicamos, interagimos e compartilhamos informações, e trouxe:

consigo inúmeros impactos que, por sua vez, atingiram diversas áreas sociais. A educação não escapa dessa mudança. Cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia. (DE OLIVEIRA, 2015, p.76)

Vale destacar que esse artigo foi elaborado para que seja de utilidade para vários professores que estejam buscando conteúdo de qualidade para sua sala de aula. Por ser uma plataforma aberta e gratuita o YouTube tem muito conteúdo bom, mas muito conteúdo ruim. A curadoria feita pelos autores vem de anos de uso da plataforma e dos canais aqui

analisados, e também do uso da plataforma como criador de conteúdo, o canal Professor Eldo conta em outubro de 2022 com mais de trinta e um mil inscritos, sendo a grande maioria de professores. O canal tem por finalidade levar aos professores conteúdo relacionado a TIDC's e Metodologias Ativas para o uso em sala de aula.

A POSSIBILIDADE DA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

Por ser uma plataforma de conteúdo predominantemente assíncrono⁶⁵ se faz necessário entender os conceitos de aprendizagem autônoma e autodidatismo. Ao falar sobre o conceito de autonomia em Freire, Moura e Freitas nos dizem que:

Sua compreensão aponta uma abordagem “ético-crítico-política” com o objetivo de possibilitar a transformação social. Portanto, autodeterminar-se não se aplica somente ao indivíduo, mas envolve contextos mais amplos e as relações de poder existentes. (MOURA & FREITAS, 2018, p 261)

Os mesmos autores ao tratarem do ponto de vista de Gadotti sobre o termo "autonomia" dizem: “o termo se relaciona ao contexto educacional através da busca pela liberdade de expressão e de ensino na esfera intelectual e institucional.(MOURA & FREITAS, 2018, p 261). Em ambos os casos podemos perceber que a aprendizagem autônoma empodera o indivíduo, permitindo que suas escolhas sejam determinantes em seu processo.

Outro autor que fala sobre autonomia para a educação é Preti (2000, p. 131), para ele “Ter autonomia significa ser autoridade, isto é, ter força para falar em próprio nome [...] Em outras palavras, é ser autor da própria fala e do próprio agir”. Falando sobre aprendizagem cognitiva, Moreira (2011, p. 13), relata que os teóricos, em sua maioria, a definem como “[...] àquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva”

Para Moura e Freitas:

Se um sujeito encontra nas tecnologias, na internet, uma possibilidade de aprender algo que faz parte da sua necessidade, mas não lhe foi ofertado por outros meios, este indivíduo exerce sua capacidade de autorrealização em um nível pessoal. A mediação, portanto, pode acontecer com um caráter singular, mesmo que a rede seja uma conexão plural. Isso sugere o conceito de autodidatismo. (MOURA & FREITAS, 2018, p 262)

⁶⁵ Que não ocorre ou não se efetiva ao mesmo tempo. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Gaus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assincrono/>. Acesso em: 18/10/2022.

Podemos considerar que o ato de estudar para adquirir conhecimentos de forma autônoma, por si mesmo, é basicamente o que chamamos de autodidatismo. Ou seja, de forma particular, sem a ação direta de outras pessoas. Por isso, o nome se tornou uma maneira de descrever a pessoa que se instrui de forma independente, escolhendo e gerenciando seus próprios métodos de aprendizagem. VALVERDE (1996, p. 9) afirma que: “o autodidata, ao romper com o formalismo da educação escolar tradicional, cria as condições de antecipar-se e engendrar novas fronteiras de problemas tradicionalmente esquecidos ou resolvidos de maneira chã” (VALVERDE, 1996, p. 9)

A tecnologia torna o aprendizado mais agradável, dinâmico e eficiente, independentemente da escola. As crianças da nova geração acessam conteúdos midiáticos, cada vez mais precocemente, porque já “nasceram” num contexto como parte da vida delas, sendo expostas a telas e a conteúdos digitais. Moura e Freitas nos dizem que “As tecnologias proporcionam mudanças sociais. [...] Temos um cenário onde aprender, mesmo que individualmente, significa relacionar.”

O USO DO YOUTUBE PELOS DOCENTES

Com o advento da comunicação digital vindo a partir da popularização das redes sociais digitais, vemos a interação entre indivíduos se tornando cada vez mais comum, antes dessa nova forma de se comunicar essa interação poderia ser tida como difícil devido a questões como acessibilidade e principalmente a distância. O YouTube pode ser visto como uma dessas redes e ao mesmo tempo pode ter seu conteúdo multiplicado ao ser compartilhado com outras dessas redes.

De acordo com Pretto e Assis (2008, p. 78) a produção do conhecimento e da informação na atual ordem social é condição intrínseca da transformação, utilizando as redes sociais é possível ocupar espaços e se apropriar da cultura digital é fundamental no processo de reorganização das relações sociais. Assim o professor, pode utilizar as redes sociais a partir da produção do conhecimento, fazendo uso das ferramentas digitais e didáticas virtuais, interagindo com seu estudante, criando uma ligação com o mesmo para além das paredes da sala de aula.

Muitos são os benefícios que podemos extrair do uso do YouTube na sala de aula, aqui listo alguns:

Conexão global

Por ser uma rede mundial, o YouTube possibilita o compartilhamento entre professores de suas aulas e lições com estudantes em potencial, esse tipo de conexão era algo impensado anos atrás. A possibilidade de colaborar, de conectar-se e com isso crescer e inovar, hoje é uma realidade para professores e estudantes de praticamente qualquer parte do planeta.

Melhora a compreensão de tópicos complexos

Explicar conceitos de física e química são questões complexas, quase abstratas. Como mostrar aos estudantes o impacto entre dois átomos? Com as ferramentas digitais, como o YouTube, uma representação gráfica está disponível ao alcance de um “click”. Visitar países distantes e trabalhar conceitos como diferença e cultura ficam mais atrativos e fáceis de compreender. Assim, ao usar o YouTube deixa professores em melhores condições de desmistificar conceitos difíceis, facilitando a compreensão destes tópicos complexos.

Cria mais engajamento dos estudantes

Ferreira diz que “Nos recursos audiovisuais, sentimos, experimentamos, temos sensações sobre o outro, sobre o mundo, sobre nós mesmos.” (FERREIRA, 2010 p. 22), e essas sensações trazem o estudante para dentro do tema que está sendo apresentado. Usar vídeos curtos, de 8 a 12 minutos, que são a média atual da plataforma YouTube, quebra com o tradicional, onde o professor fala e o estudante toma nota, melhorando as chances de engajamento do educando.

Mais tempo para o professor

Uma das maiores queixas por parte dos professores da atualidade é a falta de tempo. São horas na correção de atividades e na preparação de aulas. Um dos benefícios de se usar vídeos no repositório do YouTube é que eles podem ser utilizados em diversas aulas, uma vez criado o conteúdo, ou feito a curadoria e organizado a biblioteca.

YOUTUBE EDU

Atualmente a plataforma YouTube é uma das redes que conta com o maior número de pessoas que a tem como seu único trabalho, são os Youtubers. A cada dia novos canais surgem com o sonho de fazer fama e dinheiro em cima da plataforma. O mesmo acontece com professores, muitos começaram utilizando o site para promover suas aulas, alguns

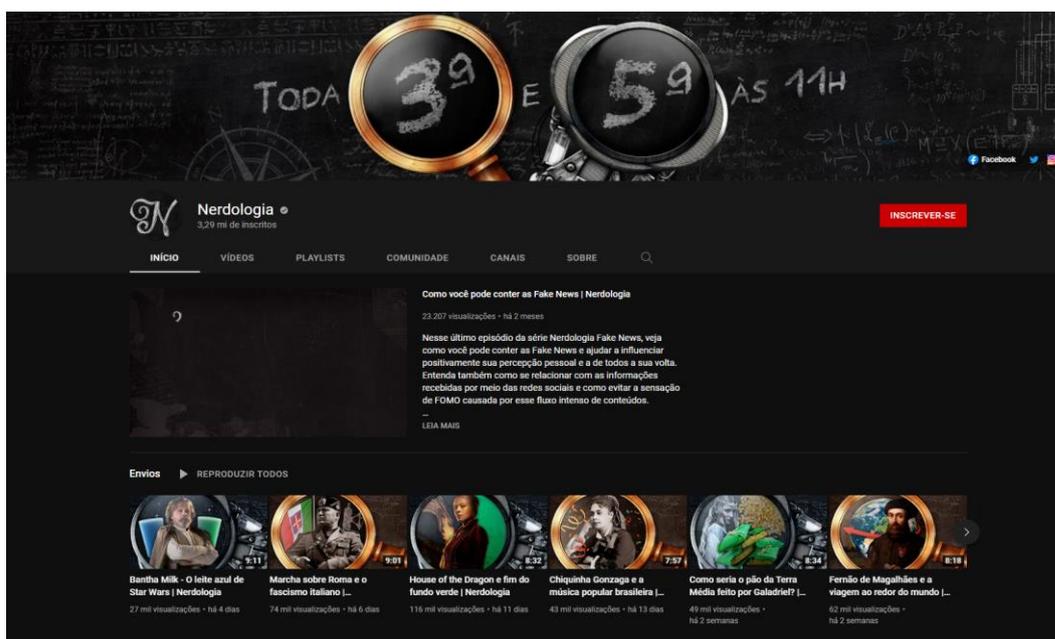
canais cresceram tanto que esses profissionais deixaram completamente a sala de aula para se focar nos vídeos, são os edutubers.

Porém a dificuldade de manter a qualidade e a veracidade das informações divulgadas na plataforma, fez surgir uma nova ferramenta o YouTube Edu. A iniciativa juntou o Google, proprietário do YouTube, e a Fundação Lemann numa proposta de qualificar o conteúdo. O canal YouTube Edu atualmente conta com a curadoria da Unesco, dando maior credibilidade ao mesmo.

CANAIS PARA SE TRABALHAR COM HISTÓRIA EM SALA DE AULA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

É claro que não podemos excluir a necessidade de uma curadoria pois a plataforma não faz um controle de qualidade refinado do conteúdo, apenas se atentando a algumas questões como: linguagem imprópria, violência, se o vídeo possui conteúdo adulto, chocante, sobre drogas ou com discurso de ódio, se apresenta ações perigosas ou nocivas, relacionado a armas de fogo e se trata de acontecimentos polêmicos.

Figura 1 - Canal Nerdologia

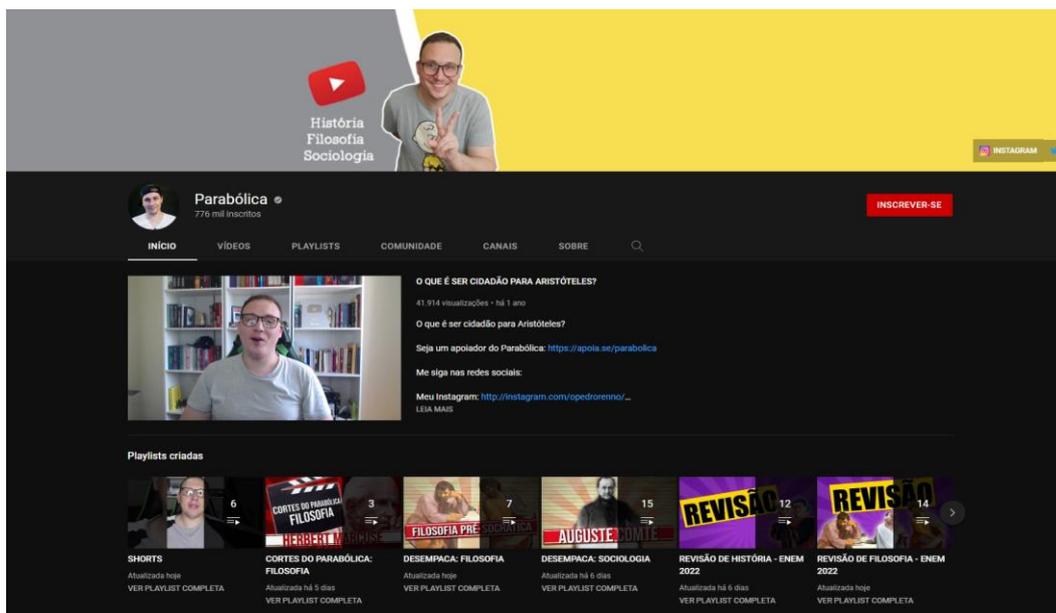


Fonte: captura de imagens pelos autores no site do canal

O Canal Nerdologia conta atualmente com 3,29 milhões de inscritos e publica vídeos duas vezes por semana. Os mesmos abordam assuntos relacionados à cultura pop, nerd e geek, mas também trazem conteúdos das ciências exatas e da história. Com uma equipe diversificada, conta com o historiador e professor Filipe Figueiredo como pesquisador e

apresentador dos vídeos relacionados a ciências humanas. Seus vídeos são atuais, de fácil absorção e trazem uma edição que chama a atenção do jovem.

Figura 2 - Canal Parabólica



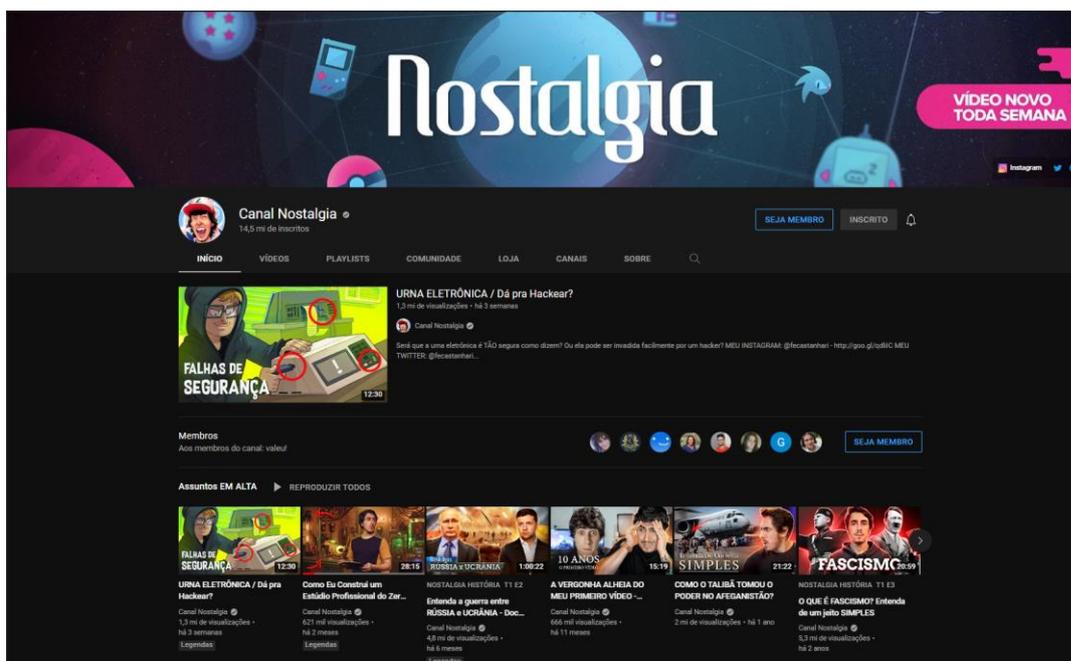
Fonte: captura de imagens pelos autores no site do canal

Com mais de 750 mil inscritos o Canal Parabólica publica vídeos quase que diariamente. Seu criador e apresentador é o professor de história e filosofia Pedro Rennó, que traz conteúdos de forma simples e direta. A edição dos vídeos é simples, porém de qualidade. No ar desde 2015 o canal conta com centenas de vídeos que tratam dos mais variados assuntos que podem ser usados para introduzir ou para exemplificar os conteúdos que serão abordados em sala de aula.

Canal Nostalgia

Um dos maiores canais brasileiros com conteúdo educativo da plataforma, o Nostalgia conta com mais de 14 milhões de inscritos e é apresentado pelo criador do canal, o designer gráfico Felipe Castanhari. Além do conteúdo de ciências humanas, o canal traz quadros relacionados a ciências da natureza, atualidades, curiosidades e cultura pop.

Figura 3 – Canal Nostalgia



Fonte: captura de imagens pelos autores no site do canal

Figura 4 - Canal reVisão



Fonte: captura de imagens pelos autores no site do canal

No ar desde 2014 o reVisão⁶⁶ tem um conteúdo mais didático, repleto de imagens e vídeos recuperados de documentários da época em que o mesmo está se referindo. Com

⁶⁶ Grafia própria

520 mil inscritos o canal mistura em seus vídeos temas de “hipe”(temas de demanda expressiva) com conteúdo educacional de história, geografia, filosofia e sociologia.

Figura 5 Canal Vogalizando a História



Fonte: captura de imagens pelos autores no site do canal

Vogalizando a História é uma iniciativa do pedagogo Vitor Vogel e de Marco Viricimo (que atua na direção e edição dos vídeos). O objetivo do canal é trazer conteúdo educacional de forma acessível e descomplicada. No ar desde 2019 já conta com mais de 223 mil inscritos, postando vídeos semanais.

Canal Professor Eldo

Com conteúdo voltado para a área da formação continuada de professores, o canal Professor Eldo surgiu em 2020 com o intuito de auxiliar professores a utilizarem as ferramentas digitais e virtuais durante a pandemia. Atualmente com mais de 30 mil inscritos, o canal traz dois vídeos semanais, abordando novidades no campo da educação, sejam elas pedagógicas ou políticas, mudanças estruturais, de currículo ou de carreira e dicas para professores referentes às TIC 's, bem como conteúdo de história e sociologia.

Figura 6 - Canal Professor Eldo



Fonte: Capturado pelos autores do site

Outros canais que também podem auxiliar muito no fazer pedagógico dos professores e que valem ser citados são: Historizando (88 mil inscritos), ProjetoX (219 mil inscritos), Se Liga - Enem e Vestibulares (1,55 milhões de inscritos), Vestibular em cena (55 mil inscritos), Débora Aladim (3,25 milhões de inscritos), Leitura Obrigatória (419 mil inscritos), Canal do Pirulla (1,02 milhões de inscritos), Canal do Slow (164 mil inscritos), Canal Prof. André Azevedo da Fonseca (100 mil inscritos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cotidianamente usamos a internet na busca de informações, e a cada dia mais e mais conteúdo vem sendo desenvolvido e criado, isso está gerando um enorme impacto nas sociedades. O acesso a essas informações vem se tornando cada vez mais amplo, o que afeta o ritmo das transformações culturais. Nesse momento de transição da cultura, quando falamos em uso de mídias, vemos o YouTube como protagonista dessas transformações. A educação deve buscar acompanhar esse processo, e olhar para a plataforma de vídeos como uma possível e necessária ferramenta de apoio é uma sugestão interessante.

As possibilidades de uso da ferramenta são enormes e podem afetar positivamente o trabalho docente. Os métodos a serem utilizados, aliados às novidades didáticas que estão sendo desenvolvidas, tem a característica de flexibilizar, a professores e estudantes, a forma de se apropriar das lições e absorver os conteúdos.

Aprender pela internet traz dentro de si uma questão importante: qual conteúdo que está disponível é o correto a se utilizar? E é aí que o professor entra. Não apenas escolhendo o vídeo e o canal a ser utilizado, mas também como dar andamento e desenvolvimento do conteúdo que foi exposto neste. Uma dessas formas é desencadear discussões relevantes e interessantes entre seus estudantes. Os docentes podem, ainda, buscar identificar as opiniões dos estudantes através de “cortes”⁶⁷ de documentários e reportagens de assuntos atuais, entendendo o impacto do aprendizado sobre os mesmos.

O acesso a uma plataforma gratuita de vídeos pode significar a imersão em um oceano de informações. Isso não significa que seja gerado algum conhecimento. A experiência pode ser otimizada através da utilização da criticidade. Realizar conexões considerando a própria cultura é fundamental para elevar as informações selecionadas ao nível de conhecimento. O exercício da busca pela autonomia deve ser incentivado em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: abri. 2022.

DE OLIVEIRA, C.. **TIC’S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. Pedagogia em Ação, v. 7, n. 1, 2015.

FERREIRA, E. C.; **O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático**. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>> Acesso em 24/10/2022

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

MOURA, G. B. F. de; FREITAS, L. G. de. **O YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM**. Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais. REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 259- 272. ISSN 1984 – 6576.

⁶⁷ tipos de vídeos que usam partes dos vídeos de outros canais

OLIVEIRA, P. P.a M.. **O YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**. Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos, 2016. Anais... São Carlos: UFSCAR. 2016. p. 1-14.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETTO, N.; ASSIS, A. **Cultura digital e educação: redes já**. In: PRETTO, N.; SILVEIRA, A. (Org.). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

VALVERDE, A. J. R.. **Pedagogia Libertária e Autodidatismo**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas SP. 1996 (Orientador: Maurício Tragtenberg)

YOUTUBE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 18 de Outubro de 2022.

Capítulo

21

SEGUINDO O FIO INVISÍVEL: ANCESTRALIDADE, ORALIDADE E PATRIMÔNIO AFRODIASPÓRICO COM UMA TURMA DE 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL I

GEÍSA GOERSCH GUTERRES

Mestranda Profhistória- UFSM,
Professora de educação básica, Cacequi/RS

RITA FREITAS RIBEIRO PESSANO

Mestranda UFSM/RS. Professora de Educação Básica- SEMED - Uruguaiana/RS e
SEDUC/RS

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Doutora em História, UNISINOS. Professora, UFSM

RESUMO: O presente trabalho apresenta o relato de experiência sobre ancestralidade, oralidades, história oral e patrimônio, aplicado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma cooperativa de educadoras e educadores do município de Cacequi, Rio Grande do Sul, utilizando pesquisas e recursos audiovisuais a partir da história “Batidas de Okàn”, da escritora Rosane Castro. Com o objetivo de sensibilizar as educandas e educandos para a importância da história oral e (re)conhecer os ensinamentos e aprendizagens que já experimentaram, a atividade foi desenvolvida após a turma estudar sobre fontes históricas, patrimônio material ou imaterial e história oral. Durante as aulas os debates versaram sobre diversidades, desigualdades, saberes fazeres e preconceitos. Mediante a exibição do vídeo com a contação da história, seguido dos vídeos sobre defesa do patrimônio cultural, apresentado pela Turma da Mônica, e dois clipes de música, o primeiro com a canção Eu, do grupo Palavra Cantada, e o segundo Fio invisível, do grupo Tiquequê que contemplam a ancestralidade, as educandas e educandos puderam refletir sobre seus antepassados e pesquisar sobre o tambor Sopapo, patrimônio cultural afro gaúcho e outro patrimônio cultural escolhido por elas e eles. As educandas e educandos foram bem receptivos e mostraram interesse no trabalho desenvolvido. Através da pesquisa conseguiram buscar histórias e analisar os saberes fazeres familiares e demonstraram boa compreensão dos conceitos estudados.

PALAVRAS-CHAVE: negritude; tradição oral; história oral.

ABSTRACT: The present work presents the experience report on ancestry, orality, oral history and heritage, applied in a 5th year class of Elementary School of a cooperative of educators in the municipality of Cacequi, Rio Grande do Sul, using research and audiovisual resources based on the story “Batidas de Okàn”, by writer Rosane Castro. With the objective of sensitizing the students to the importance of oral history and (re)knowing the teachings and learning they have already experienced, the activity was developed after the class studied about historical sources, material or immaterial heritage and oral history. During the classes, the debates were about diversities, inequalities, know-how and prejudices. Through the exhibition of the video with the telling of the story, followed by videos on the defense of cultural heritage, presented by Turma da Mônica, and two music clips, the first with the song Eu, by the group Palavra Cantada, and the second Fio invisible, of the Tiquequê group that contemplate ancestry, the students were able to reflect on their ancestors and research on the Sopapo drum, Afro gaúcho cultural heritage and other cultural heritage chosen by them and them. The students were very receptive and showed interest in the work developed. Through the research, they were able to search for stories and analyze family know-how and demonstrated a good understanding of the concepts studied.

KEYWORDS: blackness; oral tradition; oral history.

*“Assim como a aranha tece seu fio invisível, prateado,
Cada um de nós tece um fio invisível,
Esse fio, é o fio da nossa própria história”*

Rosane Castro

INTRODUÇÃO

Quando falamos em história falamos de passado, presente e futuro. Carecemos conhecer nossa história para não repetir os erros, para aprender com os acertos, e para conhecer e reconhecer de onde viemos. Conhecer os que vieram antes de nós, e suas histórias, se faz importante para nos entendermos como sujeitos históricos. A ancestralidade tão presente quando falamos de história e, muito presente quando estudamos os diversos povos africanos, juntamente com a história oral, nos leva a perceber as dinâmicas da própria família e onde estamos inseridos, seja nos círculos sociais ou nos lugares que frequentamos.

Nas palavras de Vieira (2020) é preciso reconhecer-se sujeito histórico para se tornar cidadãos e cidadãos ativos.

Cumprindo a Lei nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" em toda a rede de ensino, e as normas da Base Nacional Comum Curricular, que dentre outras orientações inclui “Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado”, foi trabalhado com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma cooperativa de educadoras e educadores do município de Cacequi, Rio Grande do Sul a importância da ancestralidade, história oral e patrimônio.

Com o auxílio do livro didático já utilizado pela turma, estudamos esses conteúdos sempre remetendo a exemplos familiares as educandas e educandos. Após, baseado na história do livro “Batidas de Okàn”, da escritora Rosane Castro, através de vídeos da plataforma Youtube, demos continuidade com um trabalho avaliativo com perguntas e uma pesquisa sobre o sopapo, tambor do patrimônio cultural afro gaúcho.

Neste artigo pretende-se refletir sobre o valor da ancestralidade, oralidade, história oral e patrimônio através do reconhecimento de que todos somos sujeitos históricos.

SEGUINDO O FIO INVISÍVEL

A ancestralidade africana, afrodiáspórica e/ou indígena é também um tema sensível, e deve ser explorado em sala de aula. Futata (2021, p.186) concorda que instituições de ensino são espaços educacionais privilegiados e, portanto é nela que devemos apresentar

as educandas as diferentes manifestações culturais de matriz africana, e que esses saberes não se encontram somente no passado.

Portanto, é fundante trabalharmos metodologias, currículos, referenciais afros para que possamos despertar ancestralidades adormecidas, encantamentos silenciados, calados. Nossos textos, que não se resumem aos escritos, estão impregnados de vida, de axé, de luta, por isso nossas teorias gritam, choram, dançam, flertam, seduzem, cantam, encantam, encantam-se... Somos de corpo inteiro, nossos corpos falam, nossos textos são escritas de nossos corpos (MACHADO e OLIVEIRA, 2022, p.4).

Em uma aula de Teoria de História, ministrada pelo professor Jorge Luiz da Cunha no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Maria, o educador nos lembrou que devemos repensar nossas aulas privilegiando a diversidade, pois tivemos a imposição de um modelo único, baseado na civilização greco romana judaica cristã ocidental. Nesta feita recebemos a visita do professor João Heitor Silva Macedo que nos sensibilizou a perguntar: Como? Como elaborar a prática? Como trazer a filosofia africana para o debate. Falamos do tabu do racismo na educação e que devemos trabalhar questões étnico-raciais. Macedo corrobora, “Não é possível separar o que somos do nosso papel social”, portanto uma educação antirracista e decolonial faz todo o sentido e é extremamente necessária.

Segundo Oliveira e Lucini (2021, p.98)

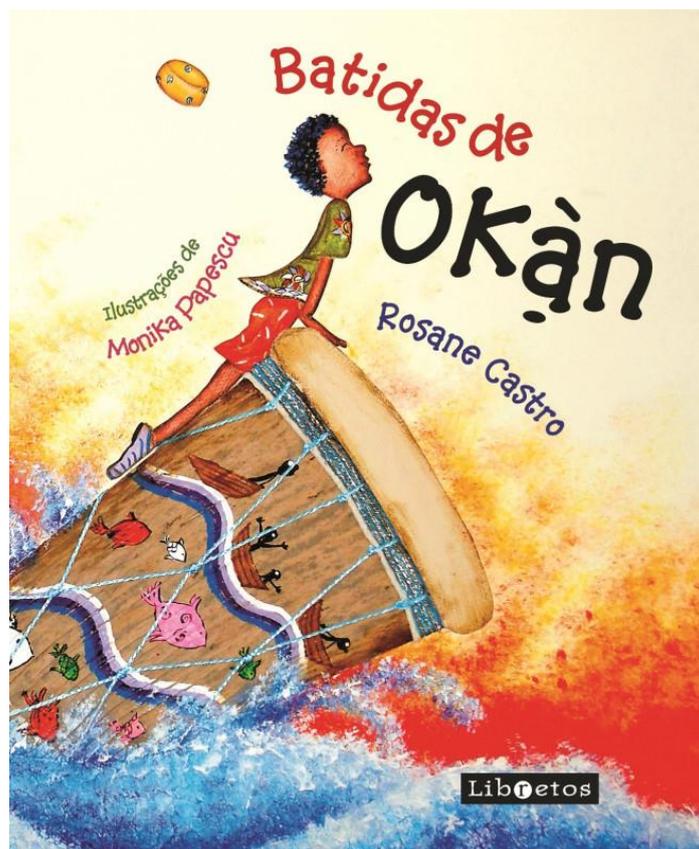
“A decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas”. OLIVEIRA e LUCINI (2021, p.98)

Exercitar uma visão “do outro” na tentativa de sensibilizar e desenvolver o pensamento crítico das educandas e educandos e desmontar alguns preconceitos a partir dessa reflexão traz para o debate alguns temas sensíveis e, por vezes de pouco entendimento. O pensar decolonial se faz necessário até mesmo para o entendimento de si. Discorrer sobre o porquê alguns grupos não tem acesso a certas necessidades básicas, como por exemplo, saneamento básico, estimulando questionamentos. A sala de aula é um dos locais para ampliar essas discussões.

O livro “Batidas de Okàn”, de Rosane Castro conta a história do menino Ijó, morador de uma comunidade onde se contam histórias através da memória dos mais velhos, no caso seu avô (um griot), enquanto tocam tambores. Com sensibilidade Castro mistura ainda a lenda da aranha Anansi, mito de povos africanos que sugere que o aracnídeo mitológico seria o primeiro griot. Griots são os membros mais velhos, de alguns povos africanos, considerados portadores da memória de seu povo e responsáveis por compartilhar por meio

de histórias ensinamentos para os mais jovens. Na República do Mali os griots pertencem a mesma linhagem familiar e a função de ser griot é passada para as gerações seguintes.

Figura 1: Capa do livro Batidas de Okàn



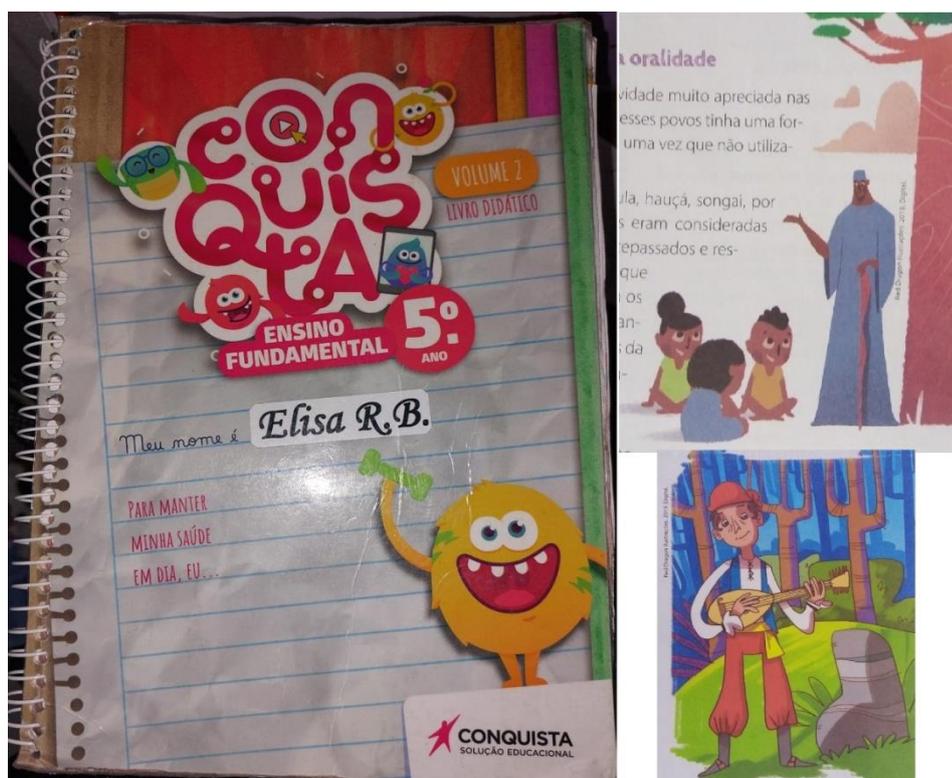
<https://libretos.com.br/editora-libretos-loja/areas/infantil/batidas-de-okan.html>

De acordo com Napolitano “A relação entre a escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da autoestima dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação dos repertórios culturais” (NAPOLITANO, 2010, p. 73).

No livro didático já utilizado pela turma, Conquista, da editora Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino, na página 24 do volume 2, apresenta “Os povos africanos e oralidade” falando sobre as tradições orais e os griot, depois de mostrar os aedos⁶⁸ da Grécia antiga e os trovadores da Idade Média, os quais também transmitiam seus princípios a partir da oralidade e por intermédio de canções.

⁶⁸ Poetas que, assim como os trovadores, contavam histórias recitando canções.

Figura 2:



Montagem com a capa do livro didático de uma educanda e ilustrações que o compõem. (Das autoras)

Na falta do livro “Batidas de Okàn” a educadora utilizou a contação de história⁶⁹ do livro feita pela própria autora e disponibilizada na plataforma Youtube. Também foram exibidos mais três vídeos disponibilizados na mesma plataforma, todos assistidos em sala de aula. O primeiro “Turma da Mônica em defesa do patrimônio cultural”⁷⁰ traz a personagem Marina explicando sobre o patrimônio cultural brasileiro. Como a personagem tem uma imaginação apurada ela viaja pelo país mostrando os diferentes patrimônios que possuímos.

O segundo vídeo é o clipe da música “Eu”⁷¹ do grupo Palavra Cantada, que conta a história de como uma família foi formada. No clipe da música, escrita por Paulo Tatt, a história é representada por fantoches e atores conforme a letra se desenvolve mostrando como os avós maternos e paternos se conheceram e constituíram a família da pessoa que começa a música perguntando aos como eles nasceram.

⁶⁹ História Batidas de Okàn. Rosane Castro. Youtube. 29 mai 2020, 4:56 min. <https://www.youtube.com/watch?v=ZdbwGAUqFss> Acesso em 10 mar 2021.

⁷⁰ Turma da Mônica em defesa do patrimônio cultural, Instituto Maurício de Sousa, Youtube. 26 jun 2020, 1:08 min, <https://www.youtube.com/watch?v=iJ5jGOVEc48>. Acesso em 10 mar 2021.

⁷¹ Eu. Palavra Cantada Oficial, Youtube. 05 mai 2016, 4:08 min, <https://www.youtube.com/watch?v=GBMQFJXaYLA>. Acesso em 10 mar 2021.

O terceiro vídeo, também um clipe musical, do grupo Tiquequê, da música “Fio invisível”⁷². Versa sobre as diversas configurações familiares, e mostra que está tudo interligado nesse fio invisível, que é nossa história de vida juntamente com nossos antepassados e os que vêm depois de nós.

Em sequencia foi distribuída uma folha com perguntas para serem respondidas em aula e as pesquisas para serem feitas como dever de casa, já que nem todos estavam com seus celulares naquele momento.

As perguntas da folha são:

- 1) O que havia além das batidas dos tambores?
- 2) O avô contava histórias contadas para ele pelos seus ancestrais. Que fonte histórica ele utilizava?
- 3) Qual a relação do fio que a aranha tecia com o fio invisível da música e a vida?
- 4) Você sabia que existe um tambor chamado Sopapo que é patrimônio cultural afro gaúcho? Pesquise sobre ele.
- 5) Você conhece outro patrimônio cultural gaúcho? Ele é um patrimônio material ou imaterial?

Apesar do êxito nas aulas e retorno das educandas e educandos nota-se a pouca ou a falta de representatividade em todos os vídeos exibidos. Nenhuma pessoa negra ou parda aparece na maioria deles, porém ao utilizar o livro “Batidas de Okàn”, ao invés da contação de história vimos que Ijó é representado com a cor de pele preta. No livro didático há uma ilustração com pessoas pretas e uma foto do ensaio da peça de teatro com atrizes e atores negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar a ancestralidade, oralidade e racionalidade africana e afrodiaspórica para conhecermos o quanto esses saberes nos ensinam e fazem parte da nossa cultura, para que as educandas e educandos se reconheçam como sujeitas e sujeitos históricos é fundamental para uma educação antirracista.

Imposto pela Lei nº 10.639 de 2003 que todos os componentes escolares devem conter "história e cultura afro-brasileira", ainda instituiu o Dia da Consciência Negra no calendário escolar, idealizado pelo poeta Oliveira Silveira, junto com o grupo Palmares.

⁷² Fio invisível. Tiquequê, Youtube, 17 mai 2017, 2:31 min. <https://www.youtube.com/watch?v=EHiiHvKZWkA>. Acesso em 10 mar 2021.

Uma data para reflexão da história e de nossas práticas enquanto educadoras e educadores. Questionar o porquê dessa data, neste dia, porque foi necessária uma lei para esse tema no ensino, são exercícios que podemos e devemos fazer junto às educandas e educandos.

REFERENCIAS

CASTRO, Rosane. **História Batidas de Okàn**. Youtube. 29 mai 2020, 4:56 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdbwGAUqFss>. Acesso em 10 mar 2021.
Conquista: Solução Educacional: Ensino Fundamental: 5º ano:

FREIRE MACHADO, A. .; SILVA OLIVEIRA, L. . Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–15, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19478.011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19478>. Acesso em: 23 out. 2022.

FUTATA, F. P. L. Manifestações da cultura afrodiaspórica: um diálogo entre o tempo e os processos de transmissão de saberes. **Políticas Culturais em Revista**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 184–196, 2021. DOI: 10.9771/pcr.v14i2.44210. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/44210>. Acesso em: 24 out. 2022
Instituto Maurício de Sousa. **Turma da Mônica em defesa do patrimônio cultural**, Youtube. 26 jun 2020, 1:08 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iJ5jGOVEc48>. Acesso em 10 mar 2021.

NAPOLITANO, Marcos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza.; MARIZETE, Lucini. **O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência**. Revista Boletim Historiar, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021

PALAVRA CANTADA OFICIAL. **Eu**. Youtube. 05 mai 2016, 4:08 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GBMQFJXaYLA>. Acesso em 10 mar 2021.

TIQUEQUÊ **Fio invisível**, Youtube, 17 mai 2017, 2:31 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EHiiHvKZWkA>. Acesso em 10 mar 2021.

Capítulo

22

A HISTÓRIA DA ESCRAVIZAÇÃO ATRAVÉS DO MUSEU MEMORIAL CEMITÉRIO DOS PRETOS NOVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEÍSA GOERSCH GUTERRES

Mestranda Profhistória- UFSM
Professora de educação básica, Cacequi/RS.

ANDERSON GONÇALVES GANDOR

Mestrando Profhistória- UFSM
Professor de educação básica, Santa Maria/RS.

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Professora Doutora, Universidade Federal de Santa Maria/RS

RESUMO: O presente artigo traz a experiência de pesquisa e visita virtual guiada ao Museu do Cemitério dos Pretos Novos, de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma Cooperativa de Educadoras e Educadores do município de Cacequi, Rio Grande do Sul. Através da história do Museu, que aguçou o interesse das educandas e educandos, a pesquisa se deu utilizando a rede mundial de computadores, visto que a aplicação da atividade ocorreu ainda durante as aulas remotas do ano letivo de 2020, devido à pandemia do covid-19. O Museu localiza-se onde foi o Cemitério dos Pretos Novos, no Valongo, Rio de Janeiro, onde africanos escravizados eram sepultados após a entrada de navios tumbeiros na Baía de Guanabara entre os anos de 1772 a 1830. As aulas que aconteceram na plataforma de reuniões online Google Meet, onde é possível fazer o compartilhamento da tela, após pesquisa sobre a história do Museu. A visita ao site foi feita em coletivo acessando os tópicos Cemitério dos Pretos Novos e Museu Memorial. A fim de refletir e problematizar o tratamento dado à vida e à morte dos escravizados, a experiência se mostrou positiva trazendo pautas importantes para o debate. Faz-se mister que as gerações atuais tenham conhecimento desse importante sítio arqueológico que nos remete a um período sombrio de nossa história. E que a partir disso, nossas educandas e educandos reflitam sobre a temática e sejam conscientes de seu papel e que no futuro, construam uma sociedade mais tolerante e mais justa para todos.

PALAVRAS-CHAVE: museu memorial; educandas e educandos; pesquisa virtual; memória.

ABSTRACT: This article brings the research experience and virtual guided visit to the Museu do Cemitério dos Pretos Novos, of an 8th grade class of Elementary School of a Cooperative of Educators and Educators in the city of Cacequi, Rio Grande do Sul. Through the history of the Museum, which piqued the interest of the students, the research was carried out using the world wide web, since the application of the activity took place even during the remote classes of the 2020 school year, due to the covid-19 pandemic. The Museum is located where the Pretos Novos Cemetery used to be, in Valongo, Rio de Janeiro, where enslaved Africans were buried after the entry of tumbreiro ships into Guanabara Bay between the years 1772 to 1830. Google Meet online meetings, where it is possible to share the screen, after researching the history of the Museum. The visit to the site was made collectively, accessing the topics Cemitério dos Pretos Novos and Memorial Museum. In order to reflect and problematize the treatment given to the life and death of enslaved people, the experience proved to be positive, bringing important guidelines to the debate. It is imperative that current generations have knowledge of this important archaeological site that takes us back to a dark period in our history. And from that, our students reflect on the subject and are aware of their role and that in the future, build a more tolerant and fairer society for all.

KEYWORDS: memorial museum; students and students; virtual research; memory.

“o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista?”

Djamila Ribeiro

INTRODUÇÃO

No ensino de história é possível fazer uso de diversas fontes históricas incluindo lugares e o museu é um deles. Conhecer, analisar e problematizar as peças e exposição do acervo, além de desenvolver o pensamento crítico das educandas e educandos, enriquece o aprendizado no processo de ensino-aprendizagem de história.

Conhecer a história de seu próprio lugar (país, estado, cidade, bairro, etc.) se faz necessário para reconhecer-se como sujeito histórico e entender as dinâmicas da sociedade atual. A visita ao museu aguça a curiosidade e amplia os conhecimentos das educandas e educandos que, muitas vezes tem seu primeiro contato com algum museu através da escola.

É importante ressaltar que os museus virtuais, pode-se dizer que foram algumas das instituições que aproveitaram as possibilidades que a internet proporciona de chegar a lugares que normalmente os estudantes e o público em geral não tem acesso

Com o advento da internet, os museus procuraram encontrar o seu lugar no ciberespaço, embora com graus distintos (e evolutivos) de inovação e interatividade. Devemos, no entanto, sublinhar que os museus foram, em muitos casos, pioneiros na adoção de estratégias de comunicação alicerçadas em tecnologias multimídia e na construção de discursos expositivos onde a abordagem tecnológica se tornou um interlocutor fundamental na comunicação com os utilizadores. (ALVES, 2019 p. 198)

Os museus virtuais são uma oportunidade para quem não pode ir até o local físico, principalmente durante o contexto da pandemia de covid-19, doença infecciosa que teve seu primeiro registro em dezembro de 2019 na China se espalhando rapidamente por todos os países, obrigando as escolas e museus fecharem seus prédios, mas as aulas continuarem de forma remota.

Este trabalho apresenta o relato de experiência de um plano de aula que contemplou pesquisa e visita virtual guiada ao Museu do Cemitério dos Pretos Novos, no Rio de Janeiro, de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma Cooperativa de Educadoras e Educadores do município de Cacequi, no Rio Grande do Sul. Essa prática foi realizada ainda no contexto das aulas remotas, no ano de 2020.

O uso da visita do Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos se encaixa perfeitamente no conteúdo do 8º ano do ensino fundamental II, sobre a sociedade escravocrata do Brasil a partir do século XVI, sobre o tráfico negreiro e sobre a vida dessas

pessoas que foram sequestradas e subjugadas. Também podendo trabalhar as formas de resistência à escravização, movimentos abolicionistas, e a realidade dos ex-escravizados após a Lei Áurea.

Esse trabalho deve se estender para os outros anos, respeitando a Lei 10.639/03 que inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" em toda a rede de ensino; e que fica evidente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

[...] A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 416)

As metodologias ativas no ensino aprendizagem colocam o educando como protagonista. Visitas em museus virtuais dão autonomia aos estudantes, estimulando a pesquisa e a construção de seu conhecimento

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. (BACICH, 2018, p. 17)

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE UMA VISITA GUIADA A UM MUSEU VIRTUAL

No Brasil as escolas começaram seu ano letivo de 2020 de forma presencial, porém em março, com os governos estaduais e municipais decretando distanciamento social para evitar a propagação da doença, as aulas foram suspensas forçando as escolas a mudarem todo o planejamento do ano letivo, seguindo os seus trabalhos com as aulas remotas emergenciais.

Diferente da educação à distância que é planejada desde seu início, e educandas e educandos têm ciência de que terão aulas online, o ensino remoto foi uma necessidade devido às circunstâncias causadas pelo distanciamento social. Essa ação emergencial foi indispensável para que educadoras e educadores continuassem o desenvolvimento do que já havia sido começado presencialmente.

A forma como se deu a instauração do ensino remoto, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os professores, trouxe consigo uma série de dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, sobretudo em momentos de crise como este. (FELIX, NASCIMENTO e SILVA (2020)

Buscando outros recursos possíveis para as aulas virtuais, as educadoras e educadores passaram a procurar novos caminhos para garantir a qualidade do ensino. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram importantes nesse auxílio à continuidade. Foram muitos aplicativos e plataformas digitais que auxiliaram nessa modalidade, a maioria utilizou plataformas de reuniões como Google Meet e Zoom para as aulas ao vivo.

A pesquisa feita para o artigo “O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino Durante a Pandemia da Covid-19”, seus autores confirmam através de sua investigação o uso dessas plataformas e aplicativos

[...] nota-se que a maioria dos professores têm feito uso de Plataformas, Softwares e Apps de Videoconferência. Além disso, significativa parte dos entrevistados (42%) faz uso de criação, edição e envio de videoaulas. Também observamos que alguns professores têm feito uso de e-mails e redes sociais. (ROCHA et al.,2020)

Investigar a história não somente pelo conteúdo proposto em sala de aula, mas para reconhecer-se como sujeito histórico se faz muito importante na formação das educandas e educandos. De acordo com Vieira (2020):

A nova história, ao ampliar a condição de sujeito histórico, nos coloca, a todos, como agentes no processo histórico, quer tenhamos ou não consciência disso. Logo a consciência nos leva a outro patamar de participação social ativa. Assim, o ensino de história sob essa perspectiva passa a outro aspecto da história ciência: sua função social e política. A formação de crianças e jovens que se reconhecem no processo histórico, uma vez que seus antepassados são sujeitos daquela história serão provavelmente cidadãos mais ativos. VIEIRA (2020, p.206)

Nessa conjuntura conhecer a própria história e a história de onde se vive é fundamental para se entender como agentes ativos do processo histórico.

O ensino de história do Brasil é impossível sem falar sobre a escravização dos povos africanos, sequestrados para serem comercializados nos períodos colonial e pós-colonial. Foram quase 300 anos de escravização e, portanto muitos legados foram deixados dessa prática nefasta.

A escola brasileira carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a identidades que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos. Sob essa perspectiva, a atuação da escola muitas vezes resultou na destruição de culturas e saberes. LEITE, RAMALHO e CARVALHO (2019)

Analisar os locais de memória desses períodos a partir de um olhar decolonial, isto é, sabendo que aspectos dessas épocas ainda reverberam em nossa sociedade, é importante para perceber o que foi preservado e o que foi ou tentou ser esquecido.

Para este trabalho foi utilizado o Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos, do Rio de Janeiro⁷³. O local onde fica o cemitério destinava-se ao sepultamento dos pretos novos, denominação dada aos cativos recém-chegados da África, os que morriam após a entrada dos navios na Baía de Guanabara ou imediatamente depois do desembarque, antes de serem vendidos. Ele funcionou de 1772 a 1830, no Valongo, faixa do litoral carioca que ia da Prainha à Gamboa. A história do próprio museu é muito interessante, fazendo com que as educandas e educandos queiram saber mais sobre ele.

A lei brasileira nº 10.639 de 2003 determina a obrigatoriedade do ensino da temática da "História e cultura afro-brasileira" nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Nesse contexto, da obrigatoriedade da lei e da importância do casis do Valongo e consequentemente o Cemitério dos Pretos Novos, segundo Figurello (2016) foi:

[...] elemento determinante no processo de formação da sociedade brasileira é que ressurgem grande parte de uma herança material e imaterial afro-brasileira, até então silenciada nas aulas de História. [...] Entendemos, pois, a região do Valongo como um lugar de memória, principalmente se levarmos em conta a sua trajetória singular, as diversas tentativas de apagamento que o lugar sofreu [...] (FIGURELLO, 2016 p. 14 e 15)

É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular, em sua redação, nos mostra a importância do estudo da História da África para a construção dos saberes de nossas educandas e educandos:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BNCC, 2018, p. 401)

Se faz imperativo salientar que temos produções historiográficas importantes que falam a respeito da escravização e a dinâmica da sociedade escravista, como podemos verificar na clássica obra *O escravismo colonial* de Jacob Gorender, onde ele faz um relato da condição de escravizado:

A característica mais essencial, que se salienta no ser escravo, reside na condição de *propriedade* de outro ser humano. Sigamos abreviadamente a

⁷³ Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/>. Acesso em 13 jan. 2022.

argumentação de Aristóteles. A produção, disse ele, precisa de instrumentos, dos quais uns são inanimados e outros, animados. Todos os trabalhadores são instrumentos animados, necessários, porque os instrumentos inanimados não se movem espontaneamente (as lançadeiras não tecem panos por si próprias). O escravo, instrumento vivo como todo trabalhador, constitui ademais “uma propriedade viva”. A noção de propriedade implica a de sujeição a alguém *fora dela*: o escravo está sujeito ao senhor a quem pertence. (GORENDER, 2016, p. 93)

Durante as aulas remotas através de encontros pelo Google Meet a educadora questionou se as educandas e educandos do 8º ano conheciam o Museu do Cemitério dos Pretos Novos, como a resposta foi negativa, solicitou a pesquisa sobre o local. Na aula posterior, onde houve muitas perguntas e demonstrando interesse por parte das educandas e educandos, foi feita a visita virtual através do site do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos.

O site do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos conta com galerias de fotos onde se pode ver o local do museu, o começo das escavações (uma moradora do local iniciou uma reforma em sua cozinha, no ano de 1996, onde foram encontradas ossadas humanas), além de ossadas, objetos da cultura material como cerâmicas e objetos de barro, e pinturas da paisagem local. Nas fotos da exposição permanente também existem recortes de jornais de venda, compra e captura de escravizados, mostrando como era o mercado da escravização no Rio de Janeiro.

Figura 1: Print da página inicial do site Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN)



Fonte: Capturado pelos autores

Figura 2: Print da Página Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN)

- 1996 – [Descoberta \(análise biocultural – IAB\)](#)



Fonte: Capturado pelos autores

Com uma linha do tempo, desde a descoberta das ossadas na obra na parte interna da casa, onde hoje fica o museu, em 1996, até as escavações arqueológicas em camadas mais profundas do terreno, o site possibilita a visualização aumentada de cada foto além de notas técnicas sobre a pesquisa ali realizada.

Ainda ao fim da página traz os endereços virtuais de outros cemitérios de escravizados em outros locais do Rio de Janeiro, no Brasil e no mundo.

Na seção do Museu Memorial além das fotos do acervo, traz textos e pinturas retratando escravizados e um mapa ilustrado da época localizando o Valongo ao longo da costa.

Figura 3: Print da Página Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN)



PRETOS NOVOS

"Pretos novos" ou "boçais" era a denominação dada aos cativos recém-chegados da África, no Brasil, assim que desembarcavam no porto. Logo que eram vendidos ou aprendiam a o português passavam a ser chamados de "ladinos".

PARA ENTENDER A SUA IMPORTÂNCIA

Fonte: Capturado pelos autores do site do Museu

Ao decorrer da visita das educandas e educandos foram comentando o que já tinham visto em suas pesquisas, inclusive alguns vídeos da plataforma Youtube com entrevistas com moradores⁷⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo não tem a intenção de esgotar o assunto a respeito do exposto anteriormente, visa contribuir com os demais colegas da área de educação, no intuito de explorar o uso de visitas guiadas a museus virtuais para o ensino de História.

A abordagem que foi feita a respeito do Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos, levou as educandas e educandos do 8º ano do ensino fundamental anos finais, a se interessarem mais pelo assunto (história da escravidão), pois através dessa visita virtual, tiveram um melhor entendimento e compreensão a respeito da temática, o que possibilitou a eles fazerem inúmeros questionamentos e emitirem suas opiniões.

Deve-se destacar também que esse estudo contempla a Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas e que a Base Nacional Comum Curricular também privilegiou.

O museu é espaço de aprendizagem, onde a educadora e o educador podem, a partir dos elementos encontrados neles, construir o conhecimento histórico juntamente com seus educandos e educandas, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo mais prazeroso e atrativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Museus virtuais e jogos digitais - Novas linguagens para o estudo da história**. Bahia: Editora EDUFBA, 2019.

BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Editora Penso, 2018.

BRASIL. _____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

FELIX, P.; NASCIMENTO, L.; SILVA, M. **Ensino Remoto e Educação Geográfica em Tempos de Pandemia. CONEDU – VII Congresso Nacional da Educação, 2020**.

⁷⁴ Guia Turístico: Cais do Valongo e Museu dos Pretos Novos. TV ALerj. Youtube. 1 fev 2018, 17:09 min. <https://www.youtube.com/watch?v=q6gR803XRAQ>. Acesso em: 27 out 2022
Cais do Valongo e Cemitério dos Pretos Novos. SOS Brasil Soberano. Youtube. 17 set 2017, 7:25 min. <https://www.youtube.com/watch?v=fJCewTJ91Bs>. Acesso em 27 out 2022
Museu em cemitério de escravos do Rio em crise. AFP Português. Youtube. 12 mai 2017, 2:10 min. <https://www.youtube.com/watch?v=lzEaqqTcbcw>. Acesso em 27 out 2022
Achado em Meu Quintal | Ep. 03: O Cemitério dos Pretos Novos. Canal Futura. Youtube. 13 out 2015, 2:07 min. <https://www.youtube.com/watch?v=BATR-OfHcE0>. Acesso em 27 out 2022

Disponível em: <
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID1564_01102020223030.pdf> Acesso em: 04 jan 2022.

FIGURELLO, A. L. R. G. Olhares sobre o Valongo: estudando o patrimônio e a memória nas aulas de História. **Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Instituto de História**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:<https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese>. Acesso em: 19/08/2022.

GORENDER, J.. **O escravismo colonial**. 6º ed. São Paulo, Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

LEITE, L H. A.; RAMALHO, B. B.A M. e CARVALHO, P. F. L. DE. **A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE A ESCOLA**. Educ. rev. [online]. 2019, vol.35, e214079. Epub 15-Maio-2019. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>.

MUNIZ, R.. **Importância dos museus para preservação da cultura**. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br>. Acesso em 13 jan. 2022.

Museu Memorial Cemitério dos Pretos Novos. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/museu-memorial/>. Acesso em 13 jan. 2022.

ROCHA, F. S. M. et al., **O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da COVID-19**. 2020. *Interacções*, 16(55), 58–82. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.20703>> Acesso em: 05 dez 2021

VIEIRA, R. de L. **Reescrever a história para a dignidade humana**. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 203–215, 2020. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.28. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/28>. Acesso em: 23 out. 2022.

Capítulo

24

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ANA CAROLINA RAMOS DE OLIVEIRA
Graduanda em Pedagogia - UFSM.

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
Docente CE/UFSM – Orientadora

RESUMO: A Educação Escolar passou por grandes desafios no período de afastamento social causado pela Pandemia da COVID-19, e com o Decreto de ensino remoto a readaptação de rotina se tornou uma emergência para todos. As/os professoras/es foram desafiadas/os a se reinventarem diante das novas demandas e necessidades e o Programa Institucional Residência Pedagógica se fez presente durante este período através de bolsistas distribuídos entre escolas municipais da cidade de Santa Maria/RS. Ao longo deste trabalho, pretendemos expor as dificuldades e as possibilidades encontradas pelas professoras regentes e bolsistas residentes da Educação Básica Municipal, salientando a importância da inserção nas escolas para a formação inicial dos licenciandos e evidenciaremos que o uso da ludicidade no ensino promove uma participação ativa dos estudantes. Discutiu-se também sobre como os contextos sociais influenciam na disparidade dos processos de aprendizagens. Nas considerações deste estudo de caso e pesquisa bibliográfica, vemos resultados que, ainda que parciais visto que o estudo ainda não foi encerrado, denotam uma resposta positiva no engajamento da turma e evolução das aprendizagens, evidenciando a importância dos residentes como referência de apoio aos docentes de educação básica municipal durante o ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Residência Pedagógica. Pandemia.

ABSTRACT: School Education has gone through huge challenges in the period of social distancing measures caused by the COVID-19 Pandemic, and with the Remote Teaching Decree, routine readaptation has become an emergency for everyone. Teachers were challenged to reinvent themselves in the face of new demands and needs, and the Pedagogical Residency Program was present during this period through residents distributed between public schools in the city of Santa Maria/RS. Throughout this work, we intend to expose the difficulties and possibilities found by the regent teachers and residents of Municipal Basic Education, highlighting the importance of a better preparing for undergraduates in the beginning of their teaching career and we will show that the use of different pedagogies in teaching, promotes active participation from students. It was also discussed how social contexts influence the disparity of learning processes. In the considerations of this case study and bibliographic research, we see results that, although partial since the study has not yet been concluded, denote a positive response in the engagement of the class and evolution of learning, evidencing the importance of residents as a reference to support teachers in public education.

KEYWORDS: Remote teaching. Pedagogical Residence. Pandemic

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica que teve como base autores ligados à área da Educação como Ferreira (1989), Oliveira (2006) e Ostetto (2012), etc. Apresentamos este estudo exploratório com o objetivo de salientar a importância do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial dos licenciandos, e de pautar a indissociabilidade do planejamento lúdico e centrado nos estudantes com o êxito nos

processos de aprendizagens. Mesmo a Educação passando por históricas revoluções em sua concepção epistemológica, ainda vemos realidades de escolas em que o estudante é invisibilizado no momento do planejamento. Vemos planejamentos distorcidos da real condição do tempo em que se encontramos, onde não é levado em consideração o contexto social de onde os estudantes advêm, nem suas culturas, subjetividades ou limitações.

Visando isto, nosso objetivo como professores é contribuir para uma formação plena de sujeitos críticos e autônomos, mas para que saibamos como incentivar em sua completude devemos atentar nossa olhar e nossa escuta para compreender as demandas da turma, e pensando nisso utilizamos da documentação pedagógica como recurso para manter registro do cotidiano escolar para refletir sobre as culturas infantis e repensar os conhecimentos que estão em construção pelo grupo.

Ao longo deste artigo, faremos uma sintetização do percurso traçado por nós discentes bolsistas do Programa Institucional Residência Pedagógica, ao longo do período de aulas remotas, até a volta presencial dos estudantes, expondo os desafios enfrentados e as medidas tomadas para a realização de uma práxis de qualidade em dois contextos sociais completamente opostos.

Com as aulas remotas foi possível manter o vínculo do estudante com a instituição, além do contato com os professores e colegas, mas ficou evidente o quanto esse momento que vivemos impactou de forma negativa os estudantes, e foi possível observar um certo retrocesso no processo de aprendizagem de alguns estudantes, e a não continuidade do processo de aprendizagem de outros.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Para iniciarmos esta reflexão se faz necessário que seja compreendido o período histórico em que nos encontrávamos e para isso contextualizaremos utilizando as observações enquanto bolsista, inserida nas reuniões pedagógicas e em contato direto com os familiares responsáveis pelos alunos. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de Pandemia mundial decorrente do coronavírus SARS-CoV-2, também chamado de COVID-19. Por conseguinte, a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020, dispôs a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas através de meios digitais de comunicação e a reorganização do calendário escolar, incluindo a computação de

atividades feitas não presencialmente, a fim de que fosse cumprida a carga horária mínima de horas letivas.

Esse momento repleto de desafios está sendo um evento marcante na história para a humanidade, mas principalmente na história da educação, portanto, foi preciso reinventar as práticas pedagógicas para que o processo de ensino aprendizagem acontecesse remotamente. Durante o decreto de quarentena, muitas famílias ficaram confinadas em suas próprias casas, e em muitas era preciso intercalar atividades online simultâneas como: aulas, reuniões de trabalho, cursos, etc. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (2020) ⁷⁵ esse fenômeno, causou estresse em todos, de diversas formas diferentes, e consta ressaltar que, houve um aumento de problemas psicológicos desenvolvidos, ou intensificados, durante o período de quarentena. É imperioso expor essas evidências para que possamos futuramente olhar para esse momento histórico, e não julgar as diferentes vivências deste período, mas nos basearmos em documentações e nos estudos científicos sobre os desafios enfrentados e das soluções encontradas disponíveis no momento.

PRIMEIRA ESCOLA-CAMPO

A primeira inserção através do Programa Institucional Residência Pedagógica ocorreu em 2021, na escola Municipal Lourenço Dalla Corte, situada no bairro KM3 - Santa Maria/RS. Mediante o contexto de pandemia mundial, trabalhar a alfabetização de crianças de forma remota em uma turma de 1º ano - Anos Iniciais, na rede pública de ensino e em um bairro carente da região nordeste da cidade, se tornou um processo ainda mais desafiador, demandando constante inovação para que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse efetivo e significativo para aquelas crianças. Com este objetivo, buscamos por meio de estudos e reuniões semanais pensar, dialogar e refletir nossa ação docente a partir do contexto social da comunidade escolar.

[...] planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite aos docentes repensar, revisar, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, p. 175, 2000)

Pensando por este viés, e partindo do contexto social das crianças, organizamos avaliações individuais para que pudéssemos fazer um planejamento focado nas demandas

⁷⁵ <https://www.paho.org/pt/noticias/10-9-2020-pandemia-covid-19-aumenta-fatores-risco-para-suicidio>

percebidas. Para efetivar este plano, usamos de ferramentas digitais como *Google Meet* ou chamada de vídeo através do *Whatsapp*, sempre em diálogo com as famílias para ser adaptado a cada rotina. Grande parte das avaliações foram realizadas pela noite, pois parte majoritária das famílias trabalhavam o dia todo e possuíam apenas o período noturno para dar apoio aos estudos dos filhos.

Para realizar as avaliações, houve estudo de artigos sobre alfabetização nas reuniões de núcleo semanais. Autores importantes desta área como Ferreiro e Teberosky que falam sobre as hipóteses da lecto-escrita⁷⁶, foram nossa base para iniciarmos os atendimentos individualizados. As discussões sobre a alfabetização muitas vezes estão fundamentadas, como menciona Ferreiro (2000, p.31), na rivalidade de métodos: analítico *versus* sintéticos; globais *versus* fonéticos, etc; deixando de considerar a vivência infantil dessa construção de conhecimento. Como as aulas eram remotas, e a escola se adaptou ao itinerário familiar, as aulas aconteciam toda quinta-feira às 19:00, sendo a maioria das aulas multisseriada com crianças do 1º ao 5º ano e com duração máxima de 2h. Com turmas grandes, de famílias com condições financeiras não tão favoráveis e cansadas do dia de trabalho, buscamos ter em todas nossas intervenções um olhar empático e sensível para as constantes mudanças sociais, instigando a criticidade dos estudantes para que pudessem fazer uma leitura consciente da realidade que os cercam. Com a centralidade do planejamento focado nas crianças, entendemos que,

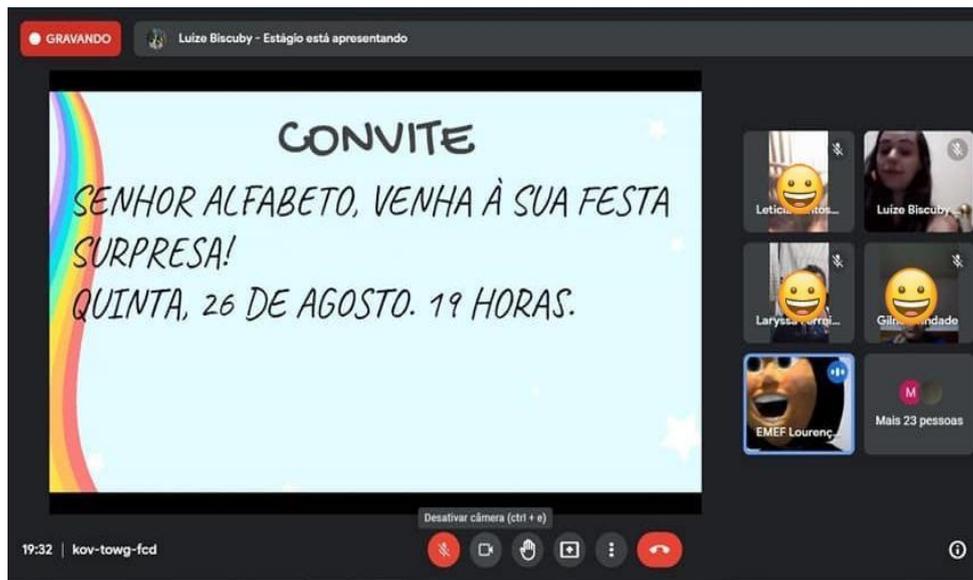
Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto de aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica. (FERREIRO, 2000, p. 33)

Então, atrelando teoria e prática, nossos planejamentos resultaram em aulas online dinâmicas, numa constante tentativa de pensar fora da caixa através de jogos, brincadeiras, atividades musicais, hora do conto, movimento corporal, matemática, atendimentos individuais, avaliação de leitura e escrita, e envio de material concreto para potencializar o desenvolvimento das crianças. Um exemplo de nossos esforços para que a aprendizagem se desse de forma lúdica, foi a festa do Senhor Alfabeto, onde trabalhamos gêneros textuais - focando nos alunos do 3º, 4º e 5º ano - juntamente com leitura e escrita - focando nos

⁷⁶ De acordo com Emilia Ferreiro e Anna Teberosky, os níveis de lecto escrita se caracterizam em: pré-silábica; silábica; silábica-alfabética e alfabética. Para saber mais, vide: *Psicogênese da Língua Escrita*.

alunos do 1º e 2º anos - e assim, contamos com a presença de 70% dos alunos matriculados nas aulas subsequentes. Como mostramos nas imagens abaixo:

Figura 1, 2 e 3 - PROJETO SENHOR ALFABETO



Fonte: Acervo das autoras (2021).

Para o acompanhamento das aprendizagens em casa, recebíamos fotos e vídeos das crianças, dos trabalhos ou atividades propostas. Tendo em vista os retornos obtidos, fotos dos estudantes praticando as atividades ou utilizando o material concreto preparado pelas professoras e entregue pela escola, podemos concluir que tivemos resultados positivos nas aprendizagens dos discentes, percebendo assim o grande avanço no processo de alfabetização e letramento dos mesmos. Não foi uma aprendizagem íntegra e plena de todo conteúdo programado, porém cumprimos nosso objetivo de manter os laços entre educandos e educadores, fortalecer os conhecimentos já adquiridos do ano anterior e inserir novos conteúdos de forma leve e lúdica.

SEGUNDA ESCOLA-CAMPO

A Escola Municipal Livia Menna Barreto, está localizada no bairro Camobi - Santa Maria/RS, localizado na região Leste da cidade e próxima a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e conta com estudantes que são majoritariamente classe média, logo, grande parcela dos matriculados possuem acesso à internet, aparelhos móveis e computadores, sendo assim, tiveram condições de seguir o remoto sem problemas.

A turma onde realizamos atividades era de 2º ano e era composta por 19 alunos, estavam em aulas remotas com encontros síncronos realizados duas vezes na semana, das 14h às 15h, podendo se estender até no máximo 15h e 30min. Os encontros ocorriam através da plataforma do *Google Meet*, as atividades da semana, organizadas através do planejamento semanal eram disponibilizadas no *Google Classroom*, havia também um grupo da turma no *WhatsApp*, onde os pais enviavam retorno das atividades em formato de fotos ou vídeos, tiravam dúvidas e obtiveram suporte da professora quando requerido. Vale ressaltar que, nem todos os matriculados frequentavam a aula online, tínhamos em média de 14 a 16 crianças presentes, e todas as atividades desenvolvidas durante a aula síncrona, estavam descritas no planejamento, que as famílias tinham acesso. Portanto, aqueles que não estavam presentes no *Google Meet*, tinham a chance de realizar em casa todas as atividades feitas ao longo da aula síncrona.

Ao longo das primeiras aulas online, foi observado que os estudantes não interagem da mesma forma como no modo presencial, eles participam menos, fazem menos perguntas, aparentam distração e falta de concentração. Este ponto também foi observado nas aulas online da outra escola, porém no EMEF Lourenço as aulas eram à noite e muitas vezes os pais estavam do lado dos filhos, auxiliando no que precisavam e questionando caso houvesse dúvidas.

Salienta-se que, todos esses traços de distração, acontecem também no modo presencial, mas com menos frequência e a interação com seus pares que o presencial possibilita tem o poder de consolidar os novos conhecimentos aprendidos, ao trocar informações e experiências com o restante da turma.

Pensando em promover momentos lúdicos que prendessem a atenção dos estudantes nos conteúdos novos em desenvolvimento, optamos por trazer no planejamento atividades que convidasse os estudantes a participar de modo ativo mesmo que através das telas. Como por exemplo quando trabalhamos a fauna local e organizamos uma “Apresentação dos Pets” e cada aluno apresentou seu pet, se fantasiou ou até mesmo trouxe um objeto que remetesse ao animal:

Figura: 4 Print da aula remota



Fonte: Acervo das autoras (2021).

Alguns educandos não tiveram apoio pedagógico em casa durante as aulas online ou para a realização de atividades enviadas, desse modo, houve alguns casos que não enviaram devolutivas das atividades ou não participaram dos encontros online desenvolvidos através do Google Meet. Apesar dos nossos esforços em planejar atividades detalhadas para que fosse possível serem explicadas pelo familiar presente, devemos nos manter cientes de que nenhum dos pais dos matriculados, eram professores. A carência de apoio pedagógico durante o período das aulas remotas, causou enorme defasagem na aprendizagem dos educandos, ficando evidente no retorno ao presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica é um programa de formação inicial para os licenciandos que oferece contato direto com as múltiplas realidades existentes na Educação Básica, mas também é um projeto de crescimento pessoal além de profissional. No momento atual político e histórico do Brasil, estamos vivenciando o desmonte da educação, com cortes orçamentários que estão impossibilitando a continuação de ações educacionais de extrema importância para formação dos profissionais que atuarão futuramente. Estes projetos aproximam a realidade do mercado de trabalho com as salas de aula dos cursos de graduação. A teoria estudada não está há um penhasco de distância da prática, elas se entrelaçam e convergem entre si. Ambas são indissociáveis para uma prática docente ética e pautada em subsídios científicos.

A adaptação ao uso de meio eletrônicos e a utilização de diferentes plataformas de jogos pedagógicos, plataformas para criação de atividades e vídeos educativos precisou ser feita com rapidez, mas foi possível através formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Nas formações com os professores de toda rede municipal é aprofundado conceitos educacionais atuais com o objetivo de que os professores sigam sua caminhada de estudo e aprofundamento da prática e desacostumem seus olhares sobre as situações problemas encontrados diariamente em sala de aula.

Portanto, reiteramos a necessidade dos órgãos públicos promoverem ações que contemplem as demandas das escolas em seus tempos reais, para que possamos construir uma educação de qualidade contando com formação continuada para os docentes que já atuam e colaborar para que haja uma formação inicial plena que prepare para os diversos contextos escolares.

Com os planejamentos diversificados não esperava-se que os problemas de aprendizagens fossem supridos, ou que a falta de atenção e participação se tornassem inexistentes. Tínhamos como objetivo tornar o ensino remoto menos cansativo, menos obrigatório, mais eficaz e mais divertido, um momento de encontro entre pares, por isso, estimulamos para que houvesse conversa, risada e histórias. Enfrentar o período de quarentena foi desafiador para todos e de diversas formas diferentes, nenhum sofrimento é menos importante que o outro, são apenas diferentes, e todos devem ser validados.

Ao contrário da primeira escola-campo Lourenço Dalla Corte em que muitas vezes os estudantes iam para a escola comer a merenda que seria sua única refeição do dia, na segunda escola-campo Lívia Menna Barreto não tivemos situações urgentes de vulnerabilidade social como fome ou falta de vestimenta, mas enfrentamos situações em que as crianças se chamavam de burras e coisas piores por não ter entendido uma atividade ou por não saber desenvolver um cálculo. A baixa autoestima das crianças pelo fracasso escolar e a constante pressão se tornou uma demanda para nós professoras, que em constante afirmação e incentivo, tentamos desesperadamente recuperar a autoestima e confiança dos estudantes.

O cargo do professor não é meramente instrucional. Essa afirmação só se elucida para o docente quando ele se depara com situações desafiadoras dentro da sala de aula, vivendo o cotidiano escolar em sua plena essência. Como destaca Ostetto (2012, p.129) "Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados".

Trabalhar com as subjetividades de cada sujeito torna-se uma tarefa possível quando está no âmbito institucional, no planejamento, nas atividades pensadas e brincadeiras propostas. Mas quando lidamos com as necessidades básicas não atendidas por faltas que não nos pertencem suprir, acaba-se que nos tornamos impotentes e frustrados. Nesta nova realidade escolar, não havia crianças que iam para a escola comer sua refeição diária, mas havia crianças que iam para a escola buscando um auxílio que lhes faltavam em casa, e por tal demanda, seguimos buscando conhecimentos para ser agente transformador e causar impactos positivos nestes pequenos seres em desenvolvimento. O esforço de projetar aulas remotas baseadas na interação entre pares, cumpriu com o objetivo de manter os laços com a escola, seus colegas e sua professora.

REFERÊNCIAS

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Anais VII CONEDU, ISSN: 2358-8829. Maceió: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 9/2020, de 28 de abril de 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERREIRO, E.. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf> Acesso em: 02 de julho de 2022

FOCHI, P. S.. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

MORAIS, M. C. de M. OLIVEIRA; W. F. de. "Brincares": Da Espontaneidade à Mediação. In: MELLO, D. T. de; CANCIAN, V A.; GALLINA; S. F. S. (Org). **Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

OLIVEIRA, M. K.. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

OSTETTO, L. E. (org) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ªed. Campinas, Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. Campinas, Papirus. 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Lívia Menna Barreto. Santa Maria, 2018.

PANDEMIA de COVID-19 aumenta fatores de risco para suicídio. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/10-9-2020-pandemia-covid-19-aumenta-fatores-risco-para-suicidio>. > Acesso em: 29 de julho de 2022

Capítulo

24

HISTÓRIA ORAL E PATRIMÔNIO DOCUMENTAL DO ARQUIVO ECLESIAÍSTICO DA “LEGIÃO DE MARIA - *SENATUS* NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO”

JEAN CARLO ROSA DURIGON
UFSM

ANDRÉ ZANKI CORDENONSI
UFSM

NÉRITON CLAY OLIVEIRA PORTO
UFSM

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
UFSM

RESUMO: A presente pesquisa intitulada “A contextualização do patrimônio documental do arquivo eclesiástico da Legião de Maria – *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria através da história oral” foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa Patrimônio Documental Arquivístico. Ela se caracteriza como uma pesquisa aplicada e teve como objetivo principal identificar os documentos de gênero textual e iconográfico existentes no acervo eclesiástico da Legião de Maria para compreender o contexto patrimonial existente, corroborado com a história oral, reunidos em um catálogo seletivo. Para tanto, os documentos foram organizados e selecionados, estabelecendo um recorte temporal entre 1970 e 1990, totalizando uma amostragem de 214 fotografias, das quais 17 foram selecionadas para a confecção do catálogo. Com as fotografias selecionadas, foram entrevistadas diversas pessoas ligadas à Legião de Maria com o intuito de estabelecer uma forma de descrição mais acurada para o catálogo seletivo. Concluiu-se que a utilização da metodologia da história oral contribuiu para o processo de descrição e construção do catálogo seletivo, pois inúmeras personalidades, locais e eventos foram melhor descritos a partir da observação direta dos participantes da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural. Arquivologia. Catálogo seletivo.

ABSTRACT: The project “The contextualization of documentary heritage in the ecclesiastical archives of the Legion of Mary - *Senatus* Our Lady of the Conception of Santa Maria through oral history” was developed within the scope of the Professional Graduate Program in Cultural Heritage of the Federal University of Santa Maria, in the line of research Documentary Heritage Archives. The project was characterized as an applied research and its main objective was to identify the documents of textual and iconographic genre existing in the ecclesiastical collection of the Legion of Mary to understand the existing patrimonial context, corroborated with oral history, gathered in a selective catalog. To achieve this goal, the documents were organized and selected, establishing a time frame between 1970 and 1990, totaling a sample of 214 photographs, of which 17 were selected to build the catalog. With the selected photographs, several people linked to the Legion of Mary were interviewed in order to establish a more accurate form of description for the selective catalog. It was concluded that the use of oral history methodology contributed to the process of description and construction of the selective catalog, since countless personalities, places and events were better described by direct observation of the research participants.

KEYWORDS: Cultural heritage. Archives. Selective catalog.

1 INTRODUÇÃO

De forma geral, este estudo visou a contextualização da documentação da Instituição “Legião de Maria – *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria”, também conhecida entre seus associados como *Senatus* do Rio Grande do Sul (RS). Este estudo destina-se a possibilitar um olhar amplo de suas atividades meio e fim, refletidas através do acervo documental institucional, somado ao relato oral de seus associados quanto a sua produção documental.

Para atingir a contextualização optou-se por realizar uma compilação de documentos textuais e iconográficos agregados de registros orais de alguns de seus integrantes, alguns destes de longa data, remetendo à fundação institucional.

Desde o primórdio dos tempos, o homem tem por hábito o registro de suas atividades. Os primeiros exemplos destes registros são as escritas, ou pinturas rupestres, as quais remetem às ações praticadas pela sociedade pré-histórica bem como seu modo de viver.

Com a evolução do homem e o advento da escrita, os registros das sociedades passaram a ser assentados em diferentes materiais, dando origem ao que hoje conhecemos como documentos. Documento, segundo Bellotto é:

Um suporte com uma informação, que poderá ensinar algo a alguém. De forma simples, podemos dizer que o ‘documento é uma informação, de qualquer tipo, sobre um suporte de qualquer tipo’, ou, se colocarmos a definição ao contrário, ‘documento é um suporte modificado por uma informação. (BELLOTTO, 2002, p. 22)

Vivemos em uma sociedade marcada pela produção e acúmulo de documentos das mais diversificadas origens e tipologias. Por meio da produção documental são registradas as informações que produzimos no decorrer de nossas atividades cotidianas. Para serem considerados arquivos, estes documentos devem ser agrupados organicamente, dando origem ao que indica a Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, em seu artigo 2º, onde nos apresenta a seguinte definição:

Conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos. (BRASIL, 1991)

Em meio às diversas entidades produtoras de documentos em nossa sociedade, temos um grupo que apresenta algumas peculiaridades quanto as suas tipologias

documentais; este grupo denomina-se Arquivo Eclesiástico, e constitui parte relevante do patrimônio documental produzido pela sociedade.

Richter (2004) apresenta-nos a história dos arquivos dividindo-os em grandes períodos, considerando: Primeira Fase – Antiguidade, época dos arquivos de templos e palácios (RICHTER, 2004, p. 25); Segunda Fase – Arquivística Medieval (RICHTER, 2004, p. 33); Terceira Fase – Idade Moderna (RICHTER, 2004, p. 37) e Quarta Fase – Idade Contemporânea (RICHTER, 2004, p. 45).

Ao determinar a Primeira Fase dos arquivos, Richter classifica como arquivos de templos e palácios, tendo em vista a delimitação histórico-social, pois os documentos estavam armazenados nestes locais. As tipologias documentais serviam e auxiliavam registrando as atividades dos governantes bem como da religiosidade, do culto e celebrações de determinado povo.

Hoje os Arquivos Eclesiásticos ainda mantêm sua função primeira, definida por Richter em sua classificação, continuam frente os locais de culto, registrando os acontecimentos, porém sua relevância vai além dos templos.

Por meio dos acervos documentais eclesiásticos, obtemos o registro de um patrimônio social, o patrimônio imaterial de uma sociedade. A Constituição Federal do Brasil, em seu artigo número 216, referente ao patrimônio cultural brasileiro, afirma que: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

Além da Carta Magna brasileira, neste sentido patrimonial, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) considera como patrimônios imateriais, por exemplo, as celebrações.

Tendo em vista as celebrações estarem vinculadas às liturgias, aos cultos, aos saberes e ao conhecimento religioso apresentado por um grupo, estes constituem patrimônios imateriais deste nicho social.

Os acervos documentais eclesiásticos registram as formas de celebrações, liturgias, ensinamentos e tradições religiosas. Com base nesta perspectiva, observando os nichos sociais, pode-se agregar o registro das associações religiosas, que com seus acervos constituem patrimônios materiais, remetendo ao patrimônio imaterial dos grupos a si vinculados.

Segundo Ferreira (2014), patrimônio é um “bem, ou conjunto de bens culturais ou naturais, de valor reconhecido para determinada localidade, país, ou para a humanidade. Por meio dos registros documentais conhecemos as sociedades do passado”.

Assim sendo, os arquivos eclesiásticos, podem ser considerados parte do patrimônio cultural de uma sociedade, estes resultam de instituições de direito privado que apresentam documentos em diferentes gêneros. Os mais comuns são do gênero textual, abrangendo livros e documentos em forma de ofícios e cartas, e o gênero iconográfico, abrangendo negativos, fotografias, pinturas, painéis, etc.

Tendo em vista o acervo consultado para a presente pesquisa, este apresenta tanto documentos de gênero textual, de diversas tipologias, dentre as quais, atas, ofícios, relatórios, bem como gênero iconográfico, composto por negativos, fotografias e painéis.

Frente a essa realidade documental, pode se questionar: quais documentos existem no arquivo eclesiástico do *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria, e como contextualizá-los com o auxílio da história oral?

Tendo como base a compreensão expressada nos parágrafos acima elencou-se como objetivo geral da pesquisa:

- Identificar, para contextualizar os principais documentos de gênero textual e iconográfico existentes no acervo eclesiástico da “Legião de Maria – *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria”⁷⁷, para compreender o contexto patrimonial existente, corroborado com a história oral, reunidos em um catálogo seletivo.

A fim de alcançar o objetivo proposto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- estudar os tipos documentais existentes no acervo do *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria;
- reconhecer as condições de organização e acesso do acervo documental na sede do *Senatus*;
- realizar entrevistas baseadas no método da história oral com pessoas ligadas a produção dos documentos eclesiásticos da “Legião de Maria” na cidade de Santa Maria, RS;
- compreender o contexto de produção documental do acervo eclesiástico do *Senatus* com o auxílio da história oral;

⁷⁷ Legião de Maria, Associação Internacional de católicos leigos, está presente em mais de 150 países. Sua estrutura organizacional utiliza termos latinos, como *Senatus*, que significa “Senado”. O *Senatus* tem jurisdição sob um país, porém como o Brasil apresenta grandes dimensões, existem 10 *Senatus* e uma *Regia* filiados ao *Concilium Legionis Mariae*, órgão máximo da Legião de Maria com sede em *Dublin*, Irlanda. O *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria tem jurisdição sob o Estado do Rio Grande do Sul.

- e contextualizá-lo através da elaboração de um catálogo seletivo, como produto desta pesquisa.

Outrossim, desenvolveu-se como produto final desta pesquisa, um catálogo seletivo de imagens e documentos encontrados no acervo em questão (1967 – 2018), abrangendo as décadas de 1970 a 1990, período delimitado que registra as primeiras décadas da associação no Estado do Rio Grande do Sul, a partir de Santa Maria, de onde ocorreu a expansão para as demais localidades do estado, sendo estes documentos ampliados com as entrevistas realizadas, registrando não apenas o patrimônio material, através dos documentos, mas o imaterial, contemplado pelo sentido da religião e da memória de seus associados de longa data e/ou dirigentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessária a revisão de literatura, onde foram elencados alguns conceitos basilares em que a Arquivologia se apoia para desenvolver-se, bem como conceitos que definam o método de história oral, patrimônio material e imaterial, que convergem em patrimônios culturais e documentais da sociedade.

2.1 ARQUIVOLOGIA E O DOCUMENTO

A Arquivologia apresenta alguns conceitos fundamentais para entender seus métodos e técnicas, como, por exemplo, o conceito de documento que é, segundo Bellotto:

Um suporte com uma informação, que poderá ensinar algo a alguém. De forma simples, podemos dizer que o 'documento é uma informação, de qualquer tipo, sobre um suporte de qualquer tipo', ou, se colocarmos a definição ao contrário, 'documento é um suporte modificado por uma informação. (BELLOTTO, 2002, p. 22)

Paes (2004) também expõe uma definição de documento: “o registro de uma informação independente da natureza do suporte a que contém”. Assim pode-se afirmar que documento é toda a informação fixada em um suporte, independente do mesmo. Outro conceito profundamente explorado é o Princípio de Respeito aos Fundos, que de acordo com Schellenberg (2006) consiste em dizer que: “todos os documentos originários de uma autoridade administrativa, corporação ou família devem ser agrupados constituindo fundos” (SCHELLENBERG 2006, p. 246), ou seja, a reunião de documentos oriundos de um mesmo produtor.

Por fundo, Rousseau e Couture nos dão a seguinte definição:

Os documentos de arquivo são formados a partir das atividades desempenhadas por seus produtores, os conjuntos documentais são reunidos por origem produtora, a qual chamamos de fundos, estes são conjuntos de documentos independentes de sua forma ou suporte, produzidos ao longo de uma atividade (ROUSSEAU E COUTURE, 1998, p. 284)

Bellotto (2006), ao conceituar fundo documental, afirma que:

Fundo, é o conjunto de documentos produzidos e/ou acumulados por determinada entidade pública ou privada, pessoa ou família, no exercício de suas funções e atividades, guardando entre si relações orgânicas, e que são preservados como prova ou testemunho legal e/ou cultural, não devendo ser mesclados a documentos de outro conjunto, gerado por outra instituição, mesmo que este, por quaisquer razões, lhe seja afim'. (BELLOTTO, 2006, p. 128)

A mesma autora defende que “o documento de arquivo só tem sentido se relacionado ao meio que o produziu, seu conjunto deve retratar a infraestrutura e as funções de quem o gerou, refletindo assim, suas atividades meio e suas atividades fim” (BELLOTTO, 2006, p. 56).

Além do conceito de fundo documental, são necessários critérios para identificar se determinado órgão ou instituição caracteriza-se como fundo. Em decorrência disto Duchein *apud* Bellotto (2006) afirma que para ser considerado um fundo devem: "Possuir nome, ter existência jurídica resultante de lei, decreto, resolução, etc; ter atribuições precisas, também estabelecidas por lei; ter subordinação conhecida firmada por lei; ter uma organização interna fixa" (DUCHEIN *apud* BELLOTTO, 2006, p. 149).

Com base nos conceitos abordados por Duchein *apud* Bellotto, estes atributos caracterizam normalmente instituições de direito público. No caso das instituições de direito privado, os regimentos e estatutos, bem como os registros civis fazem a garantia da fé pública de uma instituição, dispensando decretos de criação.

Os arquivos, que são formados a partir das atividades de seus produtores, apresentam uma finalidade, que segundo Paes (2004, p. 20), é “servir à administração, constituindo-se, com o decorrer do tempo, em base do conhecimento da história” e tem por função básica, de acordo com Schellenberg (2006, p. 41), “tornar disponível as informações contidas no acervo documental sob sua guarda”.

Tendo por base servir à administração, bem como ao patrimônio da sociedade, os documentos desempenham um importante papel social, tornando-se bens integrantes do patrimônio cultural brasileiro, conforme apresenta o artigo número 216 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Podemos observar que os registros documentais são de grande valia para nossa sociedade, pois através deles registram-se as informações que ao longo do tempo

contribuem para a formação do contexto social em que os agentes produtores estão inseridos, bem como refletem as instituições sociais através da história.

Já em Souza et. al. (2015), é estabelecido o conceito de informação patrimonial como uma mensagem transmitida de um emissor para o receptor, dentro de um determinado contexto social e cultural. Para os autores, a informação patrimonial só pode ser definida dentro de um contexto bem claro. Neste trabalho, apresentamos como o contexto o arquivo do *Senatus Legião de Maria*, considerado um acervo eclesiástico.

2.2 ACERVOS ECLESIÁSTICOS

Para definir o que são acervos eclesiásticos faz-se necessário compreender os significados das palavras acervo, que segundo CUNHA (2007, p. 8) é “o conjunto de bens que integram um patrimônio” e eclesiástico, que segundo o mesmo autor, é “derivado do Latim *ecclesiasticus*, pertence ou relativo à igreja⁷⁸ (CUNHA, 2007, p. 283). A complementação destes dois termos pode ser entendida da seguinte forma: acervos eclesiásticos são o conjunto de bens pertencentes à uma igreja.

Os acervos eclesiásticos, segundo Richter 2004, desempenham funções sociais e memoriais desde os primórdios das sociedades humanas. Ressalta-se que mesmo com o passar dos tempos estes acervos ainda corroboram com os patrimônios sociais dos povos, sendo alvo de estudo e explanação, complementando a compreensão social dos grupos existentes.

Tendo como exemplo o fundo documental da "Legião de Maria - *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria", o qual está inserido no contexto da propagação da doutrina católica, este caracteriza-se como de cunho eclesiástico.

O cunho eclesial abrange não somente os arquivos das Cúrias Metropolitanas, Mitrás diocesanas ou Paróquias, bem como outras instâncias eclesiásticas, mas englobam também os registros documentais dos Movimentos, associações e congregações religiosas, sejam elas contemplativas ou seculares⁷⁹, fundos pessoais de clérigos e até mesmo famílias inseridas no meio religioso.

⁷⁸ Neste trabalho o uso da palavra “Igreja” refere-se à Igreja Católica Apostólica Romana.

⁷⁹ Congregações religiosas contemplativas: religiosos que vivem em clausura com o mundo exterior (por exemplo, monges beneditinos, franciscanos Capuchinhos e freiras Carmelitas). E Congregações religiosas seculares: religiosos que vivem em meio ao povo, não estão enclausurados (por exemplo, padres educadores, Jesuítas, Salesianos, palotinos, etc).

Conforme a Lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991, a qual faz menção aos arquivos privados em seu Artigo 11: “Consideram-se arquivos privados os conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por pessoas físicas ou jurídicas, em decorrência de suas atividades”. (BRASIL, 1991)

De acordo com o referido Artigo, pode-se classificar os arquivos eclesiásticos como arquivos privados, pois não são originários da administração pública, independente do nível de governança, outrossim de instituições privadas.

2.3 A LEGIÃO DE MARIA NO BRASIL E EM SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL

A Legião de Maria é uma Associação Católica de Direito civil privado, regida também pelo Direito Pontifício, submetido ao Código de Direito Canônico da Igreja Católica Apostólica Romana.

Foi fundada em 1921 em Dublin na Irlanda pelo Sr. Frank Duff. “Sua Finalidade é a Glória de Deus e a Santificação Pessoal (Manual da Legião de Maria, p. 11).”

A Legião de Maria chega ao Brasil na década de 1950, no Rio de Janeiro, através de um religioso, João Creff, irmão Saletino da Congregação de Nossa Senhora da Salette. O primeiro núcleo foi o *Praesidium Refugium Peccatorum*, na Paróquia Nossa Senhora da Salette - RJ. Após a Associação começa a expandir para as demais Paróquias do Rio de Janeiro e para outros Estados do Brasil.

Segundo a Sra. Zilda Siqueira Furtado, Legionária do *Senatus* de São Paulo a mais de 60 anos (uma das fundadoras no Brasil), que frequentou um dos primeiros *Praesidia* de São Paulo, bem como conviveu com o Irmão João Creff, afirma que “o Rio Grande do Sul foi o último lugar que recebeu a Legião de Maria.”

O Primeiro Núcleo foi fundado em 1963, na cidade e Diocese de Bagé. Após fundou-se mais *Praesidia* na Diocese de Pelotas, através de Legionários vindos do *Senatus* de São Paulo, sendo uma delas a própria Zilda.

Para contextualização do histórico do *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria faz-se necessário rememorar os fatos e acontecimentos que se desencadearam desde a fundação em 1967 em Santa Maria até o presente momento.

A cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, apresenta uma diversidade de instituições religiosas em seu território administrativo, tais como ordens religiosas (Palotinos, Carmelitanos, Franciscanos, etc.) e conventuais (Carmelitas descalças, Pequenas Operárias, Notre Dame, etc.). Além das referidas ordens, existem movimentos e organizações eclesiais na sociedade, dentre elas a Legião de Maria.

Trata-se de uma *Associação Internacional de Fieis Leigos*, com estatutos reconhecidos pela Santa Sé⁸⁰, regidos pelo Direito Canônico, denominada "Legião de Maria – *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria".

Para tanto, faz-se necessária a menção ao Padre Francisco Mascarenhas, religioso responsável pela fundação e implementação da associação em Santa Maria e em boa parte do Rio Grande do Sul.

Na véspera da Romaria Estadual de Nossa Senhora Medianeira de 1968 (grande evento religioso do Estado), os Oficiais⁸¹ dos onze núcleos existentes foram convocados para a instalação da primeira *Curia*, *Curia Nossa Senhora da Conceição*. A Legião de Maria em Santa Maria desde o princípio esteve vinculada ao *Senatus* Nossa Senhora Aparecida, de São Paulo.

No ano de 1974 a *Curia* é elevada à *Comitium*⁸², agrupando novas funções, passando a ter jurisdição em toda a Diocese de Santa Maria.

Em 1979 o *Comitium* expande-se e é elevado a Categoria de *Regia*, com jurisdição sob todo o Estado do Rio Grande do Sul, passando a administrar os demais núcleos e Conselhos da associação no estado, mantendo ainda a subordinação ao *Senatus* Nossa Senhora Aparecida de São Paulo.

Em 2014 a *Regia* Nossa Senhora da Conceição é elevada a *Senatus*, mantendo sua jurisdição sob o território do Rio Grande do Sul, administrando os conselhos presentes nos diversos territórios eclesiais, as Dioceses e Arquidioceses do Rio Grande do Sul, porém passa a ser subordinado diretamente ao *Concilium Legionis Mariae*, conselho central e máximo da Associação, com sede em Dublin, Irlanda.

Os núcleos, ou *Praesidia* da Legião de Maria no ano 1997 eram mais de 800 em todo o Estado, fundados em sua maioria pelo próprio Pe. Francisco.

Com a expansão e aumento de atividades desenvolvidas pela Legião em Santa Maria nas décadas de 1970 a 1990, quando o Conselho de Santa Maria era uma *Regia*, Padre Francisco solicita à Dom José Ivo Lorscheiter⁸³, Bispo de Santa Maria, a criação de uma sede própria para a associação. No ano de 1987 inicia-se a construção do prédio,

⁸⁰ A Santa Sé, ou Cidade Estado do Vaticano, é um país situado dentro dos limites da cidade de Roma, Itália. É a sede da Igreja Católica Apostólica Romana. O governo da Igreja Católica, sediado no Palácio Apostólico do Vaticano está sob direção do Papa, hoje na pessoa do Papa Francisco I. Os Estatutos da Legião de Maria foram aprovados pela Santa Sé no ano de 2015, passando a associação a gozar do Direito Canônico, relativo aos organismos da Igreja, e não apenas do Direito Civil como demais associações.

⁸¹ Oficial é o termo utilizado para designar os dirigentes, coordenadores da Legião de Maria em um *praesidium*, grupo, ou conselho.

⁸² O termo *Comitium* significa "Assembleia"; o *Comitium* é uma *Curia* com certos poderes administrativos sob outras *Curiae*. Manual Oficial da Legião de Maria (2014 P. 159).

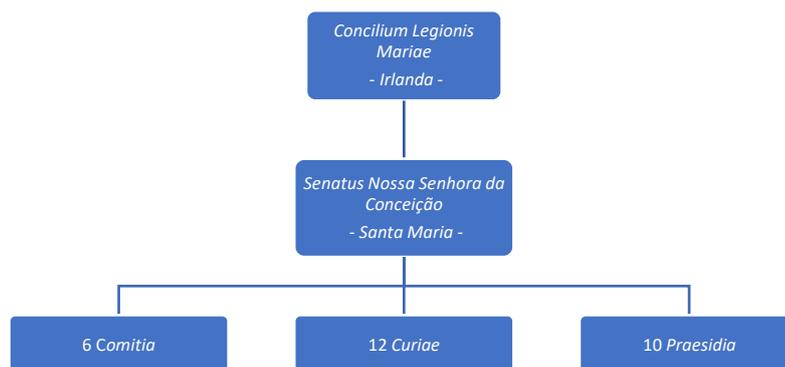
⁸³ Sexto Bispo de Santa Maria-RS, Conhecido nacional e internacionalmente por seus posicionamentos a frente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB durante a Ditadura Civil-Militar brasileira.

sendo inaugurado em 1992. O nome da Sede da Legião de Maria foi sugestão de Dom Ivo Lorscheiter, denominada “Instituto *Magnificat*”.

O Instituto *Magnificat* desde sua fundação serve de sede do Conselho máximo da associação no estado do Rio Grande do Sul. O Acervo documental do *Senatus* está acondicionado nas dependências do Instituto, acessível a seus associados.

Atualmente a estrutura organizacional da Legião de Maria no Estado do Rio Grande do Sul apresenta a seguinte forma, conforme figura 01:

Figura 01 – Organograma do *Senatus* Nossa Senhora da Conceição



Fonte: Durigon 2019

A Legião de Maria, estando inserida no contexto eclesial, sempre está vinculada a hierarquia clerical. A associação possui seus núcleos (*Praesidia*) e Conselhos (*Curiae*, *Comitia*, *Regiae* e *Senatus*) em locais que apresentem estruturas clericais pré-definidas pelo Código de Direito Canônico (CDC), corroborando para a sua denominação e jurisdição de governança, tais como paróquias e dioceses.

2.4 DIVISÃO ECLESIAÍSTICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

O Brasil, desde o descobrimento, em 1500, sofreu influências do catolicismo. Os navegadores descobridores portugueses contavam em sua tripulação com a presença de religiosos e sacerdotes católicos. Em abril de 1500 foi celebrada a primeira Missa em solo brasileiro.

Com a anexação do território brasileiro ao Reino de Portugal, perpassando pela história da criação da colônia, bem como a vinda da Família Real portuguesa em fuga da metrópole em decorrência das invasões napoleônicas no século XIX (especificamente

1808), transferindo a Capital do Reino para o Brasil. Juntamente com a vinda da Corte portuguesa para a colônia, trouxeram consigo os costumes e a forma de administrar e governar.

Em 1816 o Rei Dom João VI retorna à Portugal, deixando seu filho, o príncipe Dom Pedro (Pedro I para o Brasil e Pedro IV para Portugal) no Brasil. Em 1818 o Brasil é elevado a Reino Unido à Portugal e Algarves. Em 1822, o Brasil torna-se independente e passa a ser um império.

A Igreja Católica, religião oficial do reino português, e também do neo-império brasileiro, fixou seu modo de administração e governança.

A primeira Diocese fundada no Brasil data de 1551. Trata-se da Diocese da cidade de Salvador, na Bahia, canonicamente denominada pela Bula *Super Specula Militantis Ecclesiae* do Papa Julio II “*Diocese de São Salvador*”. Por tratar-se da primeira diocese, recebe a honorífica de *primaz*. A Diocese de São Salvador da Bahia é a diocese primaz do Brasil, elevada a Arquidiocese em 1676, pela Bula *Inter Pastoralis Officii Curas* do Papa Inocêncio XI.

A divisão do território do Rio Grande do Sul é mais tardia; data século XIX, a partir do desmembramento da Arquidiocese do Rio de Janeiro em 1848, dando origem a Arquidiocese de Porto Alegre, que governava todo o território gaúcho, segundo a Bula *Ad oves Dominicas Rite Pascendas*, do Papa Pio IX.

Com o passar dos tempos, com o povoamento do Estado, e a criação das cidades, surgiram outras dioceses, resultando da fração da Arquidiocese de Porto Alegre, chegando a estrutura atual.

Segundo designações da Santa Sé, especificadas no Quadro 01, no ano de 1910 são criadas três dioceses, sendo uma delas a de Santa Maria, através da Bula Papal *Praedecessorum Nostrum* de São Pio X. Com o passar do tempo algumas destas dioceses receberam uma alteração estrutural, agregando novas funções através da criação de 3 províncias eclesiásticas, elevando uma diocese à categoria de arquidiocese, passando a dividir o estado em 4 territórios ou províncias eclesiásticas.

Quadro 01 - Demonstrativo da criação/ elevação das dioceses gaúchas.

Diocese	Ano de criação	Bula de criação	Papa	Observação
Porto Alegre	1848	<i>Ad Oves Dominicas rite Pascendas</i>	Pio IX	Elevada a Arquidiocese em 1910 pelo Papa São Pio X através da Bula <i>Praedecessorum Nostrum</i>
Santa Maria	1910	<i>Praedecessorum Nostrum</i>	São Pio X	Elevada a Arquidiocese em 2011 pelo Papa Bento XVI
Uruguaiana	1910	<i>Praedecessorum Nostrum</i>	São Pio X	-
Pelotas	1910	<i>Praedecessorum Nostrum</i>	São Pio X	Elevada a Arquidiocese em 2011 pelo Papa Bento XVI
Caxias do Sul	1934	<i>Quae Spirituali Christifidelium</i>	Pio XI	-
Passo Fundo	1951	<i>Si Qua Diocesis</i>	Pio XII	Elevada a Arquidiocese em 2011 pelo Papa Bento XVI
Vacaria	1957	<i>Qui Vicaria Potestate</i>	Pio XII	-
Santa Cruz do Sul	1959	<i>Quandoquidem Servatoris</i>	São João XXIII	-
Bagé	1960	<i>Quo Divino</i>	São João XXIII	-
Santo Ângelo	1961	<i>Apostolorum Exemplo</i>	São João XXIII	-
Frederico Westphalen	1961	<i>Haud Parva</i>	São João XXIII	-
Cruz Alta	1971	<i>Cum Christus</i>	São Paulo VI	-
Erexim	1971	<i>Cum Christus</i>	São Paulo VI	-
Rio Grande	1971	<i>Cum Christus</i>	São Paulo VI	-
Novo Hamburgo	1980	<i>Cum Sacer Praesul Ecclesia</i>	São João Paulo II	-
Cachoeira do Sul	1991	<i>Brasilienses Quidem</i>	São João Paulo II	-
Osório	1999	<i>Apostolicum Supremi</i>	São João Paulo II	-
Montenegro	2008	<i>Não identificado</i>	Bento XVI	-

Fonte: DURIGON, 2019

A Legião de Maria, por meio do *Senatus* Nossa Senhora da Conceição está presente em todas as províncias eclesiásticas do estado, em diferentes níveis de conselhos, conforme hierarquia adotada pela associação (algumas dioceses possuem apenas

Praesidia, outras Curiae, ou mesmo Comitiae) e das 14 dioceses sufragâneas⁸⁴ está presente em 8, exceto nas dioceses de Caxias do Sul, Santa Cruz do Sul, Erechim, Novo Hamburgo, Osório e Montenegro.

As Dioceses e Arquidioceses do Rio Grande do Sul compõem o chamado “Regional Sul III da CNBB⁸⁵”, conforme divisão da Conferência Episcopal brasileira.

Todas as dioceses são organismos produtores de documentos, em diversas instâncias, desde as paróquias, as cúrias e as associações, das mais variadas tipologias.

Estando seus acervos acessíveis à pesquisa, o recomendado é que apresentem instrumentos de busca documental, como em qualquer acervo.

2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS NOS ARQUIVOS

Para que um acervo esteja acessível, faz-se necessário a confecção de instrumentos de descrição e busca com fácil acesso e com linguagem objetiva, para que atenda e supra não só os anseios institucionais, mas dos usuários e pesquisadores.

Paes (2004, p. 126) afirma que “o trabalho de um arquivo só se completa com a elaboração de instrumentos de pesquisa”. A mesma autora descreve quatro tipos básicos de instrumentos de busca presente nos acervos: “o guia, que se destina a orientação e ao conhecimento dos fundos” (2004, p. 127); o inventário: “que descreve as unidades de arquivamento de um Fundo documental” (2004, p. 130); o catálogo, “elaborado segundo um critério temático, ou personalizado, descreve conjuntos pertencentes a um ou mais fundos. Sua finalidade é agrupar documentos que versem sobre um mesmo assunto” (2004, p. 136); e o repertório: “instrumento de pesquisa que descreve pormenorizadamente documentos previamente selecionados, pertencentes a um ou mais fundos” (2004, p. 138).

O catálogo, afirma a mesma autora, é “a peça que descreve unitariamente as peças documentais de uma série ou mais séries, ou ainda de um conjunto de documentos” (BELLOTTO, 2006, p. 202).

O catálogo pode seguir algumas especificidades ou objetivos, tendo em vista que descreve a unidade documental, e não a série ou o fundo, pode ser apresentado de forma seletiva, englobando amostragens de documentos provenientes de uma mesma ou de mais séries ou fundos documentais.

⁸⁴ Diocese sufragânea é a diocese que está subordinada a uma Arquidiocese na hierarquia eclesiástica.

⁸⁵ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, colegiado do episcopado. As conferências episcopais tem abrangência nacional, variando de país para país. Não fazem parte da hierarquia orgânica da Igreja Católica, é um órgão que representa as dioceses em algumas ocasiões específicas.

Bellotto (2006, p. 212) menciona os catálogos seletivos como instrumentos de “seleção por tema, pessoa ou evento. [...] traz a escolha do autor acerca dos documentos mais importantes”.

Com base neste conceito, pode-se utilizar o catálogo seletivo para descrever, e difundir um tema específico, um momento histórico ou fato histórico, bem como um conjunto de fatos que corroboram com a história de uma instituição ou família.

Apropriando-se do conceito acima exposto, referente ao tema, a presente pesquisa apresentou como resultado um catálogo seletivo de documentos textuais e iconográficos, ampliado com os relatos orais advindos das entrevistas.

2.6 PATRIMÔNIO, DOCUMENTO E CULTURA

Para Ferreira (2014) patrimônio é um “bem, ou conjunto de bens culturais ou naturais, de valor reconhecido para determinada localidade, país, ou para a humanidade, e que, ao se tornarem protegidos, devem ser preservados para o usufruto de todos os cidadãos”. Entende-se que a noção de patrimônio não é algo isolado, mas sim aliada ao ambiente (natureza) e à cultura de determinada instituição ou sociedade. Pode-se ter, assim, a concepção de patrimônio também como patrimônio cultural.

Referente ao patrimônio cultural, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua conferência geral realizada entre os dias 17 e 21 de Novembro no ano de 1972, traz em seu artigo 1º o que considerou como sendo patrimônio cultural:

Para os fins da presente Convenção, são considerados “patrimônio cultural”:

- os monumentos: obras arquitetônicas, esculturas ou pinturas monumentais, objetos ou estruturas arqueológicas, **inscrições**, grutas e conjuntos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência,
- os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas, que, por sua arquitetura, unidade ou integração à paisagem, têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência,
- os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como áreas, que incluem os sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico. (UNESCO, 1972)

Estes monumentos e inscrições podem ser interpretados como informação fixada em suporte, portanto, documentos, oriundos das atividades de seus criadores, e certamente com sua história documentada, tornam-se patrimônio tanto de seu produtor como da sociedade. Monumentos que apresentem escrita epigráfica podem ser classificados como documentos epigráficos.

A Constituição Federal, em seu artigo número 216, ao considerar o patrimônio cultural brasileiro, afirma que: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza

material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.” (BRASIL 1988)

Além do patrimônio material, tais como prédios, monumentos e demais obras do homem, elencados pela UNESCO, a Constituição Federal, considera também o patrimônio imaterial do povo, aquilo que não é palpável nem medido, mas que é transmitido, por meio dos fazeres e saberes, o imaterial, a oralidade, a tradição, lendas, folclore, etc., conforme assegura a Constituição Federal no seu Artigo número 216.

Para corroborar com a preservação e manutenção do patrimônio brasileiro, seja ele material ou imaterial, o Presidente Getúlio Vargas, por meio da Lei N. 378, de 13 de janeiro de 1937 cria o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

No que se refere à definição do patrimônio imaterial brasileiro, o IPHAN assim define:

Os bens culturais de natureza imaterial dizem 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). (IPHAN)

Tendo em vista as celebrações estarem vinculadas às liturgias, aos saberes e ao conhecimento religioso apresentado a um grupo, estes constituem-se patrimônios imateriais.

Os acervos documentais eclesiásticos registram as formas de celebrações, liturgias, ensinamentos e tradições religiosas. Nisto pode-se agregar o registro das associações religiosas, que com seus acervos constituem e afirmam os patrimônios materiais, mas além disso, remetem ao patrimônio imaterial dos grupos a si vinculados, participantes da cultura e da sociedade.

2.7 HISTÓRIA ORAL

A oralidade faz parte da transmissão de saberes dos povos, a tradição é mais antiga que a escrita. Os hábitos transmitidos pelas sociedades muitas vezes não estão registrados em documentos, mas sim, pela oralidade e pela tradição que perpassa as gerações e remonta a história das sociedades.

Segundo Meihy (2015, p. 14) “a história oral é uma parte do conjunto de linguagem verbal expressa”. Consiste em elaborar entrevistas e roteiros para obtenção de narrativas sobre determinado fato. O mesmo autor, afirma que

Não resta dúvida: os produtos de entrevistas em história oral devem sempre resultar em documentos de base material escrita, ainda que, em tantos casos, derivados de diálogos verbais.

[...] A produção de entrevistas seja usada como alternativa para preencher vazios de documentos convencionais ou de lacunas de informações e até para complementar outros documentos. (MEIHY 2015, p. 24)

Além de contribuir para a complementação do documento, a história oral pode ser classificada em tipos: história oral de vida, história oral temática e tradição oral (MEIHY 2015, p. 33).

Neste trabalho deu-se enfoque à classificação de história oral temática. Tendo em vista a especificidade da instituição em que se desenvolveu, a “Legião de Maria”, esta forma de classificação foi a que mais supriu as necessidades e anseios. Este tipo de história oral temática “é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações” Meihy (2015, p. 38). O uso da história oral “como algo” a mais, na “identificação de documentos de cunho iconográfico, as fotografias expostas às entrevistas para a coleta de dados, se equipara ao suporte, escrito” (MEIHY 2015, p. 67).

Com base nestas afirmações do autor, o uso da história oral temática complementou a contextualização dos documentos eclesiais da instituição “Legião de Maria”, corroborando com o instrumento de descrição e busca, o catálogo, que pode configurar-se também pelo uso do tema.

Conforme será tratado na Metodologia, a exposição de documentos textuais (atas, convites, cartas) e iconográficos ganharam novo significado ao expô-los com relatos de memórias obtidos através de entrevistas. No trabalho de Mello et. al. (2015), a história oral foi utilizada como parte da criação de um museu *online* contendo as entrevistas realizadas com a população de Laranjeiras, no Sergipe, realizando um recorte local e temporal sobre o ponto de vista dos próprios habitantes acerca de suas manifestações culturais.

Os relatos contribuem para a manutenção da história, haja vista que o documento por si só não revela informações do evento registrado como um todo, mas apenas uma pequena parte, remonta ao momento da captura da imagem, da redação do texto ou da gravação preservada.

3 METODOLOGIA

Buscou-se inicialmente acessar os arquivos institucionais, identificou-se sua organização e seu contexto de produção documental. Após este acesso, observou-se que o acervo fotográfico não possuía nenhuma organização, estava agrupado em diversas pastas e caixas de papelão, sem nenhuma identificação, em ambientes da instituição.

Após o agrupamento do acervo fotográfico em um único local, bem como a sua identificação, aliado aos conhecimentos obtidos através da literatura e pelo contato com alguns membros da Associação, pode-se criar alguns grupos e relacionar os registros fotográficos de acordo com os eventos promovidos pela Legião de Maria. Buscou-se estipular a temporalidade das fotografias através da evolução dos suportes fotográficos (desde as fotografias preto e branco às coloridas), bem como a identificação das personalidades registradas nas fotografias.

No ano de 2017 a “Legião de Maria” em Santa Maria completou 50 anos (1967-2017), e muitos eventos estão retratados em fotografias no acervo.

Com a organização do acervo fotográfico, contabilizou-se um total de 846 fotografias. Deste número foi retirada uma amostragem dos grupos de fotografias e documentos presentes no acervo compreendendo os anos entre 1970 a 1990, resultando em 214 fotografias; este período de 1970 - 1990 registra os primeiros anos da Associação no Estado do Rio Grande do Sul, que a partir da fundação em Santa Maria, expandiu-se para as demais localidades do estado.

Foram selecionadas 17 fotografias e documentos mais relevantes entre os anos de 1970 - 1990, tais como as solenidades e congressos, fotografias em que registrou-se a presença dos Bispos da Diocese de Santa Maria (Dom Érico Ferrari, 1971 - 1973 e Dom José Ivo Lorscheiter, 1974 - 2004), Padre Francisco Mascarenhas, Diretor Espiritual da Legião de Maria (1967 - 1997) e demais autoridades eclesásticas.

Através de documentos encontrados no acervo, identificou-se as pessoas que compartilharam a trajetória da "Legião de Maria" no Rio Grande do Sul. Após essa identificação, utilizou-se um roteiro para a coleta de dados, onde foram selecionados e entrevistados quatro membros da Legião de Maria: Dileu Costenaro, Maria Ofélia Trevisan, Zilda Siqueira Furtado (*Senatus* Nossa Senhora Aparecida de São Paulo) e Davi Alves Soares (Frei Davi Soares Ordem dos Carmelitas Descalços - OCD). Alguns destes estão na associação desde os primeiros anos de sua fundação no Brasil, como a senhora Zilda. Outros estão desde os primeiros anos da fundação em Santa Maria, como o senhor Dileu Costenaro. Os demais ingressaram nas décadas seguintes.

Com o auxílio de aparelhos gravadores e filmadores (celular *smartphone*) foi realizada a coleta de dados por meio de entrevistas, onde foram apresentados roteiros e a exposição de fotografias. Após a coleta, tabulou-se os dados para a formulação do catálogo, cruzando as informações dos entrevistados, formando as narrativas presentes no Catálogo Seletivo.

4 Resultados e Discussões

Com base na consulta ao acervo documental, por meio do Plano de Classificação Documental (PCD) da instituição, o qual representa a organização e a estrutura da associação, aliado a pesquisa literária nos estatutos e regimentos institucionais, foi possível o entendimento das atividades meio e fim da “Legião de Maria”.

Além da visualização estrutural obtida por meio dos documentos acondicionados no acervo, a coleta das entrevistas presenciais, por meio do questionário e das gravações das entrevistas, pelo método da história oral, os quais resultaram em documentos impressos, foi possível identificar um grande número das fotografias expostas.

Possibilitou-se a delimitação temporal das imagens, cruzando-as com documentos, tais como atas e convites. A identificação de personalidades registradas nas fotografias, muitas das quais se encontram vivas, possibilitará, em uma etapa futura, uma possível continuação da presente pesquisa.

Além do uso de documentos textuais, como o questionário presente no Apêndice C, de mídias tecnológicas gravadoras e/ou filmadoras (aparelho Celular), utilizou-se o recurso das redes sócias (*Facebook*) e de aplicativos de comunicação (*WhatsApp* e *Messenger*), reunidos em nichos (grupos de *Whatsapp*), onde foram apresentadas algumas imagens a alguns membros da associação originários e residentes de localidades do Estado do Rio Grande do Sul e do Estado de São Paulo.

As imagens presentes no catálogo seletivo foram identificadas por legendas ou inscrições no verso, onde se nomeiam personalidades do Senatus de São Paulo, Conselho ao qual o Rio Grande do Sul estava vinculado e subordinado desde sua fundação em 1967 em Santa Maria até o ano de 2014, quando ocorre a Elevação à Senatus, foram lançadas em plataformas digitais e solicitados a alguns legionários de São Paulo para uma possível identificação, a qual foi positiva.

Colaboraram na identificação de fotografias por meio de aplicativos os senhores Nelson de Moraes e Roberta Borghi, pertencentes ao Senatus de São Paulo. Identificaram ambos os colaboradores nas fotografias, as pessoas dos senhores Roberto e Mercedes Borghi, pais da senhora Roberta. Os senhores Roberto e Mercedes Borghi foram da Diretoria do Senatus de São Paulo por alguns períodos e atuaram como visitantes ou correspondentes com o Rio Grande do Sul, estando presentes em eventos e registrados em algumas fotografias.

Também foi identificada a Senhora Ruth Maria em algumas fotografias. A senhora Ruth atuou na primeira edição dos “Cenáculos” em Santa Maria, sendo uma das dirigentes vinda de São Paulo para aplicar o Retiro.

Observa-se também a identificação por plataformas digitais de eventos e personalidades das cidades gaúchas, como, por exemplo, Cachoeira do Sul.

A “Legião de Maria” em Cachoeira do Sul prosperou e expandiu-se nas décadas de 1970 - 1990, e está subordinada a Santa Maria na hierarquia da Associação.

Alguns dos registros da cidade de Cachoeira foram expostos e obteve-se êxito na identificação e classificação dos eventos e personalidades registradas por meio das fotografias. Identificou-se o Padre Eli Nodari, da Congregação do Santíssimo Redentor (CSSR) e a senhora “Irmã” Ondina, identificados pelo senhor Frei Davi Soares, da Ordem dos Carmelitas Descalços (OCD), natural da cidade de Cachoeira do Sul.

Muitas das fotografias presentes no catálogo foram identificadas ou complementadas com os registros das entrevistas locais por meio de mídias eletrônicas (*E-mail, Facebook, WhatsApp*), surpreendendo com os resultados obtidos.

A identificação deste acervo fotográfico só foi possível através dos relatos orais, haja vista que o acervo não apresentava nenhuma organização ou ordenação lógica. Com o acervo identificado, é possível observar e para os membros mais antigos da associação, rememorar a história da Legião de Maria no Rio Grande do Sul.

Com a elaboração desta pesquisa, bem como do produto resultante da mesma, o Catálogo Seletivo, foi possível registrar o patrimônio imaterial da “Legião de Maria” presente na memória de seus associados e transmitido à alguns poucos membros do presente, tornando-o material por meio do registro e catalogação documental.

Este olhar ao passado hoje é possível através do instrumento de busca confeccionado, pois sendo um catálogo temático, registra uma pequena amostragem do patrimônio eclesial da associação, podendo ser expandido em outras pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa referendada sob o tema da contextualização do patrimônio documental do arquivo eclesiástico da “Legião de Maria - *Senatus* Nossa Senhora da Conceição” através da história oral possibilitou a materialização do patrimônio imaterial, bem como a contextualização do patrimônio contido no acervo institucional.

Foram estudados e identificados os tipos documentais existentes no acervo do *Senatus* Nossa Senhora da Conceição de Santa Maria. Muitos dos tipos documentais já estavam contemplados no Plano de Classificação Documental. Por meio de consultas, foram selecionados alguns documentos através de amostragem, de forma aleatória; outros utilizou-se da observação *in loco*, pois registros fotográficos aproximavam-se de algumas

tipologias já observadas durante a retirada das amostragens, as quais possibilitaram uma maior noção da realidade arquivística presente no acervo.

Através da observação, foram reconhecidas as condições de organização e acesso do acervo documental na sede do *Senatus*, estando o acervo eclesiástico de gênero textual, reunido em uma sala, devidamente classificado, contendo instrumentos de busca, como o plano de Classificação, disponível para o acesso e consulta dos associados e de pesquisadores. Para o acesso e pesquisa, foi necessário solicitar previamente à Diretoria do *Senatus* vigente.

A fim de atingir o objetivo da contextualização, foram realizadas entrevistas baseadas no método da história oral com pessoas ligadas a produção documental, tais como associados de longa data, antigos dirigentes, chamados internamente de “oficiais”.

O relato oral expandiu os horizontes do acervo da instituição. Com sua aplicação foi possível identificar personalidades presentes nas fotografias institucionais e relacionar os documentos de gêneros textual e iconográficos disponíveis no acervo, resultando na formação de grupos documentais híbridos.

Só a formação destes grupos documentais já ampliou o campo de pesquisa, porém com o relato oral dos associados algumas lacunas foram preenchidas, elevando ainda mais o potencial de pesquisa no acervo eclesiástico.

O Patrimônio imaterial da associação, composto por seus costumes, tradições e celebrações pode ser materializado. A coleta do relato oral dos associados, juntamente com a elaboração do produto desta pesquisa, o catálogo seletivo, composto de documentos, fotografias e o relato de memórias, torna acessível uma memória fragmentada, “adormecida” em meio aos arquivos.

Figuras eminentes, colaboradores da associação que não vivem a mais de 10 anos, e estão presentes apenas na memória dos associados mais antigos, puderam ser “chamadas, resgatadas” a contribuir novamente.

De forma diferente, estes colaboradores hoje visíveis apenas por meio dos registros documentais, estão perpetuados no presente e no futuro, independente da memória restrita dos poucos vivos com os quais conviveram.

A sua contribuição pretérita dá aos novos associados a possibilidade de reconhecê-los e identificá-los por meio dos registros documentais.

O que estava presente apenas no acervo, pouco explorado por pesquisas acadêmicas, complexo para compreender, lento para distinguir, sem prévia leitura ou contato com associados, passou a estar acessível a qualquer associado ou pesquisador por meio do instrumento de descrição temático, produto da presente pesquisa.

Sem o catálogo seletivo temático, a busca por referências, por temas e acontecimentos acontece de forma mais lenta. A partir de seu uso, presente e futuramente, o acesso às informações torna-se mais preciso e dinâmico.

Conclui-se que foi possível atingir os objetivos propostos para a presente pesquisa, justificados pela relevância do tema proposto.

A contextualização documental do acervo por meio da história oral, a elaboração do instrumento de busca, o catálogo seletivo, ou temático, atingiu a proposta da difusão patrimonial.

Os documentos textuais e iconográficos foram contextualizados e ampliados com o relato histórico dos legionários entrevistados, rememorando uma história que com o passar dos anos, e o falecimento dos membros de longa data, corria o risco de perder-se.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro, 2005.

BELLOTTO, H. L. **Arquivística: Objetos, princípios e rumos**. São Paulo: Associação dos Arquivistas de São Paulo, 2002.

_____. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARROS, F. Arquivos históricos nos dias de hoje: aliciantes desafios, múltiplos papéis. In: **Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas**, 9, Ponta Delgada (Açores), 2007 – Biblioteca e Arquivos: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação [Multimídia]. Lisboa: b.A.D., 2007. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/573/398>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 fev. 2021.

_____. **Decreto 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <públicahttp://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. **Lei 6.546, de 04 de julho de 1978.** Disponível em: <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=92&sid=52>. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. **Lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8159.htm>. Acesso em: 27 fev. 2019.

CAMARGO, A. M. de A.; BELLOTTO, H. L. **Dicionário de Terminologia Arquivística.** São Paulo: ARQ-SP, 2012.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS. **Código De Ética Do Arquivista.** Disponível em: <https://arquivistasocial.files.wordpress.com/2012/02/ica-codigo-etica-do-arquivista.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

CRUZ MUNDET, J. R. **Manual de arquivística.** Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirâmide, 1999.

DURIGON, J. C. R. O Arquivista frente a documentação eclesiástica: A aplicabilidade da gestão arquivística no acervo documental do Senatus do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: **Sítio do XX Encontro Nacional dos Estudantes de Arquivologia – ENEArq.** 2016. Disponível em : <https://docplayer.com.br/54348202-O-arquivista-frente-a-documentacao-ecclesiastica-a-aplicabilidade-da-gestao-arquivistica-no-acervo-documental-do-Senatus-do-rio-grande-do-sul.html>. Acesso em 02 abr. 2021.

FERREIRA, R. C.; PEREZ, C. B. Concepções de patrimônio na produção científica: um estudo a partir dos anais do Congresso Nacional de Arquivologia (2004 – 2012). **Revista de ciencia de la informacion – Alexandria – Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Peru.** v. 10 jan./dez. 2014. Disponível em <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/alexandria/article/view/12980>. Acesso em 02 abr. 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Portal IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=12138&retorno=paginalphan/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MACHADO, M. B. P. **Educação Patrimonial:** orientações para professores do ensino fundamental e médio. Caxias do Sul, RS: Maneco, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. **História oral:** como fazer, como pensar. José Carlos Sebe Bom, Fabíola Holanda. – 2. Ed., 4º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

MELLO, J. C., LUZ, F. C., MONTIJANO, M.M.C.L., ANDRADE, A.M.F. A Museologia na web: sistema de informação sobre patrimônio cultural na era digital. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.20, n.1, p.171-188, jan./mar. 2015

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**. UNESCO, 1972. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133369por.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

PAES, M. L. **Arquivo: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

RICHTER, Eneida Izabel Schirmer. **Introdução à arquivologia**. 2 ed. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2004

ROUSSEAU, J. Y.; COUTURE, C. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SHELLENBERG, T. R. **Arquivos modernos: princípios e técnicas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: **Laboratório de Ensino a Distância da UFSC**, 2001.

SOUZA, K. I. M. de. **Arquivista, visibilidade profissional: Formação, Associativismo e Mercado de trabalho**. Brasília: Starprint, 2011.

SOUZA, P. M. R., OLIVEIRA, B. M. J. F., NETTO, C. X. A. Informação e patrimônio cultural: uma definição jurídica de informação patrimonial. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.20, n.3, p.101-115, jul./set. 2015.

Capítulo

25

MCCATI: UMA METODOLOGIA DE COLABORAÇÃO, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA EQUIPES DE TIC NO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL DA UFRN

GILDÁSIO DA COSTA TEIXEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

APUENA VIEIRA GOMES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ITAMIR DE MORAIS BARROCA FILHO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: O presente capítulo apresenta o desenvolvimento de uma metodologia baseada em aplicações e conceitos da aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional (CSCL), denominada MCCATI, com vistas a implementação de colaboração, comunicação e aprendizagem para uma equipe de Tecnologia da Informação (TI). Como espaço de atuação foi utilizada a equipe de servidores e bolsistas da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI) do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O método utilizado na pesquisa foi o *design research methodology* (DRM). Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) com apoio do software MAXQDA®. O que se identificou que entre a heterogeneidade dos participantes da pesquisa, estes tendem a necessitar de mediação e que estão pré-dispostos a trabalhar de forma colaborativa. Para análise da validação da metodologia foram criadas categorias de onde emergiram unidades de análise. Foi possível inferir que a MCCATI pode ser classificada como uma tecnologia educacional para treinamento organizacional; que as estratégias de mediação utilizadas foram capazes de facilitar uma situação de aprendizagem e resolver conflitos; que houve interação social através dos elementos de negociação, responsabilidade e confiança entre pares. Foi confirmado a dificuldade em se medir e avaliar o artefato de conscientização. A pesquisa traz como contribuição um artefato colaborativo que pode ser utilizado por equipes de TI diversas (das áreas de suporte e infraestrutura), servindo como impulsionador da promoção da aprendizagem além da sala de aula.

PALAVRA-CHAVE: Aprendizagem colaborativa, CSCL, formação de grupos, Gerenciamento de equipes.

ABSTRACT: This chapter presents the development of a methodology based on applications and concepts of Collaborative Learning with Computational Support (CSCL), called MCCATI, with a view to implementing collaboration, communication and learning for an Information Technology (IT) team. As a space for action, the team of servants and scholarship holders of the Information Technology Board (DTI) of the Instituto Metrópole Digital of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) was used. The method used in the research was the design research methodology (DRM). The data were analyzed in the light of Discursive Textual Analysis (DTA) with the support of the MAXQDA© software. What was identified that among the heterogeneity of the research participants, they tend to need mediation and that they are pre-disposed to work collaboratively. For analysis of methodology validation, categories were created from which units of analysis emerged. It was possible to infer that MCCATI can be classified as an educational technology for organizational training; that the mediation strategies used were able to facilitate a learning situation and resolve conflicts; that there was social interaction through the elements of negotiation, responsibility and trust between peers. The difficulty in measuring and evaluating the awareness artifact was confirmed. The research brings as a contribution a collaborative artifact that can be used by different IT teams (from the support and infrastructure areas), serving as a booster to promote learning beyond the classroom.

KEYWORDS: Collaborative learning, CSCL, group formation, Team management.

INTRODUÇÃO

Há uma crescente demanda mundial de um conhecimento em nível intermediário de computação impulsionado pela mudança de paradigma da atual revolução tecnológica. Existe não só uma alta necessidade de profissionais qualificados para áreas de Tecnologia da Informação (TI), mas também, à medida que surgem novos recursos tecnológicos, vivenciamos mudanças na maneira de lidar com a informação.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é o papel central da informação, e sim um ciclo de realimentação entre inovação, fundamentada em conhecimentos e inovações anteriores, e seu uso, que gera novos conhecimentos e dispositivos de processamento ou comunicação da informação. Com a difusão da tecnologia e sua apropriação, usuários podem assumir o controle e passar a produzir inovação. De modo que, nas palavras de Castells, “a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo”. (CASTELLS, 2005, p. 52)

Levando em consideração tais mudanças, precisamos encontrar maneiras de mesclar as melhores práticas de educação formal, onde o objetivo é aprender o que já se sabe, com os de aprendizagem organizacional (no local de trabalho), onde o objetivo principal é a criação de novos conhecimentos.

A *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) é um ramo consolidado das ciências da aprendizagem que estuda como as pessoas podem aprender em grupo com o auxílio de tecnologias computacionais. (SUTHERS *et al.* 2006). Para tanto, traz conceitos e métodos multidisciplinares nos quais se destacam a educação, a computação e a psicologia. A CSCL tem uma característica que a distingue de outras formas de aprendizagem que é a concentração de esforços no desenvolvimento de habilidades complexas como argumentação, autorregulação, letramento midiático, criação e compartilhamento de conhecimento. E não se restringiu às habilidades básicas (ler, escrever, cálculos simples). DILLENBOURG; FISCHER, 2007

A CSCL se utiliza de artefatos para representar determinados elementos que por sua vez contribuem para o processo colaborativo. Podemos classificá-los como tecnológicos e instrucionais. Stahl *et al.* (2014) cita que o primeiro pode estruturar as representações que os indivíduos utilizam para a construção do conhecimento em grupo. Já os artefatos instrucionais podem ser considerados como um guia para os esforços colaborativos. Como exemplo de artefatos utilizados com alunos, Jesus, Silveira e Palanch (2019) citam como principais os jogos ou animações digitais, robótica, software, simulação, coleção de dados e algoritmos

Neste trabalho, propomos a metodologia MCCATI que é baseada em artefatos, conceitos, aplicações e soluções CSCL que possa contribuir na inserção de aspectos da aprendizagem ativa e criticidade do pensamento entre membros de uma equipe de TI. A pesquisa foi realizada no setor de suporte da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI), do Instituto Metrópole Digital IMD, unidade acadêmica suplementar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e teve como participantes 2 bolsistas e 1 servidor que atuam no setor.

O objetivo   criar um artefato colaborativo que pode ser utilizado por equipes de TI diversas (das áreas de suporte e infraestrutura), servindo como impulsionador da promo o da aprendizagem além da sala de aula. Este artefato se materializou com uma metodologia denominada MCCATI (Metodologia de Colabora o, comunica o e aprendizagem). O termo metodologia utilizado neste trabalho   entendida como melhores caminhos e práticas utilizados em determinada área do conhecimento para o alcance de determinado fim.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A colabora o vem há décadas demonstrando que tem impacto relevante na constru o do conhecimento. A mesma alcança níveis de cogni o mais elaborados do que os envolvidos na aprendizagem individual (BEHRENS, 2000).

No trabalho de Torres e Irala (2004)   possível identificar que desde do século XVIII tivemos o início das primeiras pesquisas, teorias e metodologias e que, no decorrer dos anos, foram sendo aprimoradas e adaptadas aos mais diversos ramos do saber e níveis de ensino.

Brna (1998) traz seu conceito de colabora o como sendo um conjunto de **possíveis rela es** entre os participantes de determinada tarefa. O autor reconhece o caráter genérico da defini o e alerta que o termo colabora o deve ser contextualizado. Para isto traz considera es sobre a divisão de tarefas (se deve ocorrer ou todos devem se esforçar de forma síncrona), se a colabora o deve ser entendida como um estado ou um processo, se a colabora o   um meio para se atingir um fim e se os participantes de um processo colaborativo estão cientes de sua rela o.

A aprendizagem colaborativa (AC) traz em sua concep o conceitual termos relativamente simples. Em defini o mais citada, temos a de Dillenbourg (1999, p.1), "a defini o mais ampla (insatisfatória) de 'aprendizagem colaborativa'   que   uma situa o em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas". Porém, o próprio autor chama   aten o para os significados que os termos "duas ou mais", "aprender algo"

e "juntas" podem vir a assumir e, sendo assim, o conceito estaria em maior consonância com as vastas contribuições que a área apresenta.

Para Maia e Castro-filho (2016 p. 464),

no processo de AC o produto intelectual produzido pela experiência compartilhada é fruto de uma ação e interação mútua entre os envolvidos. Cada indivíduo possui um aporte de saberes e entendimento da realidade analisada que compartilha com outros para a geração de novos conhecimentos.

A aprendizagem é uma atividade decorrente da contínua busca pela adaptação ao meio no qual o indivíduo está inserido. Aprendemos muito com os outros das mais variadas formas, através de resolução de problemas, verificando soluções já existentes e suas variáveis, recebendo críticas, contestando-as, reconsiderando-as, construindo sínteses coletivas, dentre outras atividades em grupo (CASTRO; MENEZES, 2011).

Entre os pilares pedagógicos que sustentam a aprendizagem colaborativa podemos citar: Movimento Escola Nova, Teorias da Epistemologia Genética de Piaget, Cognição compartilhada de Kumar, Teoria Sociocultural de Vygotsky, Pedagogia Progressista, na presente pesquisa de mestrado será abordado apenas o construtivismo social (Teoria de Vygotsky).

Também referenciada como teoria sociocultural, o construtivismo social apresentado por Lev Vygotsky, considera que o processo de aprendizagem ocorre com a junção do contexto social e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e traz o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Torres e Irala (2004, p. 74) reforçam que a teoria considera que o indivíduo constrói sua individualidade através da interação com seus pares:

Assim, a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece inicialmente de forma intrapsíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica. Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem, há a necessidade de uma interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal.

Algumas ideias básicas compõem a teoria em relação ao balizamento da aprendizagem colaborativa: 1) O mediador desempenha o papel de impulsionador nas circunstâncias em que o avanço dos indivíduos não ocorre de forma espontânea e; 2) O desenvolvimento acontece de fora para dentro (OLIVEIRA, 1995).

Fuks *et al.* (2011, p. 17) define modelo científico: "é uma representação lógica ou matemática de um fenômeno, é uma descrição do fenômeno de forma abstrata, conceitual, gráfica ou visual. É usado para explicar, analisar e fazer previsões falseáveis sobre um fenômeno". A literatura apresenta alguns modelos colaborativos (Figura 1) e, vale destacar

que a grande maioria destes modelos foram concebidos com ênfase em apoiar as aplicações (*groupware*) do trabalho cooperativo apoiado por computador (CSCW).

Figura 1 - Modelo de colaboração genérico



Fonte: Oliveira e Tedesco (2007)

O estudo de teorias e modelos são utilizados em colaboração como uma forma de decompor o todo em partes (componentes, módulos, instâncias).

TRABALHOS CORRELATOS

Com o objetivo de situar este trabalho dentro do tema “CSCL no ambiente de trabalho” foi realizado um mapeamento sistemático da literatura. Teixeira, Gomes e Filho (2020) apresenta relatos sobre 28 trabalhos. No trabalho de Collazos et al.(2019), os autores reforçam que soluções colaborativas centradas em conscientização têm demonstrado mais eficácia no processo colaborativo, e traz como vantagem a melhoria nas relações sociais e conseqüentemente promove um sentimento de bem estar entre os participantes. O modelo de colaboração de Murphy (MURPHY, 2004) busca levar colaboração para ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) através da implementação de 06 fases: presença social, articulação das perspectivas individuais, reflexão sobre as perspectivas alheias, construção compartilhada de perspectivas e significados, compartilhamento da construção de objetivos e produção compartilhada de artefatos.

Uma importante contribuição para o campo de estudos da CSCL no ambiente de trabalho é apresentado por Goggins e Jahnke (2010) através de uma meta análise de 08 (oito) trabalhos na área os autores desenvolveram as seguintes teses de design: O aprendizado ocorre em locais inesperados e incomuns, especialmente por meio das mídias sociais; as atividades de aprendizagem incorporam feedback de diversas pessoas, que não estão disponíveis dentro dos limites organizacionais tradicionais; a aprendizagem deve ser visível através dos limites estabelecidos.

No trabalho de Hartswood et al. (2013) é relatado um estudo de caso em um serviço médico de imagens(mamografia). O trabalho objetiva que através da CSCL os treinamentos

que ocorrem no local de trabalho possam ajudar no desenvolvimento dos profissionais, melhorar a interação e colaboração entre instrutores e estagiários. Os pesquisadores focam em colocar em prática o que eles chamam de “tecnologias de participação” e de como os recursos da aprendizagem colaborativa podem coexistir num ambiente onde os processos de trabalho, geralmente, são rígidos e pouco flexíveis.

Ao fim da análise dos trabalhos correlatos encontrados, é possível afirmar que a presente pesquisa se situa no escopo do quem vem sendo pesquisado pela comunidade da aprendizagem colaborativa com suporte computacional.

MÉTODO

Na seção método é descrito o percurso metodológico que norteia o desenvolvimento da pesquisa. Na figura 2 são apresentados os métodos de pesquisa que foram utilizados, procedimentos técnicos e instrumentos para coleta de dados selecionados para o alcance do objetivo da pesquisa.

Figura 2 - Trilha metodológica



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Devido à natureza multidisciplinar da CSCL, a pesquisa proposta caracteriza-se de natureza aplicada. Gomes e Gomes (2019) dizem que a área de Informática na Educação é uma área de pesquisa aplicada, visto que não se gera suas bases de conhecimento apenas sobre seres humanos (Psicologia Cognitiva e afins), nem sobre a Computação. Por outro lado, é necessário a utilização dos conhecimentos, métodos e teorias de ambas as áreas para construir novas ideias sobre a relação entre sistemas e pessoas.

A pesquisa em relação aos seus objetivos é exploratória. Wazlawick (2014) aponta como características da abordagem exploratória a não necessidade de uma hipótese definida, que as análises ocorrem através de um conjunto de fenômenos e geralmente são

passos iniciais para pesquisas mais elaboradas. Como instrumento de validação geralmente se utiliza de estudos de caso, não invalidando outros métodos validatórios.

Com a abordagem qualitativa a pesquisa busca mostrar os aspectos, paradigmas e fenômenos extraídos com os métodos de coleta. Como alertado por Gibbs (2009), existe um equívoco em considerar a abordagem qualitativa apenas como sendo a pesquisa “não quantitativa”. Os procedimentos e métodos gerais da pesquisa qualitativa foram condensados e sistematizados utilizando o *framework* PRET A Rapporteur (BLANDFORD, 2013). A estrutura conta com 6 etapas conforme demonstrado na figura 3 e busca projetar, executar e apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa.

Figura 3 - Framework PRET A Rapporteur



Fonte: Adaptado de Leitão e Prates (2017)

O método utilizado foi o *Design Research Methodology* (DRM). A estrutura proposta por Blessing e Chakrabarti, (2009), é capaz de fornecer com seu conjunto de métodos o suporte adequado para pesquisas multidisciplinares. O DRM tem como objetivos principais formular, validar e desenvolver modelos, teorias, conhecimentos e métodos. O DRM é composto por 04 (quatro) fases que são: Classificação da pesquisa (CP), Estudo descritivo I (ED-I), Estudo prescritivo (EP), Estudo descrito II (ED-II).

Outro instrumento de coleta utilizado foi o diário de bordo mantido pelo pesquisador durante as etapas da pesquisa. Nele foi possível registrar eventos e *insights* percebidos e/ou relatados pelos participantes na condução da apresentação da metodologia, na construção das soluções e na condução das entrevistas. Por fim, como última forma de coleta de dados foram realizadas entrevistas. A definição da entrevista dar-se em consonância com o problema e tipo da pesquisa (qualitativa), logo é necessário um entendimento mais profundo da percepção dos participantes.

Para análise dos dados foi utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD), Moraes e Galiazzi (2016). A ATD surge como uma alternativa em relação à análise do discurso (AD) e a análise do conteúdo (AC) para análise de dados qualitativos.

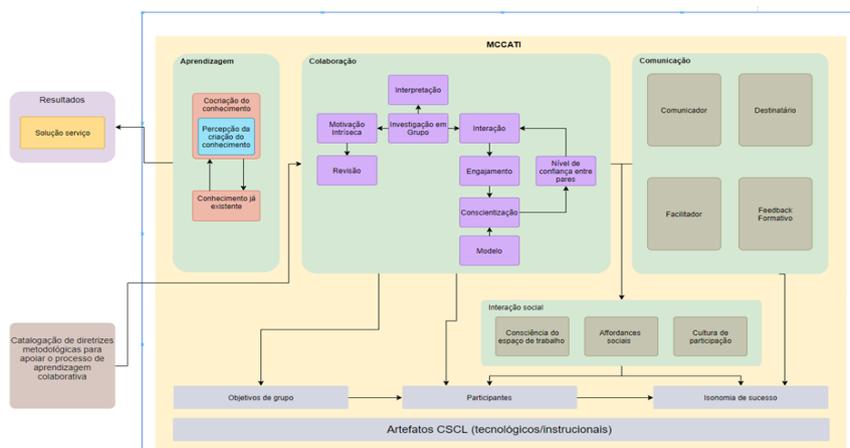
O QDAS (*Qualitative Data Analysis Software*) utilizado nas análises qualitativas foi o MAXQDA® (versão *trial*). O software apoiou as etapas da unitarização e categorização do

que foi levantado com a transcrição das entrevistas, do diário de bordo e das questões abertas do formulário aplicado.

MCCATI

Baseando-se no que já foi descrito na seção anterior (método) é apresentada na figura 4, metodologia (MCCATI). Os componentes da metodologia emergem do mapeamento realizado no trabalho de Teixeira, Gomes e Barroca (2020), e foram complementados com o referencial teórico. Como demonstrado na figura 4 a MCCATI é composta por 3 módulos e um submódulo que são a colaboração, comunicação e aprendizagem e interação social. Em seguida são apresentados os elementos que compõem cada módulo.

Figura 4 - Representação gráfica do MCCATI



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O módulo colaboração é o maior e mais complexo dos 03 que compõem a metodologia proposta e visa agregar aspectos de engajamento, sessões colaborativas (identificação, ordenamento das atividades e formações de grupos), identificação de habilidades individuais e interação social.

O componente engajamento é responsável por dimensionar aspectos que tragam motivação para as atividades presentes na sessão colaborativa. Tratar impedimentos, erros na organização dos grupos e qualquer aspecto mencionado pelos participantes que influenciam na motivação. Os aspectos/modelo da conscientização serão trabalhados conforme constam no trabalho de (COLLAZOS et al., 2019b). O nível de confiança entre pares busca durante uma tarefa colaborativa que os participantes percebam a influência e contribuições que seus pares são capazes de oferecer.

Conforme definido por Castro e Menezes (2011, p. 158) "a Investigação em Grupo é um método no qual os estudantes trabalham em pequenos grupos para examinar, experimentar e compreender temas centrais de estudo". Composta e interligada por 04 componentes que necessitam ser combinados para que a prática colaborativa seja efetiva. No próximo parágrafo cada parte da investigação em grupo é apresentada.

A componente interação tem como função o encorajamento da participação dos colaboradores para tal utiliza conceitos como: instigação, encorajamento e busca retirar impedimentos para um ambiente propício de colaboração. O item investigação é a sistematização do processo de aprendizagem (ex: definição de problemas e variáveis), a interpretação é como o participante da atividade colaborativa consegue entender e ressignificar o conhecimento gerado. Já a motivação intrínseca busca aflorar no participante a necessidade de achar soluções ainda não vistas pelo grupo. Por fim, toda tarefa que é realizada com o módulo de colaboração do MCCATI precisa ser revisada antes do seu registro como solução. No módulo comunicação a metodologia traz o modelo de tríade comunicativa CSCL proposto por Kienle (2013) adicionado do conceito de feedbacks formativos.

No que tange a aprendizagem, a metodologia busca promover, reter e registrar e comparar o conhecimento desenvolvido pelos participantes. Conforme encontrado na literatura, no local de trabalho em diversas situações o conhecimento que é necessário para se achar soluções para problemas/demandas precisa ser criado no próprio contexto local. O módulo também busca que haja um comparativo entre o que já se tem registrado como solução.

O submódulo de interação social que visa apoiar os módulos de colaboração e comunicação. Traz conceitos de *Affordances* Sociais (compreensão comum, responsabilidade, confiança), espaço de trabalho (O que os outros participantes estão fazendo? Como estão fazendo, O que estão utilizando?) e cultura de participação que é a oportunidade para que todos os participantes da atividade colaborativa tenham a mesma quantidade de oportunidades de contribuir com a tarefa desenvolvida, Neto, Gomes e Júnior (2005).

A catalogação das atividades colaborativas ocorre da seguinte forma identificação das atividades/projetos/demandas/chamados executados na DTI que possam ser considerados colaborativas com base na classificação do catálogo metodológico criado por Delgado et al. (2020), onde as atividades colaborativas serão classificadas por problema, contexto e descrição.

A MCCATI é balizada em 03 (três) aspectos que a metodologia pretende sustentar na organização que são os grupos formados atingirem seus objetivos e seja implementada uma cultura colaborativa, o participante individualmente alcance um nível de treinamento adequado para o que a DTI necessita e a implementação da isonomia de sucesso que seria o reconhecimento dos participantes.

Por fim, a MCCATI é alicerçada com artefatos CSCL sejam eles computacionais ou não. A metodologia não busca a utilização de ferramentas computacionais de colaboração específicas.

VALIDAÇÃO E RESULTADOS

A análise dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas e diário de bordo foi feita através da análise textual discursiva (ATD). A análise dos dados teve início com uma releitura de todo o referencial teórico e achados do mapeamento sistemático da literatura para que desse início ao processo de unitarização. Sendo assim, as categorias emergem do corpus e são consideradas a *priori (top down)*.

Como forma de organização dos dados da pesquisa, foram selecionados trechos das entrevistas e do diário de bordo avaliados pelo pesquisador como representativos em relação ao processo de validação da metodologia proposta. Como forma de organização, o quadro 1 traz as nomenclaturas dos dados da pesquisa que são utilizadas na análise.

Quadro 1 - Nomenclatura dados da pesquisa

Descrição	Nomenclatura
Participantes	P1, P2, P3
Soluções	S1, S2,S3,...S10
Diário de bordo	DB
Categoria	C1, C2, C3
Unidades de análise	UA1, UA2, UA3,...UA9

Fonte: Elaborado pelos autores

Sendo assim, para exemplificação podemos citar que os trechos da codificação seguem o seguinte padrão: C1.RF01.UA2.P1.S3 (Categoria 1, Código presente no referencial teórico, Unidade de análise desenvolvimento, extraído da entrevista do participante 1, sobre algo trabalhado na solução 3).

A categoria 1- Treinamento e desenvolvimento no local de trabalho - surge como um instrumento para mensurar os esforços da organização em propiciar oportunidades de aprendizagem aos seus colaboradores e busca demonstrar se o MCCATI pode contribuir para tal propósito.

As unidades de análise dessa categoria trazem os trechos dos participantes que evidenciam: o aprendizado de uma nova habilidade a qual pode ser aplicado efetivamente na prática do trabalho, percepção do participante em desempenhar mais de um papel na criação das soluções e nível de importância atribuídos pelos participantes a organização pedagógica ao se iniciar a construção de uma solução (catalogação do MCCATI). No quadro 2 são apresentados os trechos referentes à categoria 1 e suas unidades de análise.

Quadro 2 - Trechos codificados da categoria 1

Codificação	Trechos
C1.RF01.UA3.P2.S10	“Achei muito interessante receber uma tarefa (proposição de uma solução para um problema existente) onde já foi informado o problema contextualizado, uma descrição é que a solução esperada tá bem clara.”
C1.RF01.UA2.P1.S1.DB	“Qualquer iniciativa que busque com que aprendamos mais eu já acho válida”.
C1.RF01.UA2.P3.DB	“Mesmo a atividade (solução) ter vindo já amarrada, entendo que a metodologia nos dá espaço pra usar a criatividade”. Obs.: O participante utiliza o termo “amarrada” para se referir ao fato de ter recebido as soluções já catalogadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Os trechos codificados listados no quadro 2, demonstram aspectos ligados aos conceitos de T & D (treinamento e desenvolvimento organizacional). O primeiro aspecto a se verificar foi se o MCCATI poderia ser classificado como uma tecnologia educacional de treinamento organizacional. Sendo assim pode-se afirmar que, **Quanto ao uso**, a mesma se enquadra como uma técnica mista de conteúdo e processo, **Quanto ao tempo** pode ser posicionada como uma técnica que deve ser usada após ingresso na organização e, **Quanto ao local** é uma técnica que pode ser utilizada no próprio ambiente de trabalho utilizando-se de situações cotidianas.

Outro aspecto percebido é o fato de os participantes terem recebido as soluções já catalogadas, utilizando o catálogo metodológico de Delgado *et al.* (2020), serviu para cumprir o caráter pedagógico apontado por Reichel (2008).

Na categoria 2 - Aprendizagem Colaborativa - as unidades de análise buscam demonstrar como a organização em pequenos grupos pode vir a contribuir para o desenvolvimento de habilidades e construção de entendimentos uniformes em um ambiente não escolar.

Outro aspecto a ser observado é como os membros desses grupos podem vir a ser beneficiados tendo contato com formas de pensamentos diversos, seja transmitindo ou recebendo ideias e formas de resolver problemas propostos.

A unidade de análise mediação (quadro 3) apresenta trechos do papel do pesquisador enquanto mediador e se tal atuação e suas devidas intervenções aconteceram de forma produtiva.

Quadro 3 - Trechos codificados da Unidade de análise Mediação (categoria 2)

Codificação	Trechos
C2.RF01.UA4.P3	“Acho que se o acompanhamento fosse tão próximo sempre que nos é repassado uma tarefa traria mais segurança”. “Quando você foi falando que os objetivos foram atingidos ou não, ajudou”.
C2.RF01.UA4.P3.S10.DB	“Senti que *** assumiu um papel muito impositivo como mediador. Obs.: O participante fez esta referência a atuação do participante 02 como mediador da solução 10.
C2.RF01.DB	Os participantes num primeiro momento não demonstraram entender muito bem o papel do mediador. Observei que os mesmos esperavam por uma tutorização. Onde exerceriam um papel mais passivo na construção das soluções.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na aprendizagem colaborativa, o mediador precisa atentar para a gestão e organização das tarefas realizadas em grupo, tais atividades podem ser entendidas como sendo referente às ações tomadas pela mediação para criar e manter um ambiente de aprendizagem em que a colaboração tenha fluidez com a instrução abarcando diversos âmbitos (DILLENBOURG; JÄRVELÄ; FISCHER, 2009).

Dos trechos codificados podemos inferir que a atuação da mediação foi capaz de facilitar uma situação de aprendizagem, Souza, Wazlawick e Rosatelli (2004). Também conforme descrito por Tedesco (2002) a mediação colaborativa resolve conflitos principalmente sobre esclarecimento, solicitações, indagações e justificativas, sendo assim observa-se que as técnicas de mediação utilizadas foram capazes de trazer tais aspectos ao MCCATI.

A unidade de análise construção do conhecimento (categoria 2- aprendizagem colaborativa) identificar como a percepção dos participantes tanto do conhecimento gerados entre seus pares como do conhecimento prévio que já existe na organização. Ainda que o compartilhamento do conhecimento seja uma condição *sine qua non* na construção de uma atividade colaborativa alguns fatores (intrínsecos e extrínsecos) podem vir a prejudicar tal atributo.

De acordo com Zheng (2017) a forma de verificar a construção de conhecimento colaborativo são os produtos gerados, registros diversos, questionários, entrevistas e pré e pós testes.

Quadro 4 - Trechos codificados da Unidade de análise construção do conhecimento

Codificação	Trechos
C2.MS01.UA5.P2.S5	“Fazer a configuração relacionando as semelhanças e diferenças entre os pcs da Dell e HP fez com que a tarefa fosse facilitada visto que só precisamos descobrir as configurações que eram distintas”
C2.MS01.UA5.P1.S1	“Entender primeiramente a diferença entre um switch core, de distribuição e de acesso foi bom, me fez restringir o conjunto de comandos que eu precisei pesquisar”
C2.MS01.UA5.P3.S7.DB	Solução mais complexa entre as 10 propostas. No decorrer da solução foi observado que seria possível a automatização através do Dell Command Integration Suite.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Admitindo o conceito de Paavola et al. (2004) que descreve a criação do conhecimento na aprendizagem colaborativa como sendo o contínuo avanço do conhecimento compartilhado.

Assim como os quatro processos (externalização do conhecimento relevante para a tarefa, elicitación do conhecimento relevante à tarefa, Construção de consenso por meio de conflitos e integração) definidos por Fischer (2013), os trechos desta unidade trazem aspectos que demonstram que foi possível gerar conhecimento, contudo não é possível afirmar ou inferir que os participantes têm esta percepção.

Como última unidade de análise da categoria aprendizagem colaborativa a unidade interações sociais (quadro 5) demonstra trechos de código que trazem aspectos destacados por Prates (2017), que demonstra que a sociabilidade de um grupo colaborativo tende a acontecer quando se tem propósitos, pessoas (pares) e regras. Tais aspectos são complementados por parte dos recursos sociais da compreensão comum, responsabilidade e confiança. NETO et al. (2005).

Quadro 5 - Trechos codificados da Unidade de análise interações sociais

Codificação	Trechos
C2.MS02.UA5.P3.S10.DB	“Ter que responder (o que, quando, onde, quem e quanto) ao final de cada tópico da tarefa me deixou tens*, mas depois vi total sentido na dinâmica quando se trabalha em grupo”. Obs: O participante fez referência ao framework <i>workspace awareness</i> (Gutwin, 2001) que foi proposto para ser utilizado na solução.
C2.MS02.UA5.P2.S10	“Se organizar para começar não foi tão fácil como nas outras tarefas”. “Quando definimos quantos passos da configuração cada um ia ficar responsável a solução começou a andar”.
C2.MS02.UA5.P1.S10	“Quando definimos os objetivos eu achei que não ficaram claros e senti que os outros participantes não se opuseram e alterá-los”

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2021)

A importância da interação social é um consenso entre diversos pesquisadores como ponto fundamental para existência de colaboração. TEDESCO, (2002); STAHL, (2006); DILLENBOURG e FISCHER, (2010); ZHENG, (2017b); DELGADO *et al.* (2020). Isto posto, é possível verificar que nos trechos codificados encontramos elementos de negociação, responsabilidade e confiança, assim como o conceito de espaço de trabalho.

A categoria CSCL (categoria 3) agrupa unidades de análise que representam os conceitos da CSCL mais aderentes à realidade da organização pesquisada conforme entendimento do pesquisador. Contudo, a unidade de análise comunicação não foi efetivada, não sendo possível encontrar trechos na codificação do *corpus* que sustentem uma análise. Tal evento pode ter ocorrido devido ao número de participantes envolvidos na solução ou da não clareza do pesquisador em trabalhar os conceitos com os participantes.

Em relação às duas outras unidades de análise conscientização e artefatos CSCL, na primeira, os trechos de código buscam trazer a conscientização dos participantes sobre seu conhecimento prévio e como isto pode contribuir ao grupo servindo como apoio para convergência do conhecimento prévio e/ou gerado, como também se os tipos de consciência (de contexto, atividade, perspectiva ou ritmo) apontados por (COLLAZOS *et al.*, 2019). A unidade de análise artefatos reúne demais aspectos da CSCL identificados durante a codificação. Com as observações realizadas pelo pesquisador é possível identificar aspectos básicos que confirmam em partes as duas unidades de análise da categoria 3.

Em relação a conscientização é possível observar na literatura que validar e avaliar conscientização não é algo trivial, Antunes *et al.* (2014), porém os métodos utilizados do

modelo de Collazos podem ter contribuído para os participantes terem ciência da importância de contribuir quando se trabalha em grupo assim como encarar um processo de negociação de uma forma positiva.

Em relação aos artefatos CSCL que foram identificados podemos citar a co-regulação visto que a mesma é baseada na teoria de Lev Vygotsky no qual a metodologia proposta utiliza como umas das suas bases teóricas. Tal afirmação também é reforçada pelos aspectos de planejamento de metas e objetivos, interações sociais e monitoramento identificados nas unidades de análises anteriores. Outro artefato identificado é a colaboração, visto que os participantes precisavam resolver conflitos, realizar comparações, negociar, aprender a trabalhar sob mediação e compartilhar conhecimentos prévios possibilitando que houvesse disseminação do conhecimento.

Encerrando as análises das categorias e suas respectivas unidades de análise, os metatextos trazem as conclusões e achados da pesquisa. Com relação às análises das 03 categorias juntamente com às 09 unidades de análise que compõem *corpus* de análise foi possível identificar que a MCCATI pode ser classificada como uma tecnologia educacional de treinamento organizacional visto as definições de Reichel (2008).

Foi possível reforçar o papel que uma mediação eficaz tem na organização dos momentos colaborativos e na facilitação da aprendizagem, assim como na geração de conhecimento. Sendo assim, com exceção da unidade de análise comunicação e percepção da criação do conhecimento (parcialmente) todas as outras unidades de análise foram confirmadas.

Como sugestão de utilização da metodologia sugerimos que a mesma pode ser um recurso para ser utilizado no treinamento de novos colaboradores, assim como na resolução de problemas onde seja possível e eficiente a utilização da colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia MCCATI teve com seu desenvolvimento e validação o intuito de responder de que forma as aplicações da aprendizagem colaborativa com suporte computacional podem implementar colaboração e aprendizagem em ambientes de trabalho.

Isto posto, após a conclusão das análises realizadas foi possível observar, que a MCCATI pode ser classificada como uma tecnologia educacional para treinamento organizacional. As estratégias de mediação utilizadas foram capazes de facilitar uma situação de aprendizagem e resolver conflitos. Houve interação social através dos

elementos de negociação, responsabilidade e confiança entre pares. Foi confirmado a dificuldade em se medir e avaliar o artefato de conscientização e não foi possível confirmar a unidade de análise de comunicação nos trechos codificados.

Este capítulo traz como contribuição um artefato colaborativo que pode ser utilizado por equipes de TI diversas (das áreas de suporte e infraestrutura), servindo como impulsionador da promoção da aprendizagem além da sala de aula. Com a conclusão deste trabalho o pesquisador pretende contribuir no vasto campo da aprendizagem colaborativa com suporte computacional, tendo abordado sua aplicação num ambiente organizacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, P. et al. **Reviewing the quality of awareness support in collaborative applications**. *Journal of Systems and Software*, v. 89, p. 146–169, 1 mar. 2014.

BLANDFORD, A. **Semi-structured qualitative studies**. In: [s.l.: 2013

BLESSING, L. T. M.; CHAKRABARTI, A. **DRM, a Design Research Methodology**. London: Springer-Verlag, 2009.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, v. 7, p. 67–132, 2000.

BRNA, P. Modelos de colaboração. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 3, n. 1, p. 9–16, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. [s.l.] Paz e terra São Paulo, 2005. v. 3

CASTRO, A.; MENEZES, C. Aprendizagem colaborativa com suporte computacional. **Pimentel, M. e Fuks, H. Sistemas Colaborativos**. Rio de Janeiro: Campus. ISBN, p. 978–85, 2011.

COLLAZOS, C. A. et al. Descriptive theory of awareness for groupware development. **Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing**, v. 10, n. 12, p. 4789–4818, 2019.

DELGADO, V. A. et al. Methodological Guidelines Catalog to Support the Collaborative Learning Process. **Education in the knowledge society (EKS)**, n. 21, p. 6, 2020.

DILLENBOURG, P. **What do you mean by collaborative learning?** [s.l.: s.n.].

DILLENBOURG, P.; FISCHER, F. **Computer-supported collaborative learning: The Basics**. p. 22, [2010].

DILLENBOURG, P.; HONG, F. The mechanics of CSCL macro scripts. **International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 3, n. 1, p. 5–23, 2008.

- FUKS, H. et al. Teorias e modelos de colaboração. **Sistemas colaborativos**, p. 16–33, 2011.
- Gibbs G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.
- HARTSWOOD, M. et al. Technologies of Participation: A Case Study of CSCL@Work in Mammography. In: GOGGINS, S. P.; JAHNKE, I.; WULF, V. (Eds.). . **Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace: CSCL@Work**. Computer-Supported Collaborative Learning Series. Boston, MA: Springer US, 2013. p. 113–138.
- JESUS, A. M.; SILVEIRA, I. F.; PALANCH, W. B. D. L. Desenvolvimento do Pensamento Computacional por Meio da Colaboração: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 27, n. 02, p. 69, 6 out. 2019.
- KIENLE, A. The Role of Communication and Facilitation for CSCL@Work. In: GOGGINS, S. P.; JAHNKE, I.; WULF, V. (Eds.). . **Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace: CSCL@Work**. Computer-Supported Collaborative Learning Series. Boston, MA: Springer US, 2013. p. 185–202.
- LEITÃO, C. F.; PRATES, R. O. **A Aplicação de Métodos Qualitativos em Computação**. Jornadas de Atualização em Informática, v. 2017, p. 43–90, 2017.
- MAIA, D.; CASTRO-FILHO, J. **Aprendizagem colaborativa apoiada por TDIC na Educação Matemática de professores: tecendo argumentos para efetivação de uma proposta**. Anais do Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+ E 2016). Natal: CEUR-WS. **Anais...2016**
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. DO C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª edição-Brochura ed. [s.l.] Editora Unijuí, 2016.
- MURPHY, E. Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. **British Journal of Educational Technology**, v. 35, n. 4, p. 421–431, 2004.
- NETO, M. B. J.; GOMES, A. S.; JÚNIOR, I. J. DE S. A. **Representação das Atividades Sociais em Ambientes CSCL Utilizando Mecanismos de Percepção**. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), v. 1, n. 1, p. 265–275, 1 nov. 2005.
- OLIVEIRA, M. K. DE. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**, v. 6, p. 51–83, 1995.
- OLIVEIRA, E.; TEDESCO, P. i-collaboration: Um modelo de colaboração inteligente personalizada para ambientes de EAD. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, v. 1, n. 1, p. 330–339, 1 nov. 2007.
- REICHEL, H. **Treinamento e desenvolvimento**. [s.l.] IESDE BRASIL SA, 2008.
- STAHL, G. et al. CSCL artifacts. **International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 9, n. 3, p. 237–245, 1 set. 2014.

SUTHERS, D.; MEDINA, R. Tracing Interaction in Distributed Collaborative Learning. In: PUNTAMBEKAR, S.; ERKENS, G.; HMELO-SILVER, C. (Eds.). . **Analyzing Interactions in CSCL**. Boston, MA: Springer US, 2011. p. 341–366.

TEDESCO, P. A. **Conflicts in Group Planning: Results from the Experimental Study of MArCo**. (S. A. Cerri, G. Gouardères, F. Paraguaçu, Eds.) Intelligent Tutoring Systems. Anais...: Lecture Notes in Computer Science. Berlin, Heidelberg: Springer, 2002

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. APRENDIZAGEM COLABORATIVA: TEORIA E PRÁTICA. p. 35, [s.d.].

WAZLAWICK, R. **Metodologia de pesquisa para ciência da computação, 2ª edição**. [s.l.] Elsevier Brasil, 2014.

ZHENG, L. Promoting Productive **Collaborative Learning Using Concept Maps: A Case Study**. In: [s.l: s.n.]. p. 99–114.

ZHENG, L. **A Novel Approach to Analyzing Collaborative Knowledge Building in Collaborative Learning**. In: [s.l: 2018]. p. 3–18.

Capítulo

26

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO INTERIOR DA BAHIA

RUTE ALMEIDA BARBOSA REIS

ANTONIO FRANCISCO REIS JÚNIOR

CLAÚDIA SANTOS PEREIRA

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular é aprovada em 2017, promovendo alterações curriculares em todo o ensino médio. O presente estudo tem o intuito de identificar a percepção dos estudantes do ensino médio, referente esse projeto que promove mudanças curriculares nesta etapa de ensino. Trata-se de um estudo com uma perspectiva Quantitativa-Qualitativa, sendo uma pesquisa de campo, realizada em escolas públicas de um município do interior da Bahia, enquanto instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário semiestruturado elaborado durante a pesquisa, para análise dos dados, observamos as respostas dos estudantes ao questionário e as respectivas respostas as questões propostas. Trata-se de um estudo com uma abordagem qualitativa com característica de análise documental, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e também das orientações para a implementação do novo ensino médio na Bahia, diante da análise dos documentos, evidencia-se que as duas legislações vem cumprindo o papel de manutenção da política neoliberal vigente. Diante dessa situação a escola passa, então, a ser formadora de trabalhadores não conhecedores do mundo do trabalho, e sim, formadores de mão de obra para este. Sendo uma mão de obra barata e qualificada.

Palavras-chave: Ensino, Currículo, Adolescentes, Formação Profissional

ABSTRACT: The National Curricular Common Base is approved in 2017, promoting curricular changes throughout high school. The present study aims to identify the perception of high school students regarding this project that promotes curricular changes at this stage of teaching. This is a study with a quantitative-qualitative perspective, being a field research, carried out in public schools in a municipality in the interior of Bahia, as a data collection instrument we used a semi-structured questionnaire prepared during the research, for data analysis, we observed the students' answers to the questionnaire and the respective answers to the proposed questions. This is a study with a qualitative approach with the characteristic of document analysis, of the National Common Curricular Base of High School and also of the guidelines for the implementation of the new high school in Bahia, in view of the analysis of the documents, it is evident that the two legislation has been fulfilling the role of maintaining the current neoliberal policy. Faced with this situation, the school then becomes a trainer of workers who do not know the world of work, but trainers of labor for it. Being a cheap and qualified workforce.

KEYWORDS: Teaching, Curriculum, Adolescents, Professional Training

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo histórico educacional brasileiro, o sistema de educacional vem passando por várias transformações no que se refere na sua estruturação curricular como também na formação docente. Foi assim com a primeira Lei de diretrizes e bases da Educação com a primeira sanção, em 1961 (lei nº 4.024/61; Brasil). Sendo modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 (Brasil) e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Conforme Souza (2017) o Ensino Médio no Brasil passou por diversas modificações ao longo do tempo; essas modificações, porém, não resultaram em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Em 1971 as escolas passaram a priorizar a formação técnica. Segundo Lima (2009) não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho nem desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira.

Com a lei nº 13.415/17(Brasil) propõe a nova organização do Ensino Médio, consistindo num currículo orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).A proposta da BNCC foi apresentada por meio de medida provisória, não havendo debates acerca do tema com a comunidade escolar nem com a sociedade, reformulando o currículo de todas as escolas brasileiras de educação básica.

A reforma do Ensino Médio que foi estabelecida como a Medida Provisória Nº 746 em setembro de 2016. Implementada pelo governo do presidente Michel Temer, sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com esta Reforma do Ensino Médio oportuniza aos estudantes, a opção para seguir um currículo voltado para uma formação profissionalizante ou voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ensino superior. SANTOS (2017)

Atualmente, o Ensino Médio brasileiro é oferecido no decorrer de três anos, e a previsão de carga horária mínima de 800 horas anuais. A elaboração da proposta consiste em alterações na estrutura do Ensino Médio, com flexibilização da grade curricular, onde os estudantes poderão escolher áreas do conhecimento para aprofundarem seus estudos.

A nova organização do Ensino Médio consistirá em: um currículo norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definirá conhecimentos que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum, distribuídos em 1.800 horas de estudo, e o restante do tempo será proporcionado aos estudantes escolher uma área de conhecimento para aprofundamento dos estudos, que correspondem as seguintes divisões: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional; é importante salientar que as únicas disciplinas que farão parte de todo o Ensino Médio são língua portuguesa e matemática. (BRASIL, 2017)

Segundo Ferreti (2018) com a reforma, ocorrerão pelo menos três tipos de flexibilização: por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos. A flexibilização por estado refere-se à definição dos arranjos curriculares a serem implementados por cada ente federativo, como indica o artigo 36 da LDB, reformulado pela Lei 13.415.

A justificativa para a tomada de decisão do projeto pauta-se sobre uma urgência relacionada ao fator econômico a principal preocupação da reforma do Ensino Médio estabelecida pelo governo reverte-se a preparação de uma população que contribua para o desenvolvimento econômico do país. Santos (2017)

Segundo Souza (2017) a reforma do Ensino Médio está orientada pelas constantes transformações que o sistema capitalista vem sofrendo nos últimos anos e que demanda uma transformação, maior ainda, no mundo do trabalho.

Pode-se dizer que tais reformas devem ser compreendidas no campo das mudanças paradigmáticas globais, pois o atual estágio do modo de produção capitalista requer trabalhadores que se adaptem às necessidades do fluxo de produção das mercadorias, atendendo à demanda do mercado global.

O desafio para o currículo escolar, e o docente do ensino médio encontra-se em sua perspectiva de entrelaçar as questões que afetam a juventude com as questões que são colocadas para a escola e o mundo do trabalho. Essa integração permite aos jovens ampliarem seu horizonte, constituindo-se como sujeitos que tenham a capacidade de ler o mundo ao seu redor e agir sobre a realidade.

A BNCC E AS ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

Atualmente, o Ensino Médio brasileiro é oferecido no decorrer de três anos, e a previsão de carga horária mínima de 800 horas anuais. A BNCC consiste em alterações na estrutura do Ensino Médio, com flexibilização da grade curricular, onde os estudantes poderão escolher áreas do conhecimento para aprofundarem seus estudos.

A nova organização do Ensino Médio consistirá em: um currículo norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definirá conhecimentos que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum, distribuídos em 1.800 horas de estudo, e o restante do tempo será proporcionado aos estudantes escolher uma área de conhecimento para aprofundamento dos estudos, que correspondem as seguintes divisões: I línguas e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional; é importante salientar que as únicas disciplinas que farão parte de todo o Ensino Médio são língua portuguesa e matemática.(BRASIL 2017)

Dentro dessa nova organização, uma parte ou período do Ensino Médio terá uma constituição comum obrigatória (Base Nacional Comum Curricular), e outro seguimento

flexível, sendo que neste, o aluno poderá optar pelas disciplinas que fazem parte da área de conhecimento que mais lhe interessar.

De acordo o documento orientador da implementação do ensino médio na Bahia(2019) aponta que o objetivo é tornar públicas as orientações básicas das mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020, entendendo que os próximos anos se configurarão como um período de transição na Rede de Ensino do Estado da Bahia, com conclusão prevista para 2023. (BAHIA 2019)

No documento da Secretaria de Educação da Bahia, aponta algumas alterações no Ensino médio na Bahia sendo algumas delas: A oferta de Unidades Curriculares Eletivas para composição da carga horária, por meio das escolas, para a escolha dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio; ajuste da carga horária para 1000 horas-relógio/anuais; Matriz Curricular para o período de 2020 a 2023.

É importante ressaltar que, a partir da adesão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação - MEC, via assinatura de termo de compromisso, anexado à Portaria nº 649/18 e, também, por meio da adesão de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, intituladas de escolas-piloto, a implementação do processo de flexibilização curricular será iniciada em 2020, **apenas com a 1ª série das Escolas-piloto**, conforme prevê o cronograma do Programa supramencionado. (Pag-05)

No documento SEC - Bahia(2019) aponta a nova arquitetura do Ensino Médio está organizada em duas partes: a primeira, relativa à parte comum obrigatória - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a segunda, relativa à parte flexível, organizada sob a forma de Itinerários Formativos que serão subdivididos em cinco áreas sendo elas: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional.

Diante dessa situação a escola passa, então, a ser formadora de trabalhadores não conhecedores do mundo do trabalho, e sim, formadores de mão de obra para este. Sendo uma mão de obra barata e qualificada. Com isso surgiu a inquietação de questionar qual o entendimento dos estudantes referente à reforma do ensino médio das escolas públicas de Itaquara-BA?

Dessa Forma esta pesquisa tem o desejo de apresentar o entendimento dos estudantes das principais instituições públicas de Itaquara-Ba relacionada à reforma do ensino médio, está reforma que já será implementada no Colégio da Rede Estadual, como um projeto piloto, promovido pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia. As inquietações surgiram da necessidade de discutir com os futuros estudantes do ensino médio e os atuais da referida escola, as mudanças que eles irão encontrar nos próximos

anos, neste estabelecimento de ensino, e bem como discutir essas mudanças, compreendendo as vozes dos estudantes.

Diante disto, iremos observar com os estudantes das escolas públicas de Itaquara-Ba, que possuem o fundamental II e o 1º ano do ensino médio, o entendimento dos mesmos, referente à reforma do ensino médio, possibilitando a discussão referente a esse projeto e trazendo perspectivas futuras para a comunidade escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa é um estudo descritivo, com característica de campo, utilizando como amostra os estudantes do 9º ano e do 1º ano do ensino médio, matriculados nos turnos matutino e vespertino, foram contempladas três escolas, devido serem as únicas do município com Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como forma de coleta de dados utilizamos um questionário semi-estruturado com 05 questões, construído pela pesquisadora, sendo aplicado durante as aulas com autorização dos diretores das escolas citadas. A pesquisa foi realizada com 65 alunos das instituições mencionadas, sendo 50 alunos concluintes do Ensino Fundamental II e 15 estudantes do ano do Ensino Médio.

No questionário, foram quatro questões buscando informações referentes à reforma do ensino médio com questões fechadas, sendo que a quinta questão foi baseada nos itinerários formativos, colocamos para a opção dos estudantes a escolha de um itinerário para sua formação.

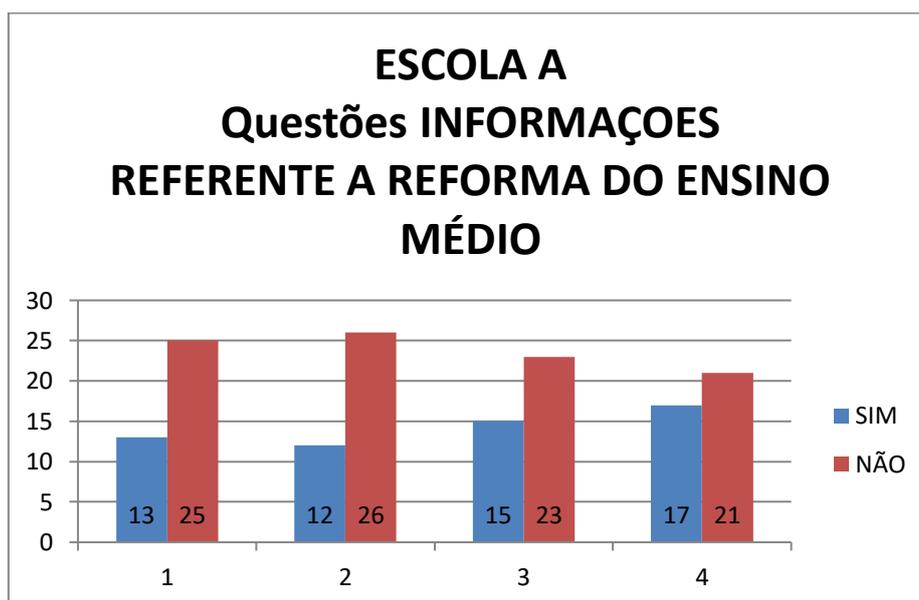
A coleta de dados foi realizada, no momento em que os estudantes pesquisados estavam nas suas aulas, antes de aplicarmos os questionários, foi informado para os estudantes do que se tratava a pesquisa, e apontamos que estávamos liberados para a realização na escola, através da autorização da direção escolar, ao mesmo tempo deixávamos livres, para aqueles que não desejassem participar do estudo. Após essas informações, fazíamos um breve comentário sobre a reforma do ensino médio nas turmas que foram sugeridas para a realização da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira escola pesquisada é uma escola de ensino fundamental, situada na sede do município, contemplando estudantes a partir do 6º ano e 9ºano na faixa etária de 11 a 17 anos, participaram da pesquisa 38 estudantes que estavam presentes no momento da pesquisa.

Na escola **A** quando perguntamos se os estudantes tinha conhecimento da reforma do ensino médio? A maioria disse que não, também nos informou que não concordavam com esta reforma. Apontando também que as escolas não estão preparadas, para este novo modelo de ensino. Os estudantes também relataram que o aumento da carga horaria não irá colaborar com o seu aprendizado. Na questão que deixamos para escolher alguns itinerários formativos dentro de uma área de conhecimento, a maioria dos estudantes da escola **A** optou por **Ciências Humanas e suas Tecnologias** (Historia, Geografia, Sociologia e filosofia.)

Gráfico 1: ESCOLA A



Produzido pelos autores(as).

Gráfico-2: Itinerários Formativos-Escola A



Produzido pelas autoras(es)

A segunda escola pesquisada está situada na zona rural do município, com turmas do ensino fundamental 1 e 2, atendendo estudantes na faixa etária de 07 anos a 16 anos. Neste estabelecimento de ensino, 12 pessoas participaram do nosso estudo.

A pesquisa realizada na escola **B**, a maioria dos alunos assinalaram que possui conhecimento referente a reforma do ensino médio, mas não concordam com esta mudança. Relacionado à escola os alunos não acredita que as escolas estão preparadas para essa reforma, como também ocorreu uma igualdade de respostas referente ao aumento de carga horária, melhoria na aprendizagem. Em relação aos Itinerários Formativos os estudantes escolheram a formação Técnica e Profissionalizante para aprofundamento de estudos.

Gráfico-3: Escola B

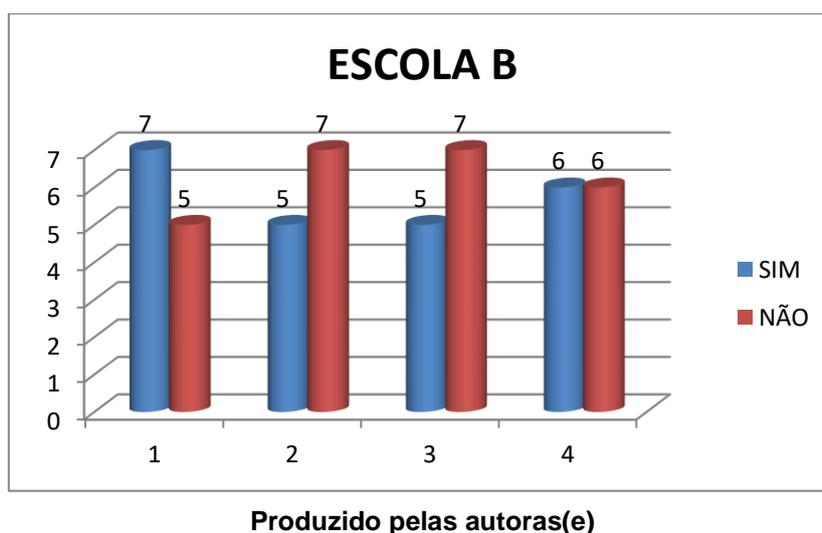
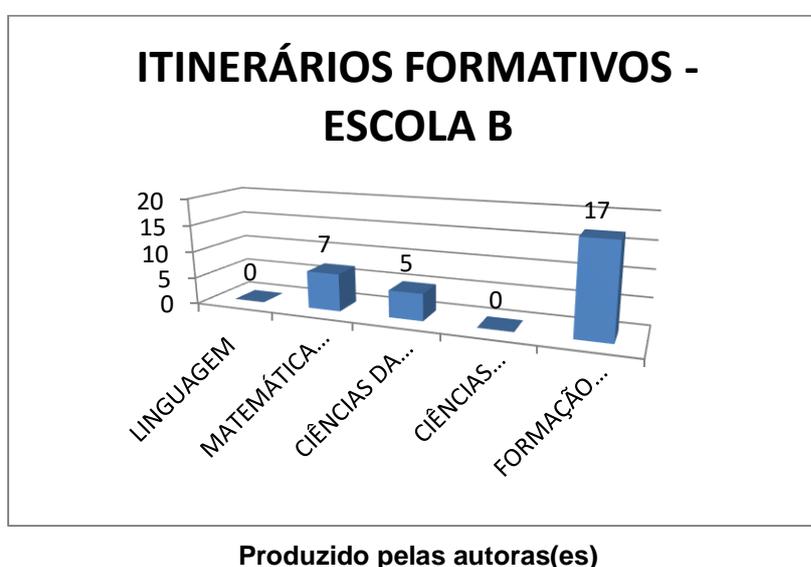


Gráfico-4: Itinerários Formativos-Escola B



A terceira escola pesquisada está situada na sede do município, atendendo a comunidade com o ensino médio, nos três turnos tendo uma faixa etária de estudantes entre 14 à 45 anos de idade, nessa escola a pesquisa contemplou 15 estudantes do primeiro ano do ensino médio.

O estudo realizado na escola **C** identificou que os estudantes tem conhecimento da reforma ensino médio, não concordam com as mudanças, que a escola não está preparada para iniciar essa reforma e que o aumento de carga horária, não quer dizer melhoria de aprendizagem. Relacionada aos Itinerários Formativos a maioria escolheu a Formação Técnica Profissionalizante.

Gráfico-5: Escola C

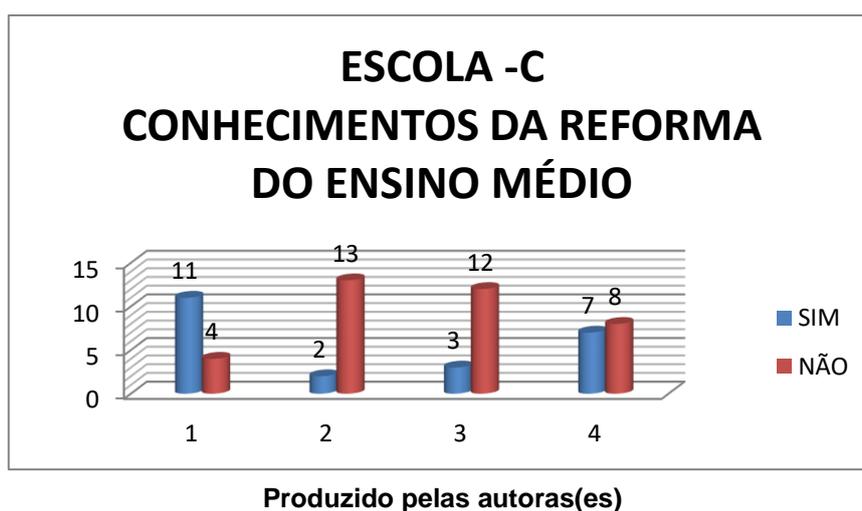
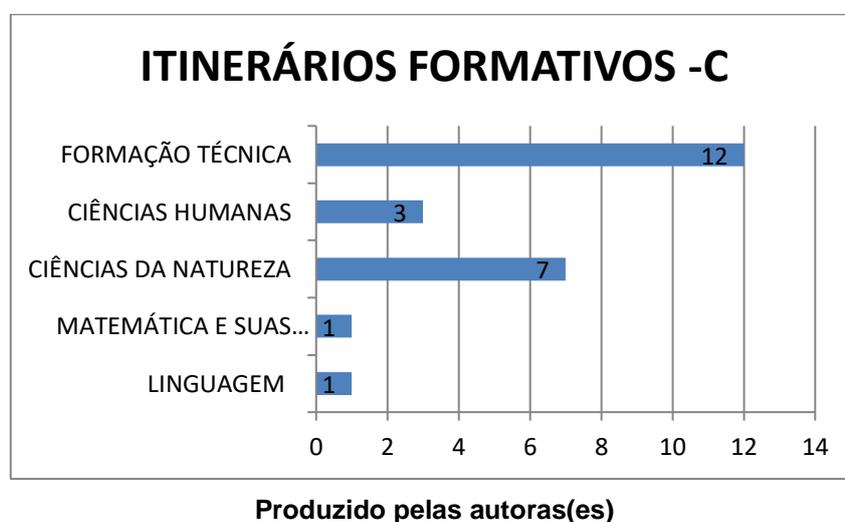


Gráfico-6: Itinerários Formativos-Escola C



Quando se começa analisar as respostas das escolas pesquisadas, percebe-se que apesar dos estudantes de duas escolas terem conhecimento da Reforma do Novo Ensino

Médio, a maioria aponta desconhecer essa proposta. É algo preocupante, pois muitos destes estudantes pesquisados serão alunos do único colégio estadual do município, que no próximo ano estará aderindo ao Novo Ensino Médio.

O que foi de consenso em todas as escolas pesquisadas, é que as maiorias dos alunos não concordam com essas mudanças, e que as escolas não estão preparadas para esse novo modelo de ensino. A questão que mais dividiu opiniões foi referente ao aumento de carga horaria como ponto para a melhoria de aprendizagem. Para alguns é interessante, no entanto, para outros não interfere o aumento de carga horaria na aprendizagem.

Na questão que teve a maioria nos itinerários formativo, sendo a de maior escolha, foi a Formação Técnica prevalecendo em duas escolas. Isso ocorre devido muitos estudantes estarem preocupados com o mercado de trabalho, e desejarem terminar o ensino médio já com uma profissão, para compor a renda familiar.

O estudo se aproximou com o de Reyes (2019) que pesquisou o impacto da reforma do ensino médio com estudantes de uma escola pública do Rio Grande no Rio Grande do Sul.

De acordo Reyes (2019) os alunos estão insatisfeitos com essa reforma, não concordam com a determinação de apenas português e matemática se tornarem as disciplinas obrigatórias, discordam com a possibilidade do ensino médio se tornar a distância e apontam que o ensino é precário e essas mudanças tendem a fragilizar essa etapa da educação básica.

Outro estudo foi a dissertação de mestrado de Nayara Lança de Andrade (2019) intitulada a reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores? Possui um objetivo de realizar uma análise crítica das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no ensino médio em escolas públicas e privadas, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confortando-as com as propostas da Lei nº 13.415/17.

Na pesquisa de Andrade (2019) A maioria dos participantes acredita que há, de fato, a necessidade de mudanças na estrutura do ensino médio atual, porém, ao descreverem quais modificações são mais importantes valorizam a formação crítica, com a integralidade das áreas do conhecimento, além da valorização docente e melhorias em infraestrutura.

De acordo com Scachetti(2012) ampliar o período que a criança passa na escola não garante o aumento das oportunidades de aprendizado nem a melhoria da qualidade do ensino. Para um resultado positivo, as novas atividades precisam ter conexão com o projeto pedagógico da escola e devem ser oferecidas por profissionais afinados com os objetivos da instituição.

Na questão que teve maioria nos itinerários formativos sendo a de maior escolha foi a Formação Técnica prevalecendo em duas escolas. Isso ocorre devido muitos estudantes estarem preocupados com o mercado de trabalho, e desejarem terminar o ensino médio já com uma profissão, para compor a renda familiar.

Dessa forma, percebeu-se com essa pesquisa a necessidade de se ter uma maior discussão referente à reforma do ensino médio nas escolas pesquisadas, pois o conhecimento dos estudantes é pouco relacionado à Reforma do Ensino Médio, além de se observar o maior interesse dos alunos por uma Formação Técnica Profissionalizante para que os mesmos ao concluir o ensino médio já tenham uma profissão garantida para concorrer no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE Nayara Lança **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?** Jaboticabal, 2019, Dissertação de mestrado Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. UNESP Pag.140

BRASIL. Lei n. 13.415. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 05.12.2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

BAHIA. Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio da Rede pública da Bahia.< <http://www.educacao.ba.gov.br/>> Acesso em 05.12.2020

Ferretti, Celso João **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 29 Junho 2022] , pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

REYES Lurvin Gabriela Tercero **A reforma do ensino médio : o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS** DISSERTAÇÃO DE Mestrado Universidade Federal do Rio Grande-FURG- Programa de pós-Graduação em Educação,2019.

Revista Nova Escola digital 01 de fevereiro de 2012 **Mais tempo na escola, mas para quê?** Artigo escrito Ana Ligia Scachetti acesso dia 13/10/2019

SANTOS Vania Catarina Machado: **A reforma do ensino médio e suas implicações no trabalho docente.** IV Seminário de Representações Sociais Subjetividade e Educação.VI Seminário sobre a profissionalização docente. Anais 2017.

SOUZA Maristela da Silva; RAMOS Fabricio: **Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio.** Revista Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2020