

ISSN: 2179-5169

UCP

FACULDADES
DO CENTRO DO
PARANÁ

Ensino por Ideal

EDUCAÇÃO: ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

V.6, N.2, Ed. Especial, set. 2019

EXPEDIENTE

TRIVIUM – Revista Eletrônica Multidisciplinar
Revista semestral da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, UCP
ISSN: 2179-5169

Trivium é a uma publicação semestral da Faculdade do Centro do Paraná, UCP e tem como objetivo publicar artigos, resenhas e ensaios, tanto do público acadêmico interno, quanto da comunidade científica externa. Os trabalhos versam sobre assuntos pertinentes as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Tecnológicas.

Diretora Geral da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná – UCP
Jane Silva Bühler Taques

EDITORA-GERENTE

Sônia Maria Hey

COMISSÃO EDITORIAL CIENTÍFICA

CONSELHO EDITORIAL

Jane Silva Bühler Taques

Sônia Maria Hey

Bruna Rayet Ayub

EDITORES ASSOCIADOS

Argos Gumbowski – UnC

Luis Paulo Gomes Mascarenhas – UNICENTRO

Mary Ângela Teixeira Brandalise – Departamento de Educação – UEPG

Wilson Ramos Filho - UNIGUAÇU

Regilson Maciel Borges – Departamento de Educação – UFLA

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC INTERNOS

Jane Silva Bühler Taques

Sônia Maria Hey

Andrícia Verlindo

Bruna Rayet Ayub

Daiane Secco

Daniele Fernanda Renzi

Flávia Possatti

Helena de Oliveira Andrade

Karla Siebert Sapelli

Luciana Dalazen dos Santos

Paulo Ricardo Soethe

Ricardo Cardoso Fialho

Tatiani Maria Garcia de Almeida

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC EXTERNOS

Adair de Aguiar Neitzel - UNIVALI

Andrea Ad Reginatto - UFSM

Aline Lobato Costa - UEPB

Angélica Rocha de Freitas Melhem - UNICENTRO

Argos Gumbowski - UnC

Atilio Augustinho Matozzo - UNIGUAÇU

Breno Marques da Silva e Silva - UEAP

Cândido Simões Pires Neto - Centro Universitário Campo Real

Carla Cláudia Pavan Senn - UFPR

Claudemir de Quadros - UFSM

Cleverson Fernando Salache - UNICENTRO

Cyntia Bailer - FURB

Daniela Pedrassani - UnC

Eduardo Vieira Alano - EMBRAPA CERRADOS

Eliane Rose Maio - UEM

Elismara Zaias Kailer - UEPG

Fernanda Cristina Caparelli de Oliveira - UFS

Gabriel William Dias Ferreira - UFLA

Gabriela Caramuru Teles - USP

George Saliba Manske - UNIVALI

Hugo de Mattos Santa Isabel - UNIGUAÇU

Ivanildo dos Anjos Santos - UESC

Jair Ribeiro Junior - UEPG

Jesús Alberto Díaz Cruz - UNICENTRO

Josefino de Freitas Fialho - EMBRAPA CERRADOS
Juliane Andréa de Mendes Hey Melo - UNICURITIBA
Kelen dos Santos Junges - UNESPAR
Lauro Augusto Ribas Teixeira - Centro Universitário Campo Real
Luale Leão Correa - UNICAMP
Luiz Carlos Weinschütz - UnC
Luís Paulo Gomes Mascarenhas - UNICENTRO
Maria Luiza Milani - UnC
Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG
Miriam Aparecida Caldas - Centro Universitário Campo Real
Nei Alberto Salles Filho - UEPG
Nevio de Campos - UEPG
Orcial Ceolin Bortolotto - UNICENTRO
Rafael da Silva Teixeira Teixeira - UFV
Regiane Bueno Araújo - Centro Universitário Campo Real
Regilson Maciel Borges - UFLA
Rui Mateus Joaquim - UCDB
Sandro Luiz Bazzanella - UnC
Selma Peleias Felerico Garrini - USJT
Simone Carla Benincá - Centro Universitário Campo Real
Simone de Fátima Flach - UEPG
Solange Cardoso - UFOP
Solange Franci Raimundo Yaegashi - UEM
Vera Lúcia Martiniak - UEPG
Verônica Gesser - UNIVALI
Virginia Ostroski Salles - UTFPR

REVISORES CIENTÍFICOS INTERNACIONAIS

Ana Paula da Silva - School of Veterinary Medicine - University of California Davis
Edgar Ismael Alarcón Meza - Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
Gabriel William Dias Ferreira - University of Georgia
Jonny Diego Sosa - Escuela Naval Militar de La República Oriental Del Uruguay - Universidad de la Empresa – Montevideú
José Moncada Jiménez - Universidade da Costa Rica
Roberto Fernandez Fernández - Facultad de Derecho – León
Susana Costa e Silva - Católica Porto Business School – Porto
Susana Rodriguez Escanciano - Universidad de León – UNILEÓN
Sandra Sharry - National University of La Plata – Buenos Aires
Oscar Fabian Rubiano Espinosa - Libre de Colombia University – Bogotá

REVISÃO E ORGANIZAÇÃO

Sônia Maria Hey
Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Helena de Oliveira Andrade

REVISÃO DOS ABSTRACTS

André Luís Zanlorensi

DIAGRAMAÇÃO

Trajano Santos filho

BIBLIOTECÁRIO

Eduardo Ramanauskas – CRB 9 1813

CAPA

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Setor de Marketing da Faculdade UCP

T841 TRIVIUM: revista eletrônica multidisciplinar - UCP / Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP. – v. 6, n. 2, Ed. Especial, set. (2019) – Pitanga, 2019.

Semestral

ISSN 2179-5169

1. Periódico. I. Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP. II. Título.

SUMÁRIO

Educação: estudos contemporâneos

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

- Gamificação na sala de aula: uma experiência sobre escrita mediada por tecnologias desplugadas** p. 5
Andrea Ad Reginatto e Susane Andrade Rodrigues
- Práticas de Leitura 3D em *L.I.Neu e o Enigma das Letras*: Investimentos Pedagógicos em Realidade Aumentada** p. 19
Jaqueline Fonseca Veiga e Luana Alves Luterman
- Territórios Digitais: Uma Abordagem Teórica Acerca do Lugar da Escola na Cibersociedade**..... p. 35
Edleuza Nere Brito de Souza, Viviane de Jesus Farias Ribeiro e Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

- Práticas de Letramentos de Professores de Língua Inglesa em Serviço: Um Estudo de Caso**..... p. 54
Maria Daiana Dela Justina Starke, Cyntia Bailer e Caique Fernando Da Silva Fistarol
- Percursos Formativos do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Um Estudo dos Principais Movimentos Estruturantes**..... p. 74
Sandra Vidal Nogueira e Serli Genz Bölter
- Formação Continuada de Professores à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica** p. 91
José Tadeu Acuna
- Narrativas de Vida, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores no PARFOR** p. 107
Lourença Ferreira da Silva e Sebastião Silva Soares
- Políticas de Formação Docente e a Construção de Saberes Necessários à Prática: Uma Análise a partir da Residência Pedagógica** p. 124
Samara Andrade da Costa
- Panorama do Ensino de Evolução Biológica a partir do Olhar de Docentes do Município de Duque de Caxias, RJ** p. 144
Wellington Rodrigues de Matos, Natália Resende de Souza e Vanessa França Marçal

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

- As Contribuições do Jogo Teatral para o Deficiente Intelectual na APAE Anápolis** p. 160
Gabriel Gomes Cardoso e Claudia Maria Soares Rossi

Educação e Filosofia: O Ensino de Filosofia e a sua Natureza Educativa p. 173
Flavio Medeiros da Silva

Indissociabilidade Universitária vista pelos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de uma IES do Sul do País p. 186
Cristian Marciano Kuster, Yuri Schleich Klug, Flavia Regina Czarneski e Débora Gomes de Gomes

Currículo Escolar e Atividades Pesqueiras p. 205
Minervina Joseli Espíndola Reis e Anilda Souza França Pereira

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Alimentação na Infância e as Relações com a Escola, Família e Comunidade.. p. 221
Lucilaine Machado Munefiça e Lilian C. L. Schuber

Evasão Escolar: Desafios e Implicações p. 242
Viviane Dick Ossig e Maria Luiza Milani

Idosos na EJA: Fatores que Motivam a Inclusão e Permanência p. 254
Maria Felisberta Baptista da Trindade e Francisco Lindoval de Oliveira

Vulnerabilidade Social e seus Impactos no Processo de Escolarização de Crianças e Adolescentes das Escolas do Campo do Município de Pitanga – PR p. 265
Samoel Cordeiro de Souza Primo e Alessandro de Melo

Livro, Leitura e Cidadania p. 280
Antonio Deusivam de Oliveira

Pedagogia Social: Infância e Direitos Humanos em Instituições de Acolhimento p. 292
Fernanda Carolina Libanio e Suzana Pinguello Morgado

Pesquisa Educacional e Juventudes: Entre Teorias, Conceitos e Estigmatizações Empíricas p. 311
Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva e Rosemeire Reis

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Gamificação na sala de aula: uma experiência sobre escrita mediada por tecnologias desplugadas

Andrea Ad Reginatto¹
Susane Andrade Rodrigues²

RESUMO: Tradicionalmente, a atividade de revisar textos se constitui a partir de anotações e rasuras. Com a Gamificação, o que se sugere é que os alunos, por meio da autonomia e autorrevisão, possam revisar seus textos por meio de uma proposta gamificada. Através da pesquisa-ação, com uma intervenção pedagógica em uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Sant'Ana do Livramento, viu-se que os discentes podem se engajar ao revisar suas próprias produções e assim, serem capazes de participar da sociedade da informação, não apenas consumindo informações, mas produzindo-a, sob a ênfase da autoria. Ademais, foi possível concluir que é viável utilizar uma prática pertinente ao universo da tecnologia sem necessariamente usar dispositivos tecnológicos conectados à internet.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão Textual. Gamificação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: Traditionally, the activity of revising texts consists of annotations and erasures. With Gamification, what is suggested is that students, through autonomy and self-revision, can revise their texts through a gamified proposal. Through the action research, with a pedagogical intervention in a class of 4th year of the elementary school of a state public school of the municipality of Sant'Ana do Livramento, it was seen that the students can engage in reviewing their own productions and, to be able to participate in the information society, not only by consuming information but producing it, under the emphasis of authorship. In addition, it was possible to conclude that it is feasible to use a practice pertinent to the universe of technology without necessarily using technological devices connected to the Internet.

KEYWORDS: Textual Review. Gamification. Elementary School.

¹ Doutora em Letras/Linguística – PUC-RS. Professora adjunta na UFSM – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. andrea.reginatto@gmail.com

² Mestranda em Ensino de Línguas – UNIPAMPA- RS. Professora na EEEF Dr. Elbio Silveira Gonçalves. susaneandrade2992@gmail.com

1. Introdução

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas contemporâneas no ensino fundamental, observamos que um de seus objetivos primordiais se pauta no “processo formativo para as práticas sociais” (BRASIL, 1996). No entanto, a ação da instituição escolar brasileira em algumas situações é centrada em processos rígidos e burocráticos; em um sistema que dificulta as modificações de estruturas já estabelecidas. Logo, por um viés aparentemente estrutural, a evolução necessária dificilmente andarás nos passos apressados das modificações promovidas pelas tecnologias que, de tempos em tempos, movidas pelo alicerce do consumismo, aprimoram e lançam novos produtos, novos interesses, novas tendências.

A tecnologia é consolidada em um chão onde há inúmeros processos ocorrendo em consonância com outros em que as trocas enriquecem as ações e a pluralidade de ideias forma a rede complexa das novas mídias. Estes processos sociais decorrem, muitas vezes, em oposição ao que se vê no contexto escolar. Ainda há atividades escolares fragmentadas, pormenorizadas e sem relação aparente com o cotidiano. Percebe-se, assim, a primordialidade de atividades envoltas em saberes debatidos, discutidos e relacionados à necessidade educativa da atualidade. É pertinente, neste momento, citar (MIOTO et al., 2019) quando aponta que o cidadão da atualidade deve saber interpretar, buscar, comunicar e compartilhar novas informações. Assim, um dos vieses que motivou este trabalho é pensar em práticas educacionais que se apropriem de questões da atualidade.

O objetivo deste artigo é evidenciar possibilidades centradas nas práticas relacionadas ao universo da escola e das tecnologias, sem necessariamente usar conexão com a internet, já que, nem sempre as condições em sala de aula possibilitam acesso a computadores para tal uso. Outro pressuposto é mostrar que a Gamificação pode motivar os discentes em práticas de revisão de seus próprios textos. Por meio de pesquisa bibliográfica referente à educação, linguagem, leitura e interação, jogos e Gamificação, fundamentou-se uma intervenção pedagógica de revisão textual ocorrida em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Sant’Ana do Livramento, em 2018.

2. Reflexões sobre a relação entre informações e tecnologias

Uma das propostas do presente artigo é mostrar uma intervenção didática em que se propõe uma forma diferente de revisar textos produzidos por alunos na esfera escolar. Uma das proposições fundantes para esta intervenção é o da “promoção de práticas que atrelem

os interesses da sociedade e os da cultura das novas gerações” (PALFREY; GASSER, 2008). Em um período em que a maioria dos jovens têm acesso a diversas tecnologias, desde tablets, televisores e demais *gadgets*, utilizá-los e aproveitar conceitos desses dispositivos e mídias no contexto real é algo que se torna natural.

Dessa maneira, os processos de comunicação e relação com a linguagem modificaram-se com o advento de novas tecnologias digitais e, por consequência, as relações que são estabelecidas com os textos e a sua revisão. Em uma época onde há o acesso ao excesso de informação por meio da *internet*, as relações se apresentam consumistas e não necessariamente reflexivas. Vê-se que os textos se mostram transitórios e poucos os leem e refletem sobre a sua construção e sentidos. Assim, quando não há a prática e a reflexão sobre os discursos circulantes as informações adquirem um caráter transitório e simplista pois, conforme Bauman (2007, p. 101), “as relações têm se constituído tal como as informações: rápidas e transitórias, o que motiva um pensamento que se traduz em soluções simplistas e de rápida resolução”. Por conseguinte, nas atuais condições, a revisão textual e a reflexão sobre a produção escrita textual atem-se a poucas circunstâncias e sujeitos. Utilizando dessa mesma fonte, é possível relacionar a efemeridade dos dados em um contexto de não-interpretação, sendo constituído pelo consumo passivo de informações que levam o sujeito a uma circunstância de dispersão dentro deste universo informacional. O autor também aborda o conceito da “modernidade ou vida líquida”, sendo uma forma de vida em uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação em hábitos e rotinas necessariamente fixas. E se a sociedade tem agido assim, como a escola consegue manter rotinas intactas por anos? Esta é uma das razões dos fracassos em sala de aula.

Assim, as tecnologias da comunicação e da informação são ferramentas tecnológicas que podem ressignificar as formas de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento não esteja concentrado nas mãos docentes e nem no interior dos muros escolares. Consequentemente, os dispositivos tecnológicos, as redes sociais e o funcionamento destes pautam os interesses dos alunos que já não vêm mais propósito, muitas vezes, em práticas repetitivas, enfadonhas e que pouco motivem para debate, reflexão e a construção de novos conhecimentos úteis. É preciso que as TDIC sejam aliadas às demais atividades desenvolvidas no âmbito da escola, possibilitando à comunidade escolar atitudes ativas, críticas e não somente o agir como consumidores passivos de informações repletas de efeitos sensoriais e vazias em sentido e compreensão

lógica-real. E à escola, enquanto instituição, compete a ação de acreditar no potencial dos sujeitos que circulam em tal espaço, não o estigmatizando sob um padrão de homogeneidade da sociedade, mas compreendendo e valorizando-o em seus saberes próprios e heterogêneos. Por isso, detemo-nos em mostrar que é possível, em sala de aula, trabalhar com os alunos a revisão textual de forma atual por meio de atividade gamificada.

3. Gamificação

A Gamificação pode ser definida como “o estímulo ao pensamento sistematicamente como em um jogo, com o intuito de se resolver problemas, melhorar produtos, processos, objetos e ambientes com foco na motivação e no engajamento de um público determinado” (FADEL et al, 2014, p. 12). Trazendo para a área da educação, a Gamificação pode ser importante na promoção do interesse na aprendizagem e no incentivo à participação em atividades escolares. O aluno, nesta concepção, é visto como ser ativo e que precisa ser motivado a resolver desafios e engajar-se nas variadas propostas didáticas.

A Gamificação parte de estruturas de recompensa, reforço e feedbacks (FADEL et al, 2014), assim como nos jogos eletrônicos aos quais a maioria dos alunos estão habituados. Em um jogo, quando o usuário avança uma fase ou obstáculo, seu avatar poderá ganhar um poder especial ou recompensa. Trazendo para a realidade da sala de aula, muitas vezes, entrega-se alguma premiação ao aluno por ter conseguido algum êxito, promovendo um reforço positivo. Essa seria uma manifestação empírica gamificada. Por sua vez, a Gamificação assume características de motivação e engajamento extrínsecas e intrínsecas:

estes elementos podem ser classificados em dois grupos, extrínsecos e intrínsecos. O primeiro grupo contém os elementos que são visíveis aos jogadores, como pontos, informações e dados, recompensas e níveis. Já o segundo contém elementos intrínsecos, não necessariamente tendo uma representação física dentro do jogo como a renovação, cooperação e pressão social (LOPES, 2015, p. 166).

Por isso, a Gamificação compreende um suporte mais amplo. Parte do princípio do ser humano enquanto sujeito integral, conectando o afetivo, emocional e cognitivo em seus aspectos intrínsecos e extrínsecos pois para obter determinado nível ou premiação (satisfação emocional), precisa passar determinada fase, avançar tantos desafios e para isso, o uso da cognição é fundamental. Em vista disso, Zicherman e Cunningham (2012, p. 24) afirmam que “ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são

eficazes para o engajamento do indivíduo”. Num contexto escolar, um aluno motivado e engajado é aquele que aprende uma vez que vai buscar todos os meios para evolução, ou seja, fica motivado para obter melhores resultados.

É pertinente compreender que jogos podem ter atrativos que possibilitam o movimento de desafiar-se ou desafiar a outros, havendo liberdade para a escolha em muitas modalidades. Relacionando à prática pedagógica, nem sempre existe tal flexibilidade para que todos os alunos tenham essa escolha na elaboração de suas atividades em sala de aula. Tal fato é corroborado por Huizinga (2007, p.10):

o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. É um elemento a esta acrescentado, que a recobre como um ornamento ou uma roupagem. É evidente que, aqui, se entende liberdade em seu sentido mais lato, sem referência ao problema filosófico do determinismo. Poder-se-ia objetar que esta liberdade não existe para o animal e a criança, por serem estes levados ao jogo pela força de seu instinto e pela necessidade de desenvolverem suas faculdades físicas e seletivas. Todavia, o termo "instinto" levanta uma incógnita e, além disso, a pressuposição inicial da utilidade do jogo constitui uma petição de princípio. As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade.

O aspecto do jogo enquanto atividade voluntária é pertinente. No fazer escolar, a maioria das atividades ganham um caráter de obrigação. Embora os jogos sejam guiados por regras, estas ganham caráter de obrigatoriedade apenas em situação de competição. Além disso, o jogo é natural para a constituição humana com o intuito do desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas e sociais. Os jogos enquanto ferramentas ativas de aprendizagem, apesar de seu caráter natural, lúdico e cultural, apresentam regras. Estas devem ser fixas e respeitadas pelos jogadores. Tal habilidade é valorizada pela escola, pois é o comportamento que os professores esperam que seus alunos tenham com relação aos conteúdos apresentados. Outro fator que reforça o engajamento nos jogos são os desafios propostos por eles, tais como, a história envolvida, os adversários que a todo momento desafiam as capacidades dos jogadores, além de tempo pré-determinado para cumprir alguma missão. A recompensa e o feedback rápido (DIANA et al., 2014) são fatores que motivam e engajam o usuário, pois o fazem ter um propósito para a resolução daquela proposta. E para tal, é necessário o uso da criatividade e da lógica.

Partindo das questões pontuadas, o uso de *games* na esfera da escola pode ser uma aliada nas atividades com a linguagem já que, nas ações sociais, seja *online* ou presencial,

é preciso usar bem a língua para que haja adequada compreensão na ação comunicativa. Por isso o uso de mecanismos dos jogos em atividades de não-jogos em ações com a linguagem pode trazer bons resultados na esfera escolar. Assim, o tópico seguinte discute conceitos que dialogam com tais pressupostos.

4. Linguagem, leitura e interação

As inúmeras manifestações de comunicação entre pessoas, grupos ou mesmo a interação com novos sujeitos, por meio virtual, aparentemente, tem garantido a democratização e a maior amplitude de ideias. Tal fato possibilita a heterogeneidade de ideias, podendo desvencilhar-se de princípios e interpretações homogêneas. A *internet*, neste sentido, tem possibilitado a comunicação entre diferentes indivíduos, seja direta ou indiretamente, por meio de visualizações de perfis em redes sociais, publicações de textos em *blogs* ou através de demais aplicativos de compartilhamento de mensagens. Dessa maneira, a interação e as trocas têm sido referência na constituição da linguagem, cada vez mais heterogênea.

Com relação à educação escolar, embora existam muitas instituições e profissionais engajados, o sistema ainda tem se mostrado resistente no uso das tecnologias. Tal resistência não é explícita, já que o discurso dos usos da tecnologia é comum, mas na realidade, no oferecimento das condições para a sua efetivação, nem sempre se constitui. No consumo das mídias, já prontas, ou seja, afetadas por aspectos sensoriais, há o oferecimento ao sujeito de uma compreensão clara e simples do que é mostrado, porém sem maior aprofundamento de sentidos. Por isso, é necessário estimular a leitura mais completa e aprofundada em suas significações e na escola é possível desenvolver atividades que trabalhem estas habilidades.

A necessidade da leitura, tão solicitada pelos professores, sem ao menos, muitas vezes, saber sua eficácia legítima, é no tocante que esta exige do cérebro um exercício de concentração. Uma boa leitura obriga o desligamento de outras distrações, além da capacidade de abstração, simbolização, e entendimento do que se lê. Outra exigência é poder reformular internamente o texto lido, relacionando-o com as aprendizagens anteriores, para a formulação de um entendimento.

O ato de leitura é uma coautoria na produção de sentidos (KOCH, 2000, p. 11), pois o lido e compreendido pelo leitor difere, em essência, daquilo que o autor quis expressar, porém, essa construção é o que enriquece, formando a diversidade de ideias. A aplicação e a apropriação de um sentido, a possibilidade de identificação e construção de interpretação

do próprio texto levam a esse efeito de leitura. A produção de informação e saberes é pertinente em sala de aula, como uma atitude responsiva no contrato didático de formação de cidadãos para o mundo. Dessa maneira, entender informações, refletir criticamente e produzir a partir de suas próprias experiências é uma maneira de a escola fomentar um trabalho com viés na realidade, alicerçado em práticas usuais da sociedade.

Por isso, para efetuar a leitura é necessário um exercício de interpretação, compreendendo não apenas os textos, mas o que o contexto circundante quer produzir em suas evidências. De acordo com Bakhtin (2010), a interação se constitui por meio de enunciados concretos e na relação que é estabelecida entre eu/outro. Assim, os processos subjetivos de construção de conhecimentos linguísticos são culturalmente condicionados à atividade de interlocução, como reflexo das condições histórico-sociais de sua produção, sendo a prática social e interativa determinante à constituição das vozes sociais.

No entanto, a tarefa de ler está atrelada a escrita e esta é produzida por alguém. Assim, a pessoa que produz texto precisa fazê-lo de forma que seu locutor consiga lê-lo com clareza e compreensão. Para que esta compreensão ocorra há a necessidade do uso da língua em seus aspectos estruturais e gramaticais, sendo necessária uma revisão pelo próprio locutor. A revisão textual se faz enquanto atividade complexa, que envolve várias minúcias pertinentes às regras semânticas, lexicais, ortográficas e sintáticas. Portanto, a articulação prática entre princípios da Gamificação e atividade em sala de aula, nas observações sobre a intervenção pedagógica, dar-se-á na revisão de elementos ortográficos do texto escrito pelo próprio aluno-autor (ROCHA, 2003), na perspectiva de engajamento e autonomia.

5. A intervenção pedagógica – pressupostos metodológicos

A intervenção pedagógica foi alicerçada na revisão bibliográfica e tem como eixo norteador uma produção textual precedida de leitura e interpretação visual. Neste sentido, a prática ancora-se nos princípios da pesquisa-ação, que conforme Thiollent (2011, p. 7),

consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

A pesquisa-ação permite a participação ativa e crítica dos sujeitos participantes, buscando produzir novos conhecimentos a eles e tentando aperfeiçoar (neste caso) as próprias práticas de revisão textual. A presente metodologia buscou modificar a realidade, interferindo de algum modo, articulando, conforme o próprio nome, a pesquisa e a ação. Outro fator pertinente desta metodologia é que o pesquisador também é participante.

A intervenção ocorreu em uma escola pública estadual do município de Sant’Ana do Livramento, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, nos dias 17 e 18 de outubro de 2018. A faixa etária discente era de 9 até 11 anos. Era uma turma pequena, totalizando quinze alunos, sendo oito meninas e sete menino. Havia um aluno autista e algumas crianças com dificuldades de aprendizagem. Estes alunos não costumavam realizar atividades didáticas dirigidas com jogos, sendo que a maioria das atividades que realizavam seguiam o modelo tradicional, pautado em atividades no quadro, no livro didático e em fotocópias. Os educandos foram orientados a realizar as atividades propostas com a seguinte justificativa: é um pouco diferente do que vocês realizam em sala de aula, mas tenho certeza que irão muito bem nesta experiência. No entanto, não foi explicitado que se tratavam de tarefas relacionadas à Gamificação.

O intuito, foi aplicar uma atividade de revisão textual sob o viés da Gamificação e, desta forma, motivar o educando a ser um produtor e revisor textual de seus próprios escritos. E por tal necessidade, pensou-se em propor algumas ações pedagógicas. Inicialmente os alunos foram dispostos, em sala de aula, de forma a efetuar uma conversa sobre as leituras provenientes a tirinha que segue.



Figura 01 – Tirinha a ser utilizada na proposta de escrita textual

Fonte: <https://generoclandestino.files.wordpress.com/2016/03/tirinha-tecnologia-de-ultima-geracao.jpg>
 Acesso em: 3 mar. 2018

A tira foi selecionada para a leitura e debate com os alunos pois devido a presença do recurso da ironia possibilitou reflexão sobre a efemeridade dos recursos tecnológicos. A escolha deste material ocorreu devido ao contexto atual permeado pelas constantes

mudanças tecnológicas que, em pouquíssimo tempo, deixam determinados artefatos obsoletos. Os alunos de 4º ano, tendo idade aproximada de nove anos, demonstraram capacidade de pensar sobre os meios tecnológicos presentes em seus cotidianos, diferenciando os atuais em detrimento aos obsoletos.

A ideia da proposta ficou centrada em promover ao aluno formas de leitura interpretativa sob o viés da criticidade. O ato de ler e compreender é um processo cognitivo, em que o sujeito social lança mão de seus conhecimentos prévios, seus valores sociais, suas experiências e suas relações com o outro para a construção de sentidos. Sendo assim, a leitura não se dá apenas pela decodificação, mas pelo viés da atribuição de significados. Por isso, os textos não devem ser trabalhados com o único objetivo de análise sintática e ortográfica, pois isso anula a função de fruição do texto e pode contribuir na dificuldade que os alunos encontram na hora de produzir textos.

Desse modo, relacionando os saberes prévios dos alunos com a tirinha mostrada é possível que os discentes tenham um meio de entender melhor o mundo que o cerca. O homem, além de lúdico, envolve-se com enredos e histórias. Cabe utilizar os mais diversos recursos, não apenas escritos, mas suas variadas formas para promover uma “leitura de mundo” (FREIRE, 2014) e engajar os alunos na compreensão de sua realidade.

Realizada a leitura e o debate, a proposta foi partir para a escrita. Cada uma deveria escrever o que compreendeu da tirinha, podendo narrar o que leu, oferecendo, nas entrelinhas, suas interpretações. Falou-se da interação, das trocas e da aceitação da opinião do outro para o próprio aperfeiçoamento, entendendo o texto enquanto produto social.

No entanto, a escrita apresenta, seguidamente, o seu real sentido através da troca com o interlocutor, e, para que possa ocorrer essa leitura, é necessário que o texto seja compreensível e um dos elementos pertinentes é a ortografia, ou seja, a escrita das palavras de acordo com as convenções estabelecidas socialmente. E, a maneira de realizar a revisão textual, foi com a Gamificação. Nesta perspectiva, foi visível o constante *feedback*, já que, na visão do ser humano enquanto ser social, alicerçado na comunicação e linguagem, a conversa, a troca, o processo dialógico são ferramentas de constituição do sujeito (GERALDI, 2010). Logo, a professora aplicadora da proposta realizou a revisão textual. Para Passarelli (2012, p. 228) a tarefa da revisão pode ser entendida como:

ao debruçar-se sobre essa primeira versão de seu trabalho, o sujeito lê e relê, ajusta daqui e dali, alternando sucessiva e recorrentemente sua figura: de leitor para escritor e vice-versa. Embora esses expedientes recursivos façam parte desta etapa do processo da escrita, talvez seja melhor que o professor não dê explicações pormenorizadas, para o aluno

não se sentir afrontado diante de uma tarefa que exige mais dedicação do que as habituais tarefas escolares.

A prática de intervenção seguiu com a docente aplicadora corrigindo o texto sem destacar as palavras com erro, mas contando os mesmos e escrevendo um bilhete anexo ao texto, explicando com uma sentença clara e simples a quantidade de erros ortográficos que o texto possuía e motivando-o para a busca dos mesmos. Exemplificando, a avaliação ocorreu assim ‘Você possui 4 erros de ortografia em seu texto. Ache-os e descubra que tipo de Revisor és!’.

Os textos com as avaliações foram entregues aos alunos no dia seguinte. Solicitou-se aos discentes que iniciassem o processo de revisão. Inicialmente, começaram a ler e revisar individualmente o texto. Os que terminavam mais rápido logo começaram a auxiliar os outros, caracterizando uma ação coletiva de revisão sem orientação docente para este fim.

Após os alunos terem terminado a revisão, aconteceu um novo debate, onde cada participante deveria se classificar de acordo ao seu processo de busca e revisão. A classificação, conforme os elementos extrínsecos da Gamificação, seria em Revisor Fominha, aquele que queria “comer” os erros, ou seja, acabar logo com as inadequações ortográficas, Revisor Ansioso, aquele que ficou muito preocupado e ansioso na busca dos erros, Revisor Apressadinho, aquele que queria fazer tudo rápido, sem a necessária e adequada revisão (deixando passar muitos erros), Revisor Tranquilão, aquele que usou todo o tempo disponível para fazer uma boa e caprichada revisão e Revisor Tanto-Faz, aquele que nem deu muita atenção na tarefa de revisar texto, distraíndo-se com outros estímulos. Os discentes poderiam auxiliar e/ou discordar de algum colega que empregue determinado atributo, baseado em sua observação e experiência na atividade de revisão. Assim, em caso de discrepância na autoclassificação do aluno com o do restante da turma, poderia ocorrer uma votação para a escolha de classificação julgada adequada pela turma. A proposta foi a troca de ideias e estabelecimento de parâmetros próprios, baseados em regras próprias e equivalentes dentro do grupo.

5. Resultados

A Gamificação foi trazida como ferramenta estimuladora para a busca dos erros, já que a motivadora (professora-pesquisadora) afirmou que havia determinada quantidade de incoerências no texto e o aluno deveria buscar estratégias para encontrá-los. Com esta

proposta, viu-se o aluno enquanto sujeito ativo e responsável por sua própria aprendizagem, capaz de promover a autocorreção e auto-regulamentação de suas ações.

Foram escritos, analisados e revisados uma totalidade de quinze textos. A proposta didática foi aceita pela turma e nenhuma criança se negou a participar. O primeiro texto foi entregue após cinco minutos e o último depois de 45 minutos da proposição. Os textos apresentaram, em sua maioria, relativa coerência e mostraram fatos da vivência dos alunos.

Houve também, em sua grande maioria, inadequações ortográficas em todos os textos. Os alunos buscaram relatar, em suas redações o que viram na tirinha, relacionando com suas vivências, como o fato de os celulares de ‘botão’ e o DVD já serem ‘coisa antiga’. Ainda apareceram casos de discentes que reproduziram as ideias apresentadas durante o debate sobre a tirinha. Porém, os textos não fizeram reflexões mais aprofundadas, levando em conta a faixa etária da turma, que compreendia de 9 anos até 11 anos.

O texto com menor número de inadequações ortográficas apresentou 1 e o que teve maior número despontou 20 inadequações ortográficas. O percentual de inadequações ortográficas médio foi de dez erros em cada texto. Um dia após a produção textual, os textos foram devolvidos aos alunos, com o número de inadequações ortográficas presentes em cada um. Os educandos aceitaram bem as avaliações e prontamente iniciaram as revisões. Num primeiro momento as fizeram individualmente, mas, em pouco tempo, sem direcionamento docente, já estavam trabalhando em grupo, realizando trocas, pedindo que os outros colegas lessem seus escritos e tentassem encontrar os ‘erros’.

Com relação a revisão textual gamificada foi perceptível que os alunos fizeram a revisão de algumas palavras, porém, não de todas que necessitavam de readequação. Tal fato pode ser explicado pelo fato de que ainda estão em processo de apropriação do sistema ortográfico de escrita da língua. Porém, tal proposta foi válida, já que os próprios alunos buscaram reformular seus vocábulos, ora individualmente, ora em grupo, sem a autoridade docente para tal ação. Viu-se desta maneira, a relação voluntária possibilitada pela mecânica dos jogos. Percebemos que de acordo ao nível escolar em que se apresentam, conseguiram encontrar em média 70% dos erros ortográficos em seus próprios textos.

Com relação ao momento de classificação enquanto revisor, vimos que cada aluno elegeu sua classificação e não houve interferência ou discordância dos demais. Dos quinze alunos 6,67% classificaram-se enquanto Revisor Fominha; 26,67% como Revisor Ansioso; 0% como Revisor Apressadinho; 53,33% como Revisor Tranquilão e 13,33% como Revisor Tanto-Faz. Por meio destas classificações, vimos que os alunos buscaram mostrar

aos demais colegas que foram calmos e interessados na revisão. Tal avaliação corrobora um perfil positivo de revisor. Podemos argumentar que esta classificação para a maioria é adequada, principalmente no momento em que buscaram se ajudar, efetuando o trabalho de revisão coletivamente. Assim sendo, houve engajamento e participação dos alunos, já que a motivação e a realização das tarefas por parte dos alunos efetivamente ocorreram.

6. Conclusões

As reflexões teóricas utilizadas neste texto possibilitam-nos a pensar nos frutos advindos de uma pesquisa que se ancorou na pesquisa-ação, uma vez que acreditamos nas possibilidades de acompanhamento e de intervenção das/nas práticas de ensino para possíveis aperfeiçoamentos e alterações em uma dada realidade. O que foi vivenciado na escola e na turma é o que ocorre em inúmeros outros contextos escolares do país: a prevalência de propostas descaracterizadas das urgências da atual modernidade líquida perpetrada pelo pensamento rápido influenciado pelas tecnologias digitais.

Durante nossas atividades, foi possível perceber no contexto da pesquisa, que a Gamificação auxiliou e motivou os alunos no processo de revisão textual. Provavelmente, se esta atividade fosse solicitada nos moldes ditos “convencionais” o engajamento e a motivação poderiam ser menores, já que os educandos, nesta proposta inovadora, viram seu processo de produção e revisão textual enquanto atores principais e a figura docente mostrou-se como mediadora.

Sobre o processo de revisão textual, tendo em vista que as redes sociais significam sobremaneira as interações por meio de inúmeras materialidades, percebemos, ao longo deste estudo, que a prática da escrita, o uso da linguagem, a ação de ler e as interações na era digital têm se tornado relevantes e significativas para as necessidades sociais. Por isso, a produção escrita, pensada para esse cenário é importante.

Logo, a revisão textual é significativa e necessária como mecanismo para construção de conhecimentos sobre a língua. Há de se pensar que os próprios processadores de textos costumam auxiliar na revisão textual, porém, afirmamos que a proposta da intervenção foi apresentar um tipo de prática que pode ser realizada na escola, ou seja, o discente deve ter como hábito a releitura, a criticidade e a autonomia nas suas produções. O que se buscou foi prover um exercício de escrita e leitura. Além disso, entende-se que a leitura envolve, também, a interpretação e releitura e, em uma era de meios informáticos, é importante desenvolver em sala de aula a busca e resolução de erros.

Com esta pesquisa, há de se pensar que o erro não deve ser visto como punição, mas como maneira de aprendizado. Portanto, apresentou-se uma prática que mostra a escola sob um novo viés, nem tanto hierárquico e nem tanto burocratizado, mas um pouco mais democrática e horizontal. A finalidade de práticas semelhantes a esta é a de que os sujeitos do espaço escolar possam desenvolver a postura ativa e assim, a escola possa promover o desenvolvimento de habilidades inerentes aos atuais usos das tecnologias de comunicação diante da escrita.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2010.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Zahar: Rio de Janeiro, 2007.
- BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 17.fev.2019.
- DIANA, J. B., Golfetto, I. F., Baldessar, M. J. e Spanhol, F. J. Gamification e Teoria do Flow. In Fadel, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação** (pp. 38-73). Pimenta Cultural: São Paulo, Pimenta Cultural, 2014.
- FADEL, L. M. et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- GERALDI, J.W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, v. 3, n. especial, p. 9-26, 2010. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/243>. Acesso em: 07 dez. 2018.
- HUIZINGA, J. **Homoludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.
- KOCH, I.G.V.; KOCK, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- LOPES, R. A.; TODA, A.M.; BRANCHER, Jacques Duílio. Um estudo preliminar sobre conceitos extrínsecos e intrínsecos do processo de Gamification. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 23, n. 03, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Armando_Toda/publication/288854447_Um_estudo_preliminar_sobre_conceitos_extrinsecos_e_intrinsecos_do_processo_de_Gamification/links/57e3b3d708ae054b20be16d6/Um-estudo-preliminar-sobre-conceitos-extrinsecos-e-intrinsecos-do-processo-de-Gamification.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.
- MIOTO, F. et al. bASES21-Um Modelo para a Autoavaliação de Habilidades do Século XXI no Contexto do Ensino de Computação na Educação Básica. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/download/7823/6032>> Acesso em: 16.abr.2019.

PALFREY, J.; GASSER, U. 2008. Born digital: understanding the first generation of digital natives. New York, Basic book, p. 335 In XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópico, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: <
<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748> >. Acesso em 07 dez. 2018.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. São Paulo: Autêntica Editora, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

Submetido em: 04-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Práticas de Leitura 3D em *L.I.Neu e o Enigma das Letras*: Investimentos Pedagógicos em Realidade Aumentada

Jaqueline Fonseca Veiga¹
Luana Alves Luterman²

Resumo: Esta pesquisa aborda reflexões acerca de possibilidades de leituras contemporâneas com recursos em 3D. Tendo como base teórica a Análise do Discurso de linha francesa, analisaremos a obra *L.I.Neu e o enigma das letras*, que, fazendo uso da realidade aumentada, proporciona uma leitura interativa, que envolve, com efeito de realidade, o sujeito leitor, e contribui para a promoção da fluência da leitura. Ressaltamos a importância do uso dessa leitura em sala de aula e como ele pode contribuir para o estímulo da leitura. Analisamos as contribuições, os investimentos pedagógicos e os entraves que esse recurso pode ter em sua efetivação.

Palavras-Chave: Análise do Discurso. Livro digital 3D. Realidade aumentada.

Abstract: This research approaches reflections about the possibilities of contemporary readings with 3D resources. With the theoretical basis for analysis of the French Discourse, we analyze the work of L.I.Neu and the puzzle of letters which, making use of augmented reality, provides an interactive reading that involves, with augmented reality effect, the reader subject, and contributes to the promotion of reading fluency. We emphasize the importance of using this reading in the classroom and how it can contribute to the stimulation of reading. We analyze the contributions, investment, and educational barriers that this may have on its effectiveness.

Keywords: Discourse Analysis. 3D digital book. Augmented reality.

1 Mestranda em Línguas e Interculturalidades pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidades (POSLLI/UEG). Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas. Aluna do 4º período do curso de Cinema e Audiovisual da UEG Câmpus Laranjeiras. Endereço eletrônico: jaquelinefveiga@outlook.com

2 Pós-doutora em Linguística pela UFSCar (2019), Pós-Doutora (2016), Doutora (2014) e Mestre (2009) pelo PPG em Letras e Linguística da FL/UFG. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas. Endereço eletrônico: luanaluterman@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa aborda considerações acerca da inserção das tecnologias 3D como possibilidades contemporâneas de leitura que podem ser mobilizadas nas escolas. Pensando na atual ascensão tecnológica, sabemos que novos modelos de leitura irrompem como resistência relacionada à cristalizada tradição bidimensional dos livros impressos. Apresentaremos aqui investimentos pedagógicos do livro *L.I.Neu e o enigma das letras*, que se apropria da realidade aumentada (doravante RA) na tentativa de promover a fluência da leitura infantil, no sentido de que a leitura se torne uma prática, um hábito ou até mesmo um gosto, algo prazeroso e efetivamente proveitoso para a formação das crianças. A proposta não é abandonar o bidimensional em função do uso do 3D nem afirmar que a leitura bidimensional não é algo aprazível, e sim fazer com que esses dois formatos se correlacionem, possibilitando uma imersão maior do leitor na narrativa, atraindo o leitor e promovendo a fluência leitora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil, que, tecnicamente, prevê a progressão das aprendizagens essenciais ao longo do período educacional, não apresenta, nesta etapa, nenhuma possibilidade de atividade multimodal, utilizando os multiletramentos, mas utiliza o termo *múltiplas linguagens* no seguinte contexto:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 38).

As múltiplas linguagens a que a BNCC se refere parecem se limitar apenas à fala e à escuta. Estes são aspectos importantes no desenvolvimento humano das crianças. Entretanto, se encararmos as múltiplas linguagens como multimodais, o campo de aprendizagem das crianças amplia consideravelmente. Quando a BNCC aborda as práticas educacionais para o Ensino Fundamental, existe uma preocupação com a cultura digital e com a aprendizagem multimodal, que entende a linguagem digital como uma forma de letramento:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de

computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p. 57).

A cultura digital está se popularizando cada vez mais e começa a fazer parte do cotidiano dos sujeitos cada vez mais cedo. Existe um envolvimento exacerbado, principalmente dos mais jovens (não se limitando a eles, mas considerando-os como principais protagonistas nesse meio, pois são nativos digitais), com relação ao letramento digital. Pensando nesse envolvimento e nesse engajamento, apropriar-se desses recursos de forma didática pode contribuir de maneira bastante eficiente para o desenvolvimento educacional. Entretanto, a própria BNCC aponta um possível problema com relação à cultura digital:

[...] essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2017, p. 57).

Existe, segundo a BNCC, uma superficialidade nas análises quando se refere à cultura digital e isso poderia ser prejudicial para a aprendizagem, que requer análises mais consistentes, mais profundas. É válido pensar na efemeridade da cultura digital, pois a tecnologia evolui constantemente; no entanto, o manejo dessas tecnologias pode contribuir para produção de significados muito mais plurais, devido ao conhecimento de fontes informativas diversas. Para Rojo (2012, p. 19),

[...] o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos [são] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Corroboramos com a definição de Rojo e entendemos que, se essas práticas multimodais exigem capacidades de compreensão específicas, elas também promovem um desenvolvimento cognitivo mais plural que, em se tratando do desenvolvimento de uma comunidade leitora, promove uma interatividade maior entre leitor e texto, podendo permitir uma imersão e um envolvimento maior com a narrativa.

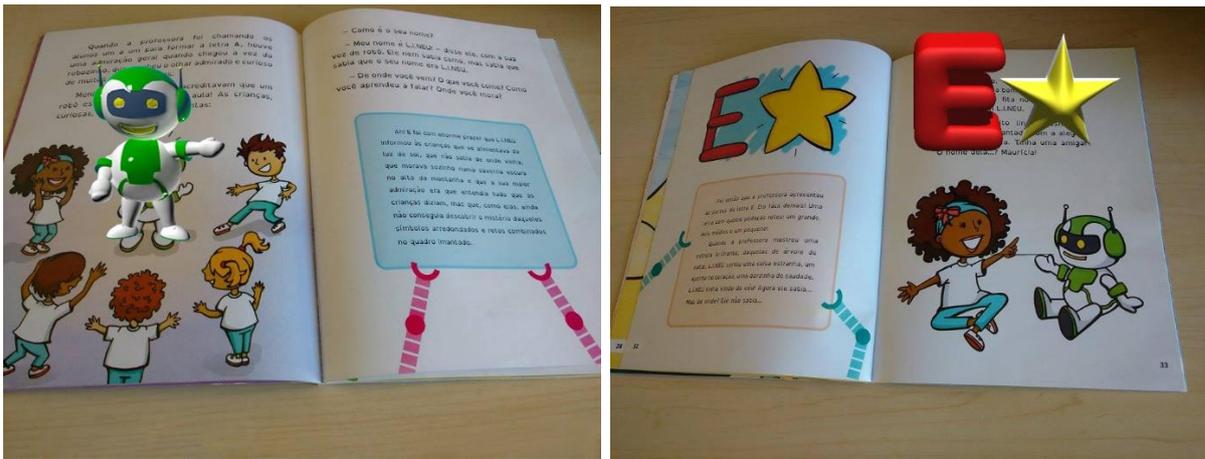
Outro aspecto multimodal que podemos pensar para a promoção de possibilidades de leitura é o que Jenkins chama de narrativa transmídia.

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. (JENKINS, 2009, p. 138).

Na perspectiva transmidiática, um mesmo livro, por exemplo, pode se apresentar por meio de vários suportes de maneira que eles sejam independentes, mas também se relacionem entre si. É basicamente isso que acontece no livro que abordamos neste artigo. Ele é um livro físico (versão impressa), é um livro digital (pdf); inicialmente, foi escrito para que adultos leiam e contem a história para as crianças (plataforma oral). Possui ilustrações comuns e ilustrações em RA (plataforma visual). Cada uma dessas plataformas produz sentido separadamente e a união de todas elas produz essa possibilidade multimodal de ensino pautada nos multiletramentos.

O livro *L.I.Neu* recebeu esse nome como uma abreviatura de *Leitura na Interface com as Neurociências* e foi publicado pela Editora da UFRN, com apoio do *Programa Mais Educação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação* (NASCHOLD et al., 2015). É um livro que associa leitura convencional bidimensional com leitura em 3D, utilizando RA. As imagens a seguir ilustram o efeito 3D:

Figura 1 – Livro *L.I.Neu* e o enigma das letras em RA



Fonte: Projeto Leitura+Neurociências

O site *Leitura+Neurociências* carrega informações sobre o projeto que desenvolveu o livro, traz informações sobre os kits que chegaram até as escolas e apresenta, brevemente, o conteúdo do livro da seguinte forma:

O livro conta a história de um robzinho vindo não se sabe de onde que desperta numa caverna escura e, ao sair da escuridão, se maravilha com tudo que enxerga neste nosso planeta azul. E é nesse encantamento que ele entra em uma escola e se depara com o enigma das letras, junto com a turma entusiasmada de uma professora carismática e competente que está alfabetizando as crianças. (PROJETO LEITURA+NEUROCIÊNCIAS, [2015?]).

O site também disponibiliza a versão digital do livro e enuncia que é importante o uso das neurociências cognitivas da leitura. Uma das autoras do livro, Angela Chuvás Naschold, também produziu um artigo que exemplifica estratégias para promover a fluência da leitura, utilizando os recursos da RA, por meio do livro *L.I.Neu e o enigma das letras*.

Além desse livro, existe uma série de livros e aplicativos educacionais que utilizam de recursos 3D e de RA, como *Animal 4D+*, um aplicativo que trabalha tanto com o alfabeto quanto com os animais, em língua inglesa, fornecendo informações textuais e imagéticas, nesse caso utilizando RA para simular projeções e sons (semelhante ao aplicativo *Pokemon GO*). Temos também o livro *Diário dos Sonhos*, que é impresso, mas possui, em algumas páginas, um *QR code*:

O QR Code é basicamente um novo código de barras em 2D (o antigo código trabalha com apenas uma dimensão, a horizontal, e o QR Code utiliza códigos com informações tanto no plano horizontal como na vertical). O código foi criado pela empresa japonesa Denso-Wave, em 1994, e foi desenvolvido inicialmente para a indústria de automóveis japonesa, para ajudar a catalogar as peças dos carros na linha de produção. Em 2003, a linguagem começou a ser aplicada em celulares, já que até as câmeras da tecnologia VGA, de baixa qualidade (presente em muitos aparelhos) são capazes de ler e interpretar a imagem. O QR Code já é muito utilizado no mercado publicitário, e várias ações trabalham, inclusive, com realidade aumentada. As empresas investem nesse tipo de campanha para oferecer mais informações e conteúdo exclusivo. (XAVIER, 2014).

Utilizando um leitor de *QR code*, as ilustrações do livro, que antes eram estáticas, ganham movimento por meio de um celular, tablet ou qualquer outro aparelho que tenha a decodificação de leitura do QR Code (leitor) e seja usado como um subsídio para aquela leitura. Exemplificamos a regularidade dessa projeção em 3D por meio de diferentes

recursos para demonstrar a expansão dessa tecnologia no meio educacional. Nesse trabalho, nos deteremos apenas ao livro *L.I.Neu e o enigma das letras*.

Além das aplicações em sala de aula, analisaremos, com base na Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), como os discursos se materializam e produzem sentidos, tanto pelo que é dito quanto pelo que é escrito e, também, pelo que é visível. Curcino (2011, p. 185) afirma que “na emergência dos discursos, e dos saberes e poderes que lhes são decorrentes, atua não apenas o que se diz e como se diz, mas também o que se vê e como se vê, definindo assim os contornos do visível”. Nessa perspectiva, as imagens, principalmente em RA, produzem saberes e sentidos na maioria das vezes mais atraentes, devido à afeição iconográfica de nossa sociedade contemporânea.

Pensando na relação do texto com seu interlocutor, também corroboramos com Courtine (2011, p.160) em relação à intericonicidade, que pressupõe a inter-relação de imagens externas e internas:

imagens exteriores ao sujeito, como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma arqueologia, de modo semelhante ao enunciado em uma rede de formulações, em Foucault; mas também imagens internas, que supõem a consideração de todo conjunto da memória da imagem no indivíduo e talvez também os sonhos, as imagens vistas, esquecidas, ressurgidas ou fantasiadas que frequentam o imaginário.

As imagens que o livro apresenta, nesse caso, configuram-se com imagens externas. Quando essas imagens se relacionam às imagens internas, direcionadas à experiência própria de cada sujeito, produzem sentidos singulares, devido à intericonicidade. Courtine (2011, p. 160) afirma também que “toda imagem deve ser analisada a partir de um meio, ou seja, de seu suporte material; meio observado, mas igualmente corpo que observa. E a particularidade do corpo é que ele pode também ser meio, isto é, que ele é o meio, o suporte das imagens internas”. A relação entre o texto e o interlocutor é construída nesta etapa, pois, além de analisar a imagem que o texto oferece, devemos considerar quem é esse sujeito que vê, em que ordem discursiva se inscreve, quais são as condições de produção dos sentidos a partir da(s) temática(s) revelada(s) pelo texto, como ele lê e analisa essas imagens, qual a relação que ele já tem ou está construindo com essas imagens. As experiências desse sujeito leitor interferem diretamente na produção de sentido que é construída durante e após a leitura e, muitas vezes, essa leitura passa de um gesto do olho para um gesto do corpo, portanto o corpo também produz significados, sentidos para aquilo que é lido.

Realidade Aumentada (RA): pop-up digital

Nesta seção, estabeleceremos uma relação entre livros pop-up e RA (o que chamaremos de pop-up digital). Os livros (físicos) pop-up possuem ilustrações que “saltam” das páginas do livro, são inovações porque possuem “uma técnica que propicia efeitos de profundidade e de proximidade física, por meio da tridimensionalidade” (LUTERMAN, 2014, p. 183).

A história do livro pop-up é simples: começou em 1300 com livros feitos para explicar a astronomia, em três dimensões, e só depois de 600 anos é que passou a fazer parte da literatura infantil com um anuário chamado *Daily Express Children's*. Mas até então, as imagens eram chamadas de ilustrações móveis. Só em 1930, com o escritor Harold Lentz, é que o termo pop-up surgiu. (ESTADINHO, 2010 apud LUTERMAN, 2014, p. 184).

Os livros pop-up apresentam ilustrações em 3D, ou seja, as imagens são dadas em três dimensões: altura, largura e profundidade. Essas imagens se materializam sobre o suporte, que são os livros impressos. Em se tratando de realidade aumentada, o efeito é bastante semelhante, mas é apenas visível, não é palpável. Mais uma vez, é como se a imagem saltasse do suporte em que ela está, seja por meio de softwares, aplicativos ou qualquer outra técnica que permita esse efeito, e apareça em três dimensões.

Esses recursos promovem, de certa forma, uma sensibilização do olhar, devido à inflação material, que só é possível que tenhamos com a sociedade pós-moderna na qual estamos inseridos. Para Canclini (2008, p. 28), “concebemos a pós-modernidade não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se”. Pensando nisso, reiteramos a importância do livro impresso, mas ressaltamos a importância das novas possibilidades de leitura, que acompanha as tendências contemporâneas de aparecimento pluritecnológico. Se considerarmos, por exemplo, uma mesma imagem, em 3D, ela possui mais detalhes do que se fosse uma imagem comum, bidimensional, pois várias perspectivas espaciais podem ser visualizadas, de maneiras mais aproximadas do sujeito. A projeção em 360° e as dimensões de altura e largura permitem que essa imagem seja observada e analisada por diversos ângulos, respeitando a ordem do olhar que o leitor estabelecer: “os estímulos multissensoriais ocorrem pela inflação do olhar” (LUTERMAN, 2014, p. 184); é a partir das perspectivas

difusas que esse gesto do olho vai se tornando um gesto do corpo e aproximando o leitor da narrativa: “A técnica retórica [...] do hiper-realismo é capaz de sensibilizar outros sentidos através da faculdade da visão; as imagens [...] em grande proximidade produzem um efeito tão forte que a impressão visual estimula a sugestão de taticidade” (GRAU, 2007, p. 312 apud LUTERMAN, 2014, p. 184). No caso dos livros pop-up, é possível que haja interação tátil do leitor com a imagem; no caso do pop-up digital, não é possível tocar, sentir fisicamente a imagem, mas é possível se aproximar e sentir visualmente por todos os ângulos: “O alto relevo [e a RA] faz a imagem ‘saltar aos olhos’ por um efeito de convergência entre a virtualidade e a realidade” (LUTERMAN, 2014, p. 184), algo que pode estimular a fluência da leitura por meio da atração promovida pelo suporte e por mobilizar aspectos visuais e imagéticos que são intericônicos.

Um texto pop-up digital não é exclusivamente linguístico, não possui apenas enunciados verbais; ele é também plurissemiológico, pois mantém a conjunção simbiótica com a promoção de sinestésias com excedentes visuais e, em alguns casos, sonoros. É preciso considerar materialidades discursivas imagéticas como textos, como possibilidades de leitura, como formas de produzir sentidos diversos por meio de materialidades não apenas verbais, mas também não-verbais, e, em se tratando de textos em 3D, com RA, como possibilidades de estímulo à leitura. Foucault aponta que

[...] as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. (FOUCAULT, 2005, p. 26).

O que chamamos, nesse artigo, de pop-up digital, de livro digital com RA, se relaciona a outros formatos e está fortemente associado ao pop-up em livros físicos. Embora existam aspectos que diferem esses livros, essas formas de leitura, as possibilidades de leituras constituem esse nó em uma rede que une as possibilidades de leitura 3D com RA, sempre ancoradas nas materialidades das obras, as possibilidades de leitura 3D em livros físicos e as possibilidades de leitura que são convencionais, bidimensionais.

Não contem com o fim do livro, contem com novos letramentos, eletrônicos e digitais

Desde que surgiram as primeiras formas de escrita até hoje, existem várias mudanças estruturais no que se convencionou chamar de livro. Se considerarmos todo o percurso do processo de escrita, podemos perceber que houve alguns suportes textuais antes do que hoje chamamos de livros e, atualmente, existem suportes, que também se configuram como livros, mas não dependem da mesma estrutura dos livros convencionais.

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. (SOARES, 2002, p. 149).

Soares apresenta esse percurso histórico sobre o livro e finda essa trajetória falando sobre os hipertextos, que, devido à cibercultura, começam a fazer parte do nosso cotidiano. Entretanto, em se tratando de possibilidades de escrita e de leitura, estas não se limitam aos textos eletrônicos: existem outras possibilidades de produzir e consumir textos, tais como as possibilidades em 3D, as em RA. Cada uma delas necessita de espaços de escrita diferentes. Para Bolter (1991 apud SOARES, 2002, p. 149), espaço de escrita é “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. Soares (2002, p. 149) ainda complementa que “todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um ‘lugar’ em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente”.

Remetendo a *L.I.Neu e o enigma das letras*, o espaço de escrita é tanto o espaço eletrônico (versão disponível em pdf) quanto o espaço do livro físico (versão impressa), sem apagar o espaço digital (que possibilita visualizar as projeções em RA), ou seja, é um livro que mescla várias tecnologias de escrita, cada uma com suas singularidades e suportes. Não se trata, portanto, de substituir o livro físico. Conforme afirma Carrière & Eco (2010, p. 16-17),

ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função [...] em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer uma colher melhor que uma colher.

Por mais que a tecnologia em RA, as tecnologias 3D avancem e se inscrevam no espaço dos livros físicos, estes não serão substituídos, mas, sim, ganharão novas variações, que não descaracterizarão o livro, mesmo que apareçam em suportes diferentes. Além disso, em se tratando de livros digitais, existe uma descartabilidade muito grande desse material, por conta da constante atualização temática e tecnológica deles, que a cada dia são reinventados enquanto os anteriores vão se tornando obsoletos.

A velocidade com que a tecnologia se renova impõe-nos um ritmo insustentável de reorganização contínua de nossos hábitos mentais, é verdade. A cada dois anos, seria preciso mudar de computador, uma vez que é precisamente dessa forma que são concebidos esses aparelhos: para se tornarem obsoletos após um certo prazo, consertá-los custando mais caro que substituí-los. (CARRIÈRE; ECO, 2010, p. 41).

O livro físico é algo que perdura. Apropriando-nos da metáfora de Carrière e Eco, sobre a colher, o martelo, a roda e a tesoura, podemos dizer, também, que não é possível confeccionar um livro melhor que um livro, no sentido de que inovações são necessárias porque acompanham os interesses das ressignificações de comunidades leitoras. As descartabilidades são intrínsecas ao fluxo implacável de informações e de reciclagens tecnológicas.

É necessário pensar também nas possibilidades de leitura que o texto digital pode nos proporcionar. Para Soares,

a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel o chamado hipertexto que é, segundo Lévy (1999, p. 56, grifos da autora), “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. (SOARES, 2002, p. 150).

O texto impresso sugere e condiciona uma leitura linear, o que pode desestimular um leitor afeito à difusão de imagens tridimensionais, na contemporaneidade. Além disso, restringe os processos de subjetivação do leitor devido à limitação física do texto, enquanto que o hipertexto, ou, de maneira mais ampla, os textos digitais, permitem uma ordem do olhar do leitor mais flexível, mais liberto de amarras estruturais, e assim aparece um caleidoscópico de possibilidades de leitura e de interpretações.

Partindo dessas discussões acerca da manutenção do livro físico e da convivência desse suporte com o livro digital, mesmo que esta seja uma tecnologia rapidamente obsoleta, corroboramos com a ideia de Soares (2002, p. 151, grifos da autora) de que

[...] essas mudanças [nas possibilidades de leitura] tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

As formas de apreensão e de abstração de sentido se diferem quando pensamos em letramento digital, que necessita de suportes diferentes, de conhecimentos diferentes, e possibilita modos de subjetivação que podem ser mais completos, no sentido de que acionam o verbal e o visual sem uma preocupação com a linearidade do texto, o que geralmente é condição basilar para se ler livros físicos. Se pensarmos no público leitor que está sendo formado hoje, estamos lidando com nativos digitais, precocemente expostos às novas tecnologias. Essa formação digital, na maior parte do tempo, tem sido aproveitada apenas para o entretenimento. Por que não utilizar, então, esse letramento digital de maneira didática, também na educação escolar? Existem novos suportes de escrita, portanto, novos suportes de leitura. É possível que os letramentos se relacionem e proporcionem a fluência da leitura.

A leitura em RA em *L.I.Neu* e o enigma das letras

A possibilidade de leitura em RA é algo bastante recente no meio escolar. Além de ser recente não é comum, é algo que ainda está distante da maioria das escolas. Por meio dos estudos de Lévy, Soares (2002, p. 148, grifos da autora) afirma que “as tecnologias intelectuais não *determinam*, mas *condicionam* processos cognitivos e discursivos”. Tendo isso em vista, podemos supor que mesmo que a leitura em RA seja uma prática recente. As possibilidades de interação textual que esse método de leitura promove podem cativar de maneira mais intensa a nova geração, que já está, em geral, imersa nesses recursos, por saber manejá-los, tanto em realidade virtual quanto em realidade aumentada, sendo que “a primeira situa o usuário em um ambiente completamente sintético, enquanto a realidade aumentada desempenha um papel suplementar, ao invés de substituir a realidade” (NASCHOLD et al, 2015, p. 141). Ou seja, a realidade virtual “transporta” o leitor para uma nova realidade, ao passo que a realidade aumentada insere algum elemento virtual na realidade propriamente dita.

A realidade aumentada está atrelada à materialidade física dos livros: “Livros com realidade aumentada (RA) são livros similares a livros físicos, com a diferença de que as

páginas de um livro RA possuem conteúdo virtual que pode ser acessado com um dispositivo eletrônico auxiliar” (ROBERTO et al., 2013 apud NASCHOLD et al. 2015, p. 141). O que difere os livros comuns dos livros com RA são os novos suportes mobilizados, como celulares ou tablets, com softwares específicos para atender às necessidades desse tipo de leitura. “Embora a tecnologia de livros eletrônicos tenha se desenvolvido e se popularizado bastante nos últimos tempos, a fisicalidade dos livros de papel ainda é um fator importante e deve garantir sua permanência ainda por muito tempo” (SELLEN; HARPER, 2003 apud NASCHOLD et al. 2015, p. 141). Mesmo que estejamos lidando com letramentos digitais, por si só eles não são suficientes, pois dependem do livro físico:

As tecnologias utilizadas para implementar a RA incorporam o livro físico, adicionando uma camada de tecnologia com apelo importante para as novas gerações. Um livro RA necessita de três elementos: um livro físico, um computador e um dispositivo para apresentar a realidade aumentada (MATCHA; RAMBLI, 2012 apud NASCHOLD et al. 2015, p. 141).

O manejo didático adequado de livros com RA justifica, portanto, a intenção de promover a fluência da leitura, já que esse suporte pode motivar e atrair de maneira mais acentuada essa geração nativo-digital. Embora o suporte do livro RA seja o livro físico, a leitura é interativa e aciona os sentidos do olhar do leitor de diferentes formas. Tendo isso em vista, reiteramos que não se trata de substituir o livro físico, mas aliar esse tipo de leitura às tecnologias que proporcionam um uso da linguagem mais próximo e mais atraente ao sujeito leitor.

Outro aspecto importante diz respeito ao que o livro com RA promove no leitor, pois “a cultura e as experiências com imagens fazem parte do nosso processo civilizatório, marcando nossos espaços sociais desde sempre” (NASCHOLD et al., 2015, p. 142). Na leitura com RA, as experiências com imagens são muito mais perceptíveis e, pensando no objetivo do livro, que é ser lido por um adulto e contado para as crianças por meio das ilustrações (NASCHOLD et al., 2015), as imagens ganham um significado mais expressivo na construção de sentido da história e, junto das imagens externas, as que o livro apresenta, a criança faz também relações com as imagens internas, à medida em que ouve e vê a história, estabelecendo relações intericônicas.

Sobre a relação entre narrativa e imagem sempre que num livro infantil o verbal e o não verbal estão harmoniosamente articulados a imagem vai muito além de configuração meramente ilustrativa, pois há dupla narração, a do texto verbal e a do texto não verbal (CAMPOS, 2007). No caso do livro infantil de RA, esses aspectos são ampliados, pois se juntam

a ambos (texto e imagem) o movimento e a inovação tecnológica da RA, aspectos esses especialmente adequados à cognição infantil e ao tempo presente. (NASCHOLD et al, 2015, p. 143).

O uso de recursos verbo-visuais no processo de aquisição da leitura se complementa no processo de construção de sentidos. A imagem é também texto, é também construção de sentido e, apresentada em RA, é algo mais próximo do leitor, que propicia uma imersão maior do leitor e se torna mais eficaz no processo de desenvolvimento da leitura, algo que passa pela decodificação, mas vai muito além. Promove, de forma dinâmica, interpretação e modos de subjetivação particulares a cada jovem leitor.

No funcionamento da linguagem o sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade. (ORLANDI, 2001, p. 22).

A leitura, de modo geral, é subjetiva, mas depende da materialidade textual analisada para não ser considerada fuga ao tema. As possibilidades de interpretações são pré-determinadas, porque partem de um contexto dado, mas as experiências pessoais, atreladas à leitura de mundo, podem promover sentidos, significados muito particulares a cada leitor. Por isso, a interpretação ocorre quando o sujeito leitor se coloca no texto, se posiciona, constrói novos textos por meio da leitura, que não expressa sentido literal, e unilateral, mas produz sentidos que significam para aquele leitor. Esses sentidos podem ser produzidos apenas pela materialidade textual; entretanto, quando se harmoniza com textos visuais, o sujeito pode fazer significar muito mais, devido à identificação com as plataformas repletas de efeito tridimensional.

Considerações Finais

Em relação às possibilidades de ferramentas tecnológicas que estão a nossa disposição, é necessário ressignificar as nossas práticas de leitura, pensando nos benefícios que isso pode trazer às comunidades leitoras. Esses recursos parecem estar distantes e inacessíveis, mas o que está mais afastada parece ser a disposição para o uso desses instrumentos como algo didático. Nem sempre um livro como *L.I.Neu e o enigma das*

letras estará disponível para uso nas escolas. É necessário que haja um investimento financeiro dispendioso, e nem sempre a escola dispõe, muito menos as dependentes dos fomentos públicos; além disso, já retratamos sobre como a “validade” desses recursos, que é curta. Com essa evolução cíclica da tecnologia, esses suportes rapidamente se tornam obsoletos temática e/ou tecnologicamente; se compararmos com o que o mercado oferece, então nem sempre estarão disponíveis materiais didáticos com recursos em 3D ou RA, mas, quando essa possibilidade existe, é preciso oportunizar que ela seja acessível os alunos, pois esse pode ser um caminho para o desenvolvimento da leitura e dos letramentos.

Nossa sociedade se caracterizaria pela acentuação significativa da exploração de uma sintaxe mista, multimodal, cujos efeitos de sentido são produzidos graças à homologia discursiva estabelecida entre essas diferentes formas de linguagem empregadas na produção de um texto. O olhar linearizado, que percorre a escrita em linhas horizontais dispostas na folha ou na tela do computador, lê numa ordem diferente daquela do olhar pluridimensional que apreende a imagem. (CURCINO, 2011, p. 190).

A leitura linear é importante, mas defasada se considerarmos a proliferação de textos multimodais na contemporaneidade. Produzir o hábito de leitura com a modalidade de livros impressa tem sido cada vez mais difícil, devido às condições sócio-históricas atuais, com a tônica reincidente da atração pelas novidades tecnológicas. O olhar para leituras mistas é pluridimensional. É preciso saber ler de todas as formas e é preciso englobar as formas de se ler. Para que haja a difusão e a fluência da leitura, é necessário aderir a todos os instrumentos que possibilitam ler.

Como bem mostra Garcia Canclini (2008[1989]), esses pares antiéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam mais faz muito, nem aqui nem acolá. Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas. (CANCLINI apud ROJO, 2012, p. 15).

Os livros impressos são uma invenção que a cultura digital não pode superar. Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais e os novos suportes de leitura em 3D, com RA, oferecem recursos mais variados, se compararmos apenas com a impressão. A oralidade é outro recurso, que é ainda anterior a escrita. Nenhuma dessas tecnologias é soberana e impera sobre a outra. Cada uma tem a sua importância e, quando elas se correlacionam às possibilidades de desenvolvimento, nesse caso, da leitura, se tornam pluridimensionais.

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de

diferentes letramentos (vernaculares e dominante), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’. (ROJO, 2012, p. 13).

As produções letradas estão híbridas, as possibilidades de leitura mesclam verbalidade, visualidade, ficção, espaço tridimensional, etc. É preciso que haja conhecimento dessa tecnologia em sala de aula e que entendamos essas tecnologias como material didático, assim como a importante associação desse tipo de material com o material convencional, impresso, da leitura em RA com a leitura bidimensional, para que exista uma prática que possibilite uma aprendizagem multimodal para contribuir principalmente com o desenvolvimento do gosto pela leitura.

L.I.Neu e o enigma das letras é um exemplo de investimento pedagógico nas práticas de promoção e desenvolvimento de leitura. É um livro multifacetado, completo em estruturas e suportes, que propicia a progressão dos múltiplos letramentos. Assim como Soares (2002, p. 157), entendemos que “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”. É por meio desses diferentes letramentos que é possível que a leitura se torne uma prática aprazível.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2008.

COURTINE, J. J. Discurso e imagens para uma arqueologia do imaginário. In: SARGENTINI, CURCINO; PIOVEZANI, Carlos. (Org.). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos, SP: Claraluz, 2011.

CURCINO, L. Os sentidos do olhar: o leitor e a escrita da mídia nas sociedades democráticas. In: SARGENTINI, V.M.; CURCINO, L.; PIOVEZANI FILHO, C. (orgs). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos, SP: Claraluz, 2011.

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LUTERMAN, Luana Alves. **Sujeito e performance**: a emergência do corpo inscrito em enunciados tridimensionais. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás. 256 p. 2014.

NASCHOLD, Angela Chuvas et al. **Contando histórias com realidade aumentada**: estratégia para promover a fluência da leitura infantil. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/23123/1/Contando%20hist%C3%B3rias%20com%20realidade%20aumentada.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PROJETO leitura+neurociências. [2015?]. Disponível em: <<http://www.leituramaisneurociencias.com/kit-b---livro-brincadeiras-portfoacutelios-recortes82038203-colagens-jogos-iniciais-e-atividades-com-metaacuteforas.html>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 29).

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81, p. 143-160.

XAVIER, Fox. **QR Code**: entenda o que é e como funciona o código. 2014. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2011/03/um-pequeno-guia-sobre-o-qr-code-uso-e-funcionamento.html>>. Acesso em: 29 maio 2018.

Submetido em: 21-07-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Territórios Digitais: Uma Abordagem Teórica Acerca do Lugar da Escola na Cibernsociedade

Edleuza Nere Brito de Souza¹
Viviane de Jesus Farias Ribeiro²
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues³

Resumo: Estudos que tratam da apropriação digital nas instituições de ensino são campo fecundo de investigação, à medida que se percebe importância da pesquisa para contribuições estudos sobre a identidade dos sujeitos da escola, especialmente corpo discente, em meio às mudanças impostas pelo território digital. Nesse quadro, buscaremos refletir sobre o fenômeno ciberespaço nas escolas por meio de uma construção de base bibliográfica, de natureza exploratória, com abordagem qualitativa, e que se fundamenta num aporte teórico interdisciplinar, composto por estudiosos que tratam de tecnologias de informação e comunicação na cibernsociedade com impactos nos territórios da escola. Tem por objetivo compreender o lugar da escola enquanto território educativo num contexto de mudanças, identificando o papel dos sujeitos dos/nos espaços escolares. Procura-se destacar as principais ideias que estão relacionadas ao tema e como o processo de transformação na comunicação interferem no comportamento humano, na sociedade e na escola, compreendendo-a como lugar e agência de cultura e aprendizagens que prioriza a interação face a face, destacando-se a importância dos sujeitos desse processo.

Palavras-chave: Territórios digitais. Cibernsociedade. Escola.

Resumen: Este artículo es una propuesta de reflexión de base bibliográfica de naturaleza exploratoria, con abordaje cualitativo, que se fundamenta en un aporte teórico interdisciplinario compuesto por estudiosos que tratan de tecnologías de información y comunicación en la cibernsociedad. Tiene por objetivo comprender el lugar de la escuela como territorio educativo en un contexto de cambios, identificando el papel de los sujetos de los / los espacios escolares. Se busca destacar las principales ideas que están relacionadas al tema y cómo el proceso de transformación en la comunicación interfiere en el pensamiento humano, en la sociedad y en la escuela,

¹ Especialista em Didática Universitária, Mestranda em Cultura e Sociedade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E-mail: pedagogaedleuza@gmail.com

² Especialista em Orientação Educacional e Pedagogia, Mestranda em Cultura e Sociedade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E-mail: vivianejfribeiro@gmail.com

³ Pós-doutora em Cultura e Sociedade (UFMA). Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: rodriguessannya@gmail.com

comprendiéndola como lugar y agencia de cultura y aprendizajes que prioriza la interacción cara a cara, destacándose la importancia de los sujetos de/en escuela.

Palabras-clave: Territorios digitales. Cibersociedad. Escuela.

1 Introdução

Estudos sobre território e construções sociais são foco de diversas áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais, sobretudo. A abordagem interdisciplinar traçada neste artigo busca realizar um liame teórico sobre os conceito e concepções de território, envolvendo a Geografia, a Sociologia e a Pedagogia. A partir disto, problematiza-se a partir da perspectiva de dominação territorial, o lugar da escola na cibersociedade.

Como cerne da discussão, o objetivo mais amplo do trabalho pretendeu refletir sobre a escola, enquanto território educativo, no contexto de mudanças alegadas pela cibersociedade. Objetivou ainda compreender a escola dentro do contexto de mudanças socioculturais nas duas últimas décadas e relacionar o conceito de território com a compreensão de escola enquanto espaço educativo e, por fim, identificar o papel dos sujeitos dos/nos espaços escolares.

A pesquisa possui característica bibliográfica de natureza qualitativa. Foi realizado um levantamento teórico para uma construção consistente do objeto estudado, utilizando material já existente acerca do tema, dando ênfase a livros e artigos científicos.

Levando em consideração as questões que o artigo aborda, a argumentação se constitui em três momentos: no primeiro momento foi realizada uma breve abordagem interdisciplinar sobre a categoria território dentro de um contexto social e pedagógico. Para tanto, buscou-se aporte teórico, especialmente em Santos (1998), Harvey (2003; 2005), Bonneimaison (2002), Viveiro de Castro (2011) e Goffman (1987). Num segundo momento, segue uma abordagem sobre construção teórica dos territórios digitais, pois se percebe, contemporaneamente, que a discussão está associada ao contexto do meio técnico científico-informacional, ou seja, a sociedade em rede e o acelerado processo de crescimento como lugares de trocas de informação e de convívio social. Para essa discussão foram alegados à baila concepções de Lévy (2009), Moran, Masetto e Behrens (2015) e Arruda (2013). Na terceira parte do presente artigo apresenta-se uma perspectiva de análise sobre ciberespaço como território conformado no contexto escolar, bem como uma reflexão acerca da postura dos sujeitos envolvidos nesse cenário. Por fim, compartilham-se as reflexões dos resultados das análises e as considerações finais das

discussões aqui efetuadas, à luz dos conceitos sociológicos e antropológicos citados no artigo.

Como resultados esperados, pretendeu-se viabilizar leituras críticas acerca das concepções de território digitais e aprendizagem, a partir de uma construção interdisciplinar que ultrapasse a perspectiva teórica e proponha uma reflexão sobre as práticas e vivência no ambiente escolar.

2 Uma visão interdisciplinar e sociológica sobre território

Estudos que abordam a análise da categoria território são amparados por vários estudiosos de diversas áreas do conhecimento, objetivando analisar, principalmente, as diversas formas de apropriação do espaço e os impactos sociais atinentes à dominação. Para o geógrafo Milton Santos (2003, p. 311), por exemplo, o território é uma categoria de análise social que se apresenta como recorte, fração ou representação de um espaço qualificado por seu sujeito ou pela sociedade. “A categoria analítica é o território usado pelos homens, tal qual ele é, isto é, o espaço vivido pelo homem [...]” (SANTOS, 2003, p. 311). Santos (1998) ratifica, ainda, que o território é configurado pelas diversas e diferentes funções que são exercidas no espaço e só pode ser compreendido a partir de análise das relações políticas e econômicas do modelo social estabelecido.

O geógrafo David Harvey (2005, p. 146) entende território como configuração de um espaço alterado e organizado. Essa organização acontece a partir das intervenções das tecnologias de produção, das infraestruturas físicas, sociais e econômicas com implementação de atividades do setor terciário, de fábricas e empresas, ou seja, território, nesse sentido, é “[...] um espaço em que o capital pode circular sem os limites do lucro, com o tempo de rotação socialmente necessário sendo excedido pelo custo e o tempo do movimento [...]”. Território é entendido como uma das mutáveis dinâmicas do capitalismo e seus interesses de acumulação de bens. Assim sendo, para compreender determinado território, faz-se necessário analisar como os processos de organização espacial e suas particularidades se entrelaçam e configuram suas relações econômicas e sociais de um determinado lugar.

Recorrendo aos preceitos da Geografia, o território, assim como outras categorias espaciais, é analisado dentro da compreensão de ocupação espacial. No viés humanista geográfico, o território é analisado dentro das concepções fenomenológicas de compreensão do espaço. Essa corrente fenomenológica da geografia que segue por um

caminho divergente do determinismo e do positivismo, considera o indivíduo não como objeto da pesquisa, fruto da corrente imposta pelos processos de produção da sociedade, mas como sujeito da pesquisa que analisa e percebe o território a partir da sua vivência e experiência. O surgimento da concepção Humanista Geográfica, em meados da década de 1970, recebeu influências de geógrafos como Sauer e Vidal e é fruto da necessária busca por alternativas epistemológicas para se pensar o espaço com olhar da psicologia e do existencialismo com fortes influências da filosofia do significado, especialmente da fenomenologia.

Merleau-Ponty (1999, p. 1) conceitua fenomenologia como:

Estudo das essências: a essência da percepção, essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira se não a partir de sua “facticidade”.

Sobre a senda humanista na geografia, a professora Lívia de Oliveira e Mandarola (2017, p. 100-101), no livro *Percepção do Meio Ambiente e Geografia: estudos humanistas da paisagem e do lugar*, explanam que na:

Nessa Geografia Humanista surgiu uma nova ética dos direitos, não só dos homens, como da natureza; de uma nova epistemologia; construindo um conhecimento mais completo, mais holístico; de uma nova antologia considerando o objeto mais subjetivo; mais integrado ao sujeito; e de uma nova visão de mundo, procurando lógica sociedade pautada pelo mercado produção consumo.

Nessa esteira de mudança do pensamento geográfico, pesquisadores passam a compreender o território a partir da ótica cultural que incursa uma direção mais imaterial e simbólica do território, território como dimensão vivida, fundado pela interação dos indivíduos e o espaço. Face ao exposto, o conceito de território de Bonneimason (2002, p. 101) é correspondente para os estudos que fundamentam esse viés. O território para o autor é “[...] um tipo de relação afetiva e cultural com uma terra, antes de ser um reflexo de apropriação ou de exclusão do estrangeiro [...]” (BONNEIMASON, 2002, p. 101).

Para o geógrafo francês Bonneimason (2002), a cultura penetra o espaço, tornando-o espaço social e cultural, e, dessa maneira, o território vai se configurando com da soma dos processos de organização e das representações simbólicas. Essa teia imprime a relação emocional entre homem e espaço que resulta em sentimentos e identidades culturais. Assim sendo, “[...] a territorialidade é a expressão de um comportamento vivido: ela engloba, ao mesmo tempo, a relação com o território e, a partir dela, a relação com o

espaço estrangeiro [...]” (BONNEIMASON, 2002, p. 107). O território, portanto, é conjunto de símbolos, particularidades, materialidade, imaterialidade, e identidades e se propõe facilitar a compreensão das subjetividades presentes no espaço e sentimento que diverge a posse.

Na sociologia, o território e a propriedade são temas constantemente analisados e reavaliados no sentido de entender essas questões inseridas nas realidades institucionais da sociedade. Eduardo Viveiros de Castro (2011, p.198), em seu texto “A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia”, situa a sociedade como sendo “uma dimensão constitutiva e exclusiva de natureza humana” (CASTRO, 2011, p. 198). Considerando que a territorialidade é uma propriedade da sociedade enquanto designação aplicável a um grupo humano. Viveiro de Castro também coloca que as regras ou conteúdos normativos variam de tempo e de espaço, e também concorda com o pensamento de Lévi-Strauss (1967^a) quando afirma que “a existência de regras é um invariante informal”.

Os debates antropológicos sobre sociedade e território tendem a avaliar a importância das experiências individuais e do comportamento humano como base para análise do contexto social.

Para Marilyn Strathern (2014, p. 234):

Quando ‘sociedade’ passou a abranger os conceitos de organização e regras como desdobramentos seu, chamou atenção para regularidades da vida social, mas parecia tratar então de uma ordem *contra a qual* um ator individual construía suas ambições ou experiências.

Strathern, nesse sentido, abaliza ainda que “[...] vivemos sob um regime que procura tornar invisível qualquer forma de relação social que não possa ser modelada com base nas interações entre os indivíduos e para a qual o mercado pode servir como metáfora [...]” (STRATHERN, 2014, p. 237). Pensar sociedade e território, valorizando as experiências, é, portanto, revelar, dar visibilidade aos indivíduos e às subjetividades atinentes da relação entre homem, espaço e território.

Ainda sobre o território como palco das experiências humanas e das trocas com o espaço, Costa (1988) elucida que os grupos sociais estabelecem, a partir das suas práticas, determinados modos de relação com o seu lugar e desse processo de troca com o meio o indivíduo identifica relações culturais com o espaço. A partir dessa relação são impressas manifestações, tais como: mitos, ritos, cultos e socializações, impregnando o território com

sua cultura, com suas práticas que são constantemente alteradas e ou superadas com o tempo.

Essa percepção de território construído e vivido se aproxima das concepções de Goffman (1987), quando propõe pensar “territórios de grupo” e “territórios pessoais”, ambos os lugares carregados de significados que obedecem as pretensões humanas. Os Territórios de grupo são espaços “[...] nos quais um grupo acrescentava o seu acesso a um local livre, um direito de manter afastados todos os outros pacientes [...]” (GOFFMAN, 1987, p. 197). E território pessoal trata-se de “[...] espaço onde o indivíduo cria alguns elementos de conforto, controle e direitos tácitos que não compartilha com outros pacientes, a não ser quando os convida [...]” (GOFFMAN, 1987, p. 200).

A abordagem do território, numa perspectiva interdisciplinar, permite estabelecer concepções diversas. Assim, é possível ainda transitar entre diferentes escalas territoriais locais e globais. No que tange a escala local, serviços públicos, habitação e qualidade de vida têm relação com os mecanismos territoriais globais e políticas públicas, por exemplo. Na atualidade, a discussão sobre território na escala macro e micro está associada ao contexto do meio técnico científico-informacional, ou seja, no universo da sociedade em rede que se configuram como territórios digitais, estabelecidos pelas redes sociais conectadas e seu poder de comunicação e interação. O presente estudo segue com uma abordagem sobre os territórios digitais e as implicações no novo modelo de ensino e de aprendizagem.

2.1 Integrando territórios digitais e escola

As profundas transformações tecnológicas das últimas décadas revolucionaram e moldaram as faces econômica e cultural da contemporaneidade e redimensionaram a conjuntura comunicacional e cultural como um todo. No campo educacional, ensaios pedagógicos, em face de essa conjuntura, vêm sendo aprimorados, sempre em busca por novas formas de linguagens e diferentes graus de complexidade que possam atender ao estudante e sua pluralidade de ideias, culturas e níveis de aprendizado.

As tecnologias digitais têm se mostrado como valiosas estratégias à medida que se aproximam da realidade dos estudantes e da própria estrutura social pertencente, cada vez mais, ao território digital da modernidade.

Lévy (2009), em sua obra *Cibercultura*, aborda que a grande velocidade da inovação contemporânea acaba por questionar os modelos tradicionais da educação e

ênfatisa que no *ciberespaço*⁴ pode proporcionar novas formas de administrar a construção do conhecimento e transmissão de saberes e proliferação de novas informações, implementadas pela democratização do acesso à informação, fruto da tecnologia digital, propondo assim, formas de aprendizagem que se aproximam dos novos estilos de aprendizagem e do cotidiano do estudante. “Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional.” (LÉVY, 2009, p. 175).

Nesse modelo de territórios digitais e da cibercultura são tecidas aproximações entre a instituição escolar e a comunidade, entre os estudantes e o corpo docente e entre todos os sujeitos que compõe a escola, pois trata de uma realidade global e de cunho particular na vida de todos os indivíduos. No entanto, romper com o isolamento dos moldes tradicionais da educação e manter essa comunicação digital em prol do ensino são processos muito mais complexos do que simplesmente instalar equipamentos e incentivar o uso de aplicativos no ambiente escolar, nas salas de aula (KENSKI, 2007; DEMO, 2009).

Nessa conjuntura, urge uma postura ética inclusiva da gestão institucional. É preciso pensar a ação de forma conjunta, aglutinando todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, sensibilizando-os mesmos a assumirem uma postura crítica reflexiva sobre as metodologias aplicadas no contexto tecnológico moderno, pensando ainda a mudança de forma articulada com a estrutura cultural estabelecida no espaço, com a valorização da cultura local, com a memória e identidade coletiva e laços afetivos que acarretam sentimento de pertencimento ao lugar (RODRIGUES, 2009; CASTELLS, 2007; CASTELLS; CARDOSO, 2005).

Antes de iniciar a viagem pelo território amplo, livre de fronteiras e de inesgotável saber que se configura o território digital e a cibercultura, é preciso pensar na qualificação dos todos os profissionais e sujeitos envolvidos (SANTOS, 2013; KENSKI, 2007; RODRIGUES, 2009; DEMO, 2009). É preciso investir na atuação docente no sentido de que possam se reposicionar para atender às diferentes práticas metodológicas de ensino e pesquisa, respeitando a diversidade do corpo discente e as particularidades locais. Apesar de já ser previsto na LDB (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1996, 1997), nas versões da BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁴ William Gibson (1984) no seu conto *Neuromancer*, lançou mão do conceito de *ciberespaço* para designar um ambiente artificial onde trafegam dados e relações sociais de forma indiscriminada. Um espaço não físico no qual uma alucinação consensual pode ser experimentada diariamente pelos usuários

formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) e nas demais diretrizes, o uso de tecnologias a favor da educação, ainda está aquém do desejado. A prática deve ser legitimada pela legislação educacional e todas as ações devem estar atreladas as normas estabelecidas. No entanto, é urgente que esse modelo seja foco de debate nas escolas e nos planos de ensino dos professores (RODRIGUES, 2009). Teixeira e Finardi (2013, p. 82) apoiam uma necessária apropriação crítica pelos profissionais da educação das propriedades intrínsecas da tecnologia digital. A adoção de práticas educativas inovadora requer, antes de tudo, de avaliações por parte do corpo docente e de busca por qualificações que perpassam pela formação inicial, atuação profissional e educação continuada.

Para Arruda (2013, p. 238):

Pressupõe-se, portanto, incorporar novas dimensões de tempo, espaço e diálogos no ambiente escolar e reconhecer que todas as ações educativas precisam ser mediadas pelos suportes comunicacionais característicos da sociedade contemporânea, já que eles se configuram como estruturantes simbólicos da vida humana.

Mais do que incentivar o uso de determinadas ferramentas e aplicativos, é preciso capacitar professores para essa nova era digital, enquanto escola e instituição formadora de maneira que os profissionais possam se apropriar dessa possibilidade criticamente e, empoderados dessa dinâmica de aprendizagem construtiva que se aproxima da vivência dos jovens, possam abrir novos caminhos de apropriações das redes sociais *online* para os estudantes, sem deixar de enfatizar valores locais e identidades, fazendo com que o estudante não seja engolido pela tendência da “homogeneização cultural⁵” que pode incorrer na desvalorização do território, dos saberes e dos costumes locais.

A tecnologia digital deve, portanto, fortalecer a educação crítica e o exercício da cidadania, atentando para subjetivação, pois “[...] sem prejuízo de tudo que pode ser local, tribal, nacional e regional, também se desenvolvem os desafios e os horizontes que se produzem com a transculturação que corre pelo mundo.” (IANNI, 2000, p. 111). Da mesma forma a tecnologia digital implantada nas escolas devem respeitar identidades locais. Para Hall (2003, p. 76) as identidades nacionais “representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento”.

⁵ Homogeneização cultural – fenômeno conceituado por Stuart Hall na obra “Identidade cultural na pós-modernidade, tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lobo, RJ: DP&A, 2003.

São aspectos observados nas pesquisas organizadas por Porto, Santos, Oswald e Couto (2015), quando em programa de estímulo à mobilidade e aumento da cooperação acadêmica entre pesquisadores, os autores discutem os desafios para a docência na Cibercultura e propõem metodologias para formação destes professores mais de acordo com o contexto assinalado, com a incidência de designers abertos, a ênfase na autoria, uso de redes sociais, jogos, narrativas digitais, m-learning e deslocamento de lugares de pesquisas para a construção de identidades e cidadania.

3 Desafios e perspectivas na formação de professores diante dos avanços tecnológicos: qual o lugar da escola na cibersociedade?

O comportamento das pessoas na sociedade contemporânea vem sofrendo constantes transformações com o advento da internet, isto é fato. E a partir de 2006 com o avanço das tecnologias cujas características interativas, digitais, impulsionaram novas relações sociais, cada vez mais, a relação homem máquina faz parte do cotidiano dos usuários do mundo Web para os mais variados fins; sejam eles de interesses pessoais ou sociais, tais como: composição de grupos de estudos, descoberta de novas amizades, busca de empregos, vendas e ofertas de produtos e serviços, etc. Como afirma Cremades (2009, p. 18), “A rede é apenas fruto de uma revolução tecnológica mais profunda, que nasceu com a digitalização. Talvez desde a invenção da imprensa não se produzia uma mudança tecnológica de tanta repercussão na história da humanidade”.

Esse processo de digitalização de informações tem impactado na realidade das pessoas e contribuído para que “o sonho do intercâmbio de informações” tenha “baixo custo e em tempo praticamente zero”, de acordo com Cremades (2009, p. 18). Esse contexto de mudanças sociais oriunda de uma sociedade globalizada vai, conseqüentemente, demandar desafios de toda ordem para a educação. E dar conta de suprir essas demandas se configura como desafios impactantes, para a escola, principalmente, para as Instituições de Ensino Superior (IES), compreendendo as Licenciaturas como *locus* de formação profissional de professores.

Formar profissionais competentes e familiarizados com o universo da cibercultura, que sejam capazes de manusear tecnologias digitais nos processos da informação e da comunicação, torna-se imprescindível para atuar no mundo do trabalho numa sociedade midiaticizada e interligada através de redes sociais e se configura como grande desafio para a educação escolarizada. Compreende-se, aqui, a concepção de Pierre Lévy (1999, p. 17)

sobre “[...] cibercultura como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

De acordo com a concepção de Levy (1999), educar que sempre foi uma tarefa de enorme responsabilidade, torna-se uma tarefa ainda mais exigente, devido às influências do desenvolvimento de tecnologias interativas e digitais na sociedade. Esse fato requer do professor, como afirmam Moran, Massetto e Behrens (2015), Pedro Demo (2009), Edméa Santos (2013), novos conhecimentos e saberes para utilizar com equilíbrio e coerência essas tecnologias com a capacidade de inter-relacionar orientação formativa, adaptação de procedimentos pedagógicos e as expectativas dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Isso impõe ao professor à necessidade premente de atualização técnica e pedagógica para a construção de um ensino de qualidade capaz de se utilizar de metodologias ativas e tecnologias digitais de forma significativa para o sujeito que aprende.

A forma de educação tradicional de ensinar e de aprender, ainda vigente, que trata o aluno como depósito de conteúdos para serem cobrados na avaliação, conforme denomina Paulo Freire (1996) de “educação bancária” precisa dar espaço para novas formas metodológicas de ensinar e de aprender. Neste sentido, Moran (2000, p. 63) diz que, “[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.” (MORAN, 2000, p. 63). Percebe-se que os currículos que eram centrados em conteúdo ou matéria se deslocam, de forma gradual, para o aprender fazendo, dentro de uma concepção de aprendizagem pela experiência, (DEWEY, 2010), que se dá pelo princípio da colaboração e da comunicação em rede, considerando o aluno sujeito de sua própria aprendizagem mediado por tecnologias e não mais fechado na sala de aula com o professor.

No entanto, o acelerado processo de desenvolvimento de tecnologias digitais e sua inclusão no território educativo, ainda, promovem instabilidade em muitos profissionais que não tiveram ou não buscaram uma qualificação profissional no âmbito dessas ferramentas para contemplar o ensino e a aprendizagem. Na ação do professor na sala de aula e na utilização que o mesmo faz de aportes tecnológicos, Kenski (2007, p. 19) afirma que são definidas “[...] as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor

aprendizagem pelos alunos [...]”. Esta mesma autora, estabelece uma relação entre educação e tecnologias, focando a socialização da inovação, ressaltando que “[...] a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino [...]” (KENSKI 2012, p. 44).

Diante dessas afirmações, compreende-se que a inserção de uma cultura digital na educação provoca mudanças radicais para a escola, demandando novas concepções de currículo para todos os níveis de ensino, obrigando o professor a buscar um processo de formação, que o habilite a fazer uso consciente dessas ferramentas, como metodologias de cunho pedagógico capaz de integrar o humano, o tecnológico, o individual, o grupal e o social.

Paulo Freire estabelece um comparativo entre a competência profissional e a autoridade do professor ao afirmar “[...] que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 1996, p. 92). Essa colocação de Freire é provocativa e serve para fundamentar a importância e a necessidade de garantir processos de formação permanente para professores, que possibilite reflexões e construções de novas competências docentes, que visem a qualidade da educação e a inclusão social das novas gerações no mundo do trabalho. Pois, estamos vivendo a era da cibercultura, que se utiliza da intervenção das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) como uma marca social da contemporaneidade, no espaço escolar.

3.1 O papel dos sujeitos no território da escola como espaço cultural de relações comunicacionais e educativas

Os impactos do paradigma da Cibercultura, situado por Lévy (1999), estão em curso já há algum tempo, e ainda é pouco compreendido por aqueles que não desenvolveram *literacia digital*⁶ ou *literacia informacional*.⁷ Percebe-se que as rápidas mudanças pelas quais o mundo tem passado no âmbito da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), impõem necessários conhecimentos específicos, habilidades e

⁶Literacia Digital refere-se à capacidade que uma pessoa tem para desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais - incluindo a capacidade para ler e interpretar mídias, para reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais. (JONES-KAVALLIER; FLANNIGAN, 2006).

⁷Apesar do conceito de Literacia Informacional (LI) ter origem na década de 1970, o seu efetivo desenvolvimento está relacionado com a expansão das tecnologias da informação e a evolução da Era da Informação. [...] A LI é uma questão central para os governos e para as instituições profissionais, culturais, organizacionais e educacionais. Organizações como a UNESCO, a OCDE e a União Europeia, expressaram o seu interesse por este assunto." (SILVA; MARCIAL, 2010).

competências. Nessa direção, a UNESCO estabeleceu Diretrizes com Padrões de Competências em TIC para professores e define que:

Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornassem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. (UNESCO, 2009, p.20).

Essas diretrizes foram elaboradas para fomentar discussões e melhorar a prática docente a respeito da formação de professores quanto ao uso de TIC, como ferramentas pedagógicas em sala de aula e, também, para “[...] contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país [...]” (UNESCO, 2009, p.20). A versão em português foi elaborada em parceria com a Microsoft Brasil.

Essa perspectiva traz no seu bojo, novas possibilidades do sujeito emergir e se configura como um desafiador para criação de novos processos e práticas de se comunicar e aprender no ciberespaço.

Os meios de comunicação, de certa forma, acabam controlando a sociedade e imprimindo, em diversos aspectos, relações mais globalizadas entre as nações. Nessa direção, vem se percebendo que a divulgação de novos costumes e de novas formas de consumo, gradativamente vem, também, rompendo com as barreiras culturais e, conseqüentemente, proporcionam uma concentração de poder tanto nas mãos de quem cria e dissemina a informação, quanto nas mãos de quem têm acesso e faz uso da informação produzida.

Compreende-se, no entanto, que a quantidade e a velocidade da informação produzida diariamente não asseguram a construção do conhecimento. Ambas são relevantes ao homem pós-moderno que sente a necessidade crescente de estar aberto às inovações para fazer face aos desafios e avanços das tecnologias.

Para Hall (2003, p. 74):

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços “públicos” para as

mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastantes distantes uma das outras no espaço e no tempo.

Neste contexto os impactos incidem expressivamente sobre os jovens como sujeitos inseridos na cibercultura de influência global de estilos, lugares e imagens, numa perspectiva de “homogeneização cultural” (Hall, 2003). Para descrever a importância do desenvolvimento das tecnologias da informação, Castells faz uso de uma analogia com a revolução industrial:

A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial. (CASTELLS, 2007, p. 68).

Percebe-se que o autor está se referindo a um novo paradigma tecnológico, voltado para um novo modo de desenvolvimento, onde a fonte produtiva está na tecnologia de geração de conhecimentos, da informação e de comunicação de símbolos. A educação por sua vez, deve formar cidadãos que sejam capazes de gerenciar seu próprio conhecimento, com autonomia necessária para prover sua educação permanente, conforme observa Paulo Freire (1996).

A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada de forma crítica, de modo a não exercer o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas e não reproduzir ideologias e exclusões sociais (LIBÂNEO, 2004). Neste aspecto considera-se, também, o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97) quando afirmam que: “[...] tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes”.

Este pensamento reitera que a educação é um direito humano de formação para a cidadania, onde as figuras do professor e do aluno se associam para construir a aprendizagem num território de ação coletiva. Saviani e Duarte (2010, p. 423) afirmam que a “educação é a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é a promoção do homem, de parte a parte, isto é, tanto do educando como do educador”. Há, portanto, uma interdependência entre os sujeitos que aprendem significativamente.

3.2 A base legal e o *locus* de preparação do professor frente ao paradigma da cibercultura

As Instituições formadoras de professores para atuar na cibersociedade ou sociedade da cibercultura precisam criar novas perspectivas de enfrentamento dessa realidade, o que se configura como grande desafio.

Este desenvolvimento das tecnologias da comunicação está a provocar em todo o mundo, e mais particularmente entre os profissionais do ensino/educação (pedagogos, técnicos, docentes, etc.), a necessidade de rever alguns dos procedimentos e metodologias da comunicação (educacional) considerada como axiomáticos até à atualidade. (CAEIRO, 2017, p. 6).⁸

Segundo Moran (2013), muitas mudanças demoram porque a sociedade mantém um padrão mental de que ensinar é “falar” e aprender é “ouvir”. O autor enfatiza que a educação precisa partir de onde os alunos estão, ou seja, partir do contexto da internet. As possibilidades tecnológicas devem convergir para a interação, como desafios, jogos, comunicação com outros grupos. Tudo de forma planejada, com objetivos claros para serem alcançados. Sem um bom planejamento didático e sem a mediação do professor, as tecnologias dispersam o conhecimento e apenas distraem, favorecendo somente o entretenimento. Pois “[...] o poder da interação não está nas tecnologias, mas na nossa mente [...]” (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2015, p. 71).

Nessa mesma perspectiva, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, trazendo as seguintes orientações:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Considerando essa orientação e as especificidades da ação do professor, é indispensável que esse profissional desenvolva uma sólida formação inicial e continuada

⁸ Domingos Caeiro – Vice - Reitor da Universidade Aberta de Portugal em Prefácio do livro – Educação no ciberespaço: novas configurações, convergências e conexões. Aracaju: EDUNIT, 2017.

para manejar conteúdos, diversas linguagens, tecnologias e inovações, para ampliar a visão e a atuação desse profissional nos vários níveis e modalidades de ensino.

Para Maurice Tardif (2005, p. 15):

[...] o saber dos professores não é um “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado numa espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

A afirmação referida demonstra que a discussão sobre o saber dos professores e sua prática docente ultrapassa as fronteiras do sistema educacional e passa a fazer parte do cotidiano das pessoas, inclusive é discurso político.

O mundo contemporâneo exige profissionais competentes, o que, segundo Zabala (2010, p. 27), “[...] consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes conceituais, atitudinais e procedimentais.” De acordo com este autor, a competência está para além da sala de aula.

Corroborando com essa concepção, coloca-se a “epistemologia da prática reflexiva” na perspectiva da formação do professor reflexivo de Dewey (1959, p. 167). Ao considerar que a escola pode desenvolver nos estudantes a capacidade reflexiva, ou seja, a capacidade de pensar criticamente, ele faz correlação entre a educação e o ato de pensar ao afirmar que:

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito.

Dewey propõe práticas docentes inovadoras de ensinar e de aprender, motivadas pela solução de problemas. Para ele a educação deve estar alicerçada em experiências, nas quais o indivíduo interage com outras pessoas e com objetos que influenciarão nas experiências subsequentes. Dessa forma, a experiência não se processa somente dentro do indivíduo e a preocupação do professor como o mediador do conhecimento deve ser, então, com a situação na qual a interação se processa. Portanto, o professor pode regular as condições e o modo como as interações acontecem com os materiais, como: livros, brinquedos, jogos e, também, com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) mais atuais, incluindo os dispositivos digitais.

4 Considerações finais

Na abordagem dos territórios digitais não está apenas na necessária atualização da formação docente para novos saberes diante deste cenário, mas no fato de que a escola não pode continuar distanciada do que se passa fora dos seus muros. Devendo decodificar mudanças, a escola precisa entender as novas linguagens, optar por metodologias que aproximem o aluno deste novo cenário, compreender todas as implicações culturais que trazem o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC). É preciso, como propõe Lévy (1999), compreender a dinâmica que move a sociedade, os homens, a cultura, os signos e como uns modificam os outros.

Consideramos ainda que o presente trabalho apresenta um caminho a ser percorrido para compreender as relações estabelecidas entre território digital e as práticas pedagógicas, a partir do liame entre a Geografia, a Pedagogia e a Sociologia, alicerçadas pelas concepções de Viveiro de Castro (2011) e Stuart Hall (2003), contribuindo ainda para concepções sobre escola, enquanto território de relações comunicacionais e educativas da contemporaneidade, uma vez que a realidade vivenciada pela comunidade só é possível de compreensão através de uma análise qualitativa e holística alicerçadas nas contribuições dessas áreas do conhecimento.

Referências

- ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.
- BONNEIMAISSON, J. Viagem em torno do território. In: CORREA, R.L.; ROSENDAHL, Z. **Geografia cultural**: um século. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002, p. 83-132.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para a formação continuada (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acessado em: 22 jun. 2017
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer; Kauss Brandini Gerhart. São Paulo: Paz e terra, 2007. v.1.
- CASTELLS, M.; CARDOS, G. (Orgs.) A sociedade em Rede. Do conhecimento à ação política. Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005. In: Debates Presidência da República. Disponível em:

<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf> Acessado em: 15/02/2019.

COSTA, W. M. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998.

CREMADES, Javier. **Micropoder: a força do cidadão na era digital**. Tradução de Edgar Charles. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DEMO, Pedro. **Olhar do educador e novas tecnologias**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 15-26, 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/372/artigo2.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

DEMO, Pedro. Aprendizagem e novas Tecnologias. In: Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física –ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista Bits, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lobo. 7. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. (Coleção Geografia e Adjacências).

HARVEY, David. **Saúde e ambiente no processo de desenvolvimento**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, n. 1, v. 8, p. 309-314, 2003.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade–mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013

MORAN, José. **Informática na Educação**. Teoria & Prática, UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1, set. 2000, p. 137-144.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Lívia de; MANDAROLA, Eduardo. (Org.). **Percepção do meio ambiente e geografia: estudos humanistas dos espaços, da paisagem e do lugar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do ensino superior**. Vol. 1. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS Edméa. Autoria na pesquisa-formação na cibercultura: diálogos com a multirreferencialidade e com os cotidianos. In: AMORIM, Giovana Carla Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do.; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. (Org.). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2017.

RODRIGUES, S. F. N. Novos significados desenvolvidos na Formação de professores: contributo da pós-graduação em Multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2009. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Edméa; WEBER Aline. **Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-302, jan./abr. 2013.

SANTOS, Milton. **Território: Globalização e Fragmentação**. 4. ed. São Paulo: Hucitec: Anpur, 1998.

SANTOS, Rita; AZEVEDO, José; PEDRO, Luís. **Literacia(s) digital(ais): definições, perspectivas e desafios**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra Artmed, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316.2/38138>>. Acesso em: 14 jan. 2019

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 422-433.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Capítulo 3.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. **TICs no ensino presencial**: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. (Con)textos Linguísticos, v. 7, 2013, p. 79-96.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para professores**. Módulos de Padrão de Competência. Paris, 2009.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. [S.l.]: Porto A, 2010.

Submetido em: 26-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Práticas de Letramentos de Professores de Língua Inglesa em Serviço: Um Estudo de Caso

Maria Daiana Dela Justina Starke¹
Cynthia Bailer²
Caique Fernando Da Silva Fistarol³

Resumo: Não obstante falar inglês seja uma prática altamente valorizada na sociedade brasileira, observa-se no cotidiano das escolas públicas a crença de que não se aprende inglês nesse contexto. Sabe-se que a maioria dos professores atuantes, quando formados, vêm de cursos de Letras com dupla habilitação. Assim, parece que há professores com pouca experiência, baixa proficiência, despreparados para exercer a docência (LIMA, 2009). Nesse universo, encontros de formação continuada de professores em serviço despontam como oportunidade de fortalecimento de uma comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), pois por meio da construção de pontes entre o conhecimento teórico e a própria prática, professores vão repensando e reconstruindo sua prática pedagógica (CELANI, 2001). Este artigo reporta uma pesquisa de iniciação científica, de cunho qualitativo, que objetivou analisar e compreender práticas de letramentos de uma professora de língua inglesa na rede pública de ensino municipal de Blumenau em formação continuada no período de agosto/2018 a junho/2019. Sete encontros de formação continuada e 20 aulas ministradas pelo sujeito foram observadas, e as produções escritas (uma narrativa e planejamentos de aula) foram coletadas bem como um questionário foi aplicado pelos pesquisadores. Os resultados indicam que os momentos de formação continuada, além de se constituírem como ambiente em que professores podem comunicar-se totalmente em inglês, também contribuem significativamente para seu desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009), com o compartilhamento de experiências exitosas e desafiadoras. Dessa forma, sentidos sobre a docência vão sendo (re)construídos, e a cada encontro, as identidades profissionais dos participantes vão se desenvolvendo entre pares.

Palavras-chave: Práticas de letramentos. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Comunidades de prática.

¹ Graduanda em Letras Português/Inglês, bolsista PIBIC/FURB, 8ª fase, Universidade Regional de Blumenau. E-mail: mddjstarke@furb.br

² Professora Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade Regional de Blumenau. E-mail: cbailer@furb.br

³ Mestre em Educação, Coordenador Curricular de Línguas Estrangeiras na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED). E-mail: caiquefistarol@blumenau.sc.gov.br

Abstract: Although speaking English is a highly valued practice by the Brazilian society, there is the belief that it is not possible to learn English in public schools. The majority of English teachers in public schools, when graduated, come from *Letras* courses with double majors. Thus, there are teachers with little experience, low proficiency, thus, unprepared to teach (LIMA, 2009). In this universe, in-service teacher education meetings emerge as opportunity to strengthen a community of practice (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). By building bridges between theoretical knowledge and practice, teachers rethink and reconstruct their pedagogical practice (CELANI, 2001). This article reports a scientific initiation study, of a qualitative nature, that aimed at analyzing and comprehending literacy practices of an in-service English teacher of the Education public network of Blumenau in the period of August/2018 to June/2019. Seven in-service teacher education meetings and 20 classes given by the subject were observed, and the written productions (a narrative and lesson plans) were collected as well as a questionnaire was applied by the researchers. The results indicate that the in-service teacher education moments, besides being an opportunity for the teachers to communicate totally in English, contribute significantly to their professional development (MARCELO, 2009), with the sharing of good practices as well as challenging experiences. Therefore, during these meetings, meanings about the teaching profession and act are being (re)constructed, and at each meeting, professional identities develop among peers.

Keywords: Literacy practices. In-service teacher education. Professional development. Communities of practice.

INTRODUÇÃO

Atualmente, na sociedade brasileira falar inglês é considerado uma prática bastante valorizada (RAJAGOPALAN, 2009). O mundo está cada vez mais conectado, global e com isso, as pessoas precisam se atualizar a fim de estarem preparados para a evolução do mundo (LIMA, 2009). Aprender línguas é, neste contexto, uma forma de se preparar para as mudanças e de se qualificar para interações entre diferentes países, povos e culturas. Inclusive a língua inglesa é considerada como língua franca, uma língua comum entre duas ou mais pessoas de diferentes países que só tem o inglês (como segunda língua) em comum para se comunicar (HARMER, 2001; SEIDLHOFER, 2001). Usar o termo ‘inglês como língua franca’ amplia possibilidades e refere-se às funções da língua inglesa em seu uso em diferentes contextos, enfatizando a variedade de usos e as práticas comunicativas e estratégias dos falantes (JORDÃO, 2014). Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Base do Território Catarinense (2019) consideram essa perspectiva com o foco na função social e política do inglês.

Entretanto, instaurou-se socialmente no Brasil a crença de que falar inglês não se aprende em escola pública (LIMA, 2011). Trata-se de um discurso instaurado nas esferas públicas de ensino, sejam municipais ou estaduais. Tal crença se estabeleceu por conta de experiências vividas pelos indivíduos sejam enquanto alunos ou até mesmo enquanto

professores já atuantes em sala de aula. Contudo, segundo Barcelos (2006), existe a possibilidade de re(significação) dessa crença. Ao se pensar na trajetória de formação inicial de um professor de língua inglesa, sabe-se que sua maioria cursou licenciatura em Letras com dupla habilitação (Português/Inglês). Segundo Oliveira (2011, p. 71), “o número de horas dedicadas ao ensino de língua inglesa propriamente dita não contempla nem 500 horas”. Com isso, todos os anos são colocados no mercado de trabalho “profissionais inexperientes, inseguros, sem ou com pouca fluência na língua estudada, portanto despreparados e com muita dificuldade de exercer a docência” (LIMA, 2009, p.10).

Além da formação inicial dos professores de língua inglesa, há de se considerar os desafios encontrados na educação pública, tais como as condições de trabalho docente, as condições implícitas à disciplina de língua inglesa, como a carga horária reduzida, o número de estudantes em sala, qualidade dos materiais didáticos, por exemplo, e a forma como a própria disciplina foi se constituindo no universo público de ensino. Por causa da complexidade da atuação e formação docente, a reflexão sobre práticas de letramentos, crenças, identidade, conhecimentos e processos de ensinar e aprender se faz necessária para compreender, empoderar os envolvidos e transformar a realidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Para tanto, é imperativo compreender o processo de desenvolvimento profissional docente como uma busca do professor pela sua identidade enquanto professor ao longo da sua carreira. Nas palavras de Marcelo (2009, p. 7),

É a construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Neste contexto, faz-se necessário definir o que se entende por letramentos e práticas de letramentos, já que auxiliam no desenvolvimento profissional docente. Letramentos são práticas comunicativas sociais de leitura e escrita que podem decorrer formalmente pelo meio acadêmico, por exemplo, ou informalmente através de situações que acontecem no cotidiano (STREET, 2014; LEA; STREET, 2006). Práticas e eventos de letramentos, por sua vez, estão estreitamente relacionados. Eventos de letramentos se referem a elementos observáveis das atividades que envolvem leitura e escrita, enquanto o termo práticas de letramentos deixa de se concentrar no contexto imediato em que os eventos ocorrem para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os

indivíduos atribuem significados. Emprega-se os termos no plural, pois se entende que os valores atribuídos socialmente aos usos da leitura e da escrita variam socialmente.

A perspectiva dos letramentos, com ênfase nos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos, oferece respaldo teórico aos trabalhos desta pesquisa. Os letramentos acadêmicos podem ser entendidos em três perspectivas. O primeiro, o modelo das habilidades de estudo, aborda os letramentos como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os indivíduos devem desenvolver. O segundo modelo reflete a socialização acadêmica em que os indivíduos devem assimilar os modos de falar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas na academia. E por último, o modelo dos letramentos acadêmicos busca entender os significados que os sujeitos atribuem ao que acontece em termos de leituras e escritas. Esse modelo tem relação com produção de sentidos, identidades, relações de poder e autoridade. Nesta pesquisa, compartilha-se com Lea e Street (2006), a noção de que práticas de letramentos no contexto de formação inicial e continuada de professores de línguas devem ocorrer de modo a contemplar o desenvolvimento linguístico e pedagógico numa perspectiva transformadora, reflexiva e crítica (LIBERALI, 2004).

Nesse âmbito, destaca-se a importância dos encontros de formação continuada para os professores. O ideal seria oferecer, enquanto país, uma política de formação de professores, contínua, supervisionada, e não apenas palestras isoladas ao início do ano letivo ou nos períodos de férias, desconexas. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 227),

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir novos conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas pra enfrentar seus desafios profissionais.

Neste contexto, parece ideal estabelecer comunidades de prática. De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), as comunidades de prática envolvem profissionais que compartilham as mesmas preocupações, um conjunto de problemas, ou a mesma paixão por um determinado assunto, e que se reúnem para aprofundar seus conhecimentos e experiências em determinada área por meio de diálogos contínuos, troca de experiências e vivências ao longo de sua carreira profissional. Por meio da construção de pontes entre o conhecimento teórico e a própria prática, professores vão repensando e reconstruindo sua prática pedagógica (CELANI, 2001).

Neste contexto de formação continuada de professores, iniciativas como os editais de formação continuada da Secretaria de Educação de Blumenau (SEMED) e o Grupo de Estudos para Professores e Licenciandos de Língua Inglesa (GEPELI) fazem seu papel. O GEPELI, instituído informalmente em 2018, desponta como oportunidade de formação continuada. Nos encontros, professores da Educação Básica e estudantes de Letras compartilham, discutem e constroem sentidos sobre a docência, sempre com algum professor/pesquisador compartilhando seus conhecimentos. Os encontros acontecem em datas previamente estabelecidas nos espaços da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Como forma de incentivo à prática da língua inglesa, os participantes comunicam-se apenas em língua inglesa. No entanto, o foco não está na acurácia, mas sim, no desenvolvimento da fluência oral, na construção de um espaço em que os participantes se sintam à vontade para se expressar, compartilhar suas vivências e aprender no coletivo.

Assim, após a apresentação do contexto teórico e prático em que esta pesquisa de iniciação científica se insere, faz-se necessário delinear o objetivo deste artigo, que é apresentar os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral era analisar e compreender práticas de letramentos de professores de língua inglesa em serviço na rede pública municipal de Blumenau em formação continuada. Portanto, pretendeu-se, com este estudo, descrever práticas de letramentos desses professores de língua inglesa em serviço em relação aos conhecimentos e processos relacionados ao ensinar e aprender, à sua própria prática, e às questões de identidade e de crenças. Mais especificamente pretendeu-se (i) identificar que representações os professores em serviço têm sobre a leitura e a escrita para a docência, e (ii) caracterizar movimentos reflexivos, identidades dos docentes, o papel de crenças, práticas e do relacionar-se em atividades desenvolvidas no grupo, em grupo e em momentos de reflexão individual na formação continuada de professores. Focou-se, neste artigo, nos dados de uma professora, escolhida pela sua trajetória docente e também por sua disponibilidade para compartilhar com as pesquisadoras suas experiências, haja vista que trata-se de um estudo de caso pautado no dialogismo e na interação. Para atender aos objetivos desta pesquisa, este artigo foi estruturado a partir desta breve introdução, seguindo para os percursos metodológicos, apresentação dos resultados e discussão, e, por fim, as considerações finais.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A ideia de se conduzir a pesquisa aqui reportada surgiu em maio de 2018, quando a segunda autora deste artigo ministrou um encontro de formação continuada⁴ na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Blumenau (SC) e sua orientanda a acompanhou. Observamos os professores participantes e o desejo deles por mais encontros, mais oportunidades de compartilhar experiências e usar a língua inglesa. Com o apoio do Coordenador da Área de Línguas da SEMED Blumenau, propusemos esta pesquisa.

Em 25 de agosto de 2018 lançou-se o GEPELI (Grupo de Estudos para Professores e Licenciandos de Língua Inglesa), uma iniciativa de duas professoras da FURB e do Coordenador da Área de Línguas da SEMED Blumenau, egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, na tentativa de se estabelecer uma comunidade prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Os objetivos do GEPELI são:

- Aprofundar conhecimentos teóricos para desenvolver práticas em sala de aula, assim como aspectos da dimensão linguística de acordo com a disciplina de língua inglesa;
- Consolidar concepções dos processos de ensinar e aprender a língua estrangeira inglesa a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Elaborar planejamentos diferenciados utilizando as temáticas referentes aos *workshops* e encontros de estudo;
- Refletir sobre a prática pedagógica desempenhada nas Unidades Escolares;
- Produzir relatos de experiência sobre a prática realizada a partir dos *workshops* e encontros de estudo. (SEMED, 2019, p.1)

O primeiro encontro, intitulado “*Looking back, looking forward: a conversation about reading, cognition and teaching*” foi ministrado pela Profa. Dra. Cyntia Bailer. Nesse encontro, com a presença de cerca de 30 professores, as pesquisadoras, numa conversa informal, puderam conhecer melhor a professora que se tornou o estudo de caso desta pesquisa de iniciação científica. Nessa conversa informal, surgiu a oportunidade de acompanhar as aulas de Lourdes (pseudônimo escolhido pelo sujeito para preservar a identidade) que eram ministradas em três escolas diferentes. Com isso, as saídas à campo iniciaram em agosto de 2018 e seguiram até novembro de 2018. Durante as saídas a campo, observou-se eventos de letramentos, como a língua inglesa era trabalhada em sala de aula, em diferentes escolas, e em conversas informais com a professora, foi-se

⁴ Encontro com carga horária de 8h, ministrado em língua inglesa, com o tema “Letramentos em Língua Inglesa: abordagem teórico-prática”, ministrado nas dependências da FURB, em 08/05/2018.

caracterizando os movimentos reflexivos surgidos entre planejamento e ação com as turmas e momentos de estudo na formação continuada.

Os campos de pesquisa foram três: a Escola de Educação Municipal Lauro Müller (neste artigo, escola 1) localizada no bairro Badenfurt, e as Escolas Básica Municipal Professor Oscar Unbehaun (escola 2) e Escola Básica Municipal Alberto Stein (escola 3) localizadas no bairro Velha, as três estão localizadas no município de Blumenau. Um total de 20 aulas foram observadas no segundo semestre de 2018. Desse total, cinco aulas foram observadas na escola 1, uma aula no 9º ano B, duas no 8º ano B e duas no sexto ano B. Cinco aulas foram observadas na escola 2, três aulas no 4º ano A, uma aula no 6º ano B e outra no 7º ano A. E dez aulas foram observadas na escola 3, cinco no 8º ano C e cinco no 8º ano D. Anotações em diário de campo foram feitas em cada aula pela pesquisadora e os planejamentos da professora regente foram coletados para posterior análise. Procurou-se também identificar representações que a professora em serviço tem sobre a leitura e a escrita para a docência.

Também, as pesquisadoras participaram de sete encontros de formação continuada, cinco no âmbito do GEPELI e dois, da formação oferecida pela SEMED Blumenau ao longo do calendário letivo do recorrente ano. No âmbito do GEPELI, os encontros aconteceram em 25/08/2018, conforme mencionado acima; em 29/09/2018, com o tema “*Idiomatic expressions*”; em 27/10/2018, com o título “*Looking back, looking forward: a conversation about pronunciation teaching and the implications of considering English as a lingua franca*”; em 30/03/2019, com o tema “*Pronunciation*”; em 06/04/2019, com o título “*Reading and Writing in English classes: how to design effective activities that foster learning*”. As temáticas abordadas em cada encontro do GEPELI advêm das necessidades expressas pelos próprios professores participantes, pois ao final de cada encontro é feita uma avaliação para que os participantes possam expor suas ideias, opiniões e sugestões daquilo que gostariam que fosse trabalhado nos encontros seguintes.

Os encontros ofertados no âmbito da SEMED aconteceram em 20/03/2019, com o título “*The sociocultural theory and Neuroscience: how do they dialogue with English language teaching?*” e em 17/04/2019, com o tema “*Literacy practices in the English language classroom: projects and multiliteracies*”. Notas em diário de campo foram feitas em todos os encontros pelas pesquisadoras.

Com as notas do diário em campo e os planejamentos da professora em mãos, solicitou-se que a professora sujeito deste estudo escrevesse uma narrativa autobiográfica, com foco em sua trajetória enquanto estudante do curso de Letras até o momento atual em

que atua como professora de inglês. De acordo com Reis (2008), as narrativas viabilizam a atribuição de sentidos às vivências, às experiências humanas. A narrativa autobiográfica, em que o sujeito narra sua trajetória, revela-se como alternativa de pesquisa qualitativa, como possibilidade para o desenvolvimento pessoal e profissional na formação de professores.

E por fim, foi enviado para a professora sujeito deste estudo um questionário com perguntas abertas para o aprofundamento de temáticas relevantes para a análise dos dados coletados e a triangulação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados, pode-se observar como as oportunidades de formação continuada têm potencial de servir como suporte para fortalecer as competências dos professores já atuantes, auxiliando-os no processo de (re)construção de suas identidades docentes. Neste âmbito, universidade e escola devem, cada vez mais, caminhar juntas a fim de criar e consolidar comunidades de prática (WENGER; MACDERMOTT; SNYDER, 2002), aliando conhecimento teórico-científico à prática, de modo que professores possam repensar e reconstruir sua própria prática pedagógica (CELANI, 2001).

O fato de as formações, tanto no âmbito do GEPELI como no âmbito da SEMED, serem ministradas totalmente em inglês se tornou um grande diferencial, pois assegurou-se o desenvolvimento, a prática da fluência oral em língua inglesa. Nas palavras da professora Lourdes, as formações se consolidaram como:

um dos poucos lugares que oferece um contato com a língua inglesa e a troca de experiências entre professores. [...] Para alguém que estava afastado não só da sala de aula, mas também de atividades ligadas ao inglês é importante o resgate da língua e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e tem sim contribuído para a minha formação (Excerto 1, questionário pergunta 10⁵).

O foco não estava, em momento algum, na acurácia, na correção gramatical ou de pronúncia. Objetivou-se construir um espaço no qual os participantes se sentissem à vontade para se expressar, compartilhar suas vivências e aprender no coletivo. Conforme nota em diário de campo, inicialmente isso foi impactante para muitos participantes, pois eles não estavam acostumados a esta realidade. Inclusive, muitos dos professores

⁵ A pergunta 10 do questionário era a seguinte: “Você participa dos encontros do GEPELI? Qual sua percepção/avaliação dos encontros? Você acredita que os encontros têm potencial de contribuir para sua formação continuada?”.

participantes assíduos desses encontros de formação comentaram sentir falta de oportunidades em que possam fazer o uso da língua inglesa para seu próprio aperfeiçoamento. De acordo com eles, além das aulas que ministram, não têm oportunidades de se comunicar com outra pessoa em inglês. Parece óbvio mencionar que professores de inglês precisam de oportunidades para falar inglês, de ambientes “seguros” em que possam se expor a riscos e cometer erros (HARMER, 2001).

Para além da discussão sobre temas pertinentes ao ensino, os encontros de formação continuada podem também ser locais de inspiração, de motivação para que cada professor possa compreender que os desafios, que no individual parecem intransponíveis, no coletivo podem se tornar mais simples, de possível resolução. Ao compartilhar experiências com os pares, professores vão descobrindo que muitos vivenciam realidades semelhantes, realidades talvez piores ou melhores, mas que com cada obstáculo, cada professor vai se transformando, transformando sua realidade e abrindo novos horizontes, enxergando novas possibilidades de ensinar e aprender. Em virtude da complexidade da atuação e formação docente, a reflexão sobre práticas de letramentos, crenças, identidade, conhecimentos e processos de ensinar e aprender se faz necessária para compreender, empoderar os envolvidos e transformar a realidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Nas palavras de Miccoli (2011, p. 177), “[...] um professor tem que demonstrar estar capacitado a responder desafios, a colegas e a estudantes, tendo consciência de seu papel de líder, modelo e incentivador de transformações pessoais, em primeiro lugar tendo as sociais como metas”. Desafios estão presentes no dia a dia do docentes e estes devem estar preparados para lidar com eles. Estar preparado não quer dizer possuir soluções, mas sim ter o desejo pessoal de encontrá-las e com isso lutar de forma encorajadora para que transformações aconteçam e transpassem do pessoal para o social.

De acordo com o discurso da professora, com os dados da narrativa autobiográfica e das respostas ao questionário, depreendeu-se que Lourdes, antes de decidir cursar Letras, percorreu outros caminhos profissionais. Fez curso técnico em contabilidade, cursou três meses de Pedagogia, até que iniciou Letras (Português/Inglês) e descobriu seu amor pela profissão.

Em 2001 comecei a cursar Letras na Universidade, onde me identifiquei completamente com o curso, apesar da dificuldade na Língua Inglesa, porque tinha estudado em um curso técnico e nunca tive condições de pagar um curso particular. Também estava me deparando com colegas que já tinham a vivência da língua ou já tinha alguma experiência porque já eram ou professoras ou tinham cursando magistério (Excerto 2, narrativa autobiográfica).

Neste pequeno trecho, a professora já descreve como era sua relação com a língua inglesa inicialmente. Em sua vivência no período da faculdade, a grande maioria de seus colegas já possuía muito ou algum conhecimento da língua inglesa, logo isso a deixava preocupada e acabava fazendo com que não gostasse do idioma. Observa-se no excerto 2 de Lourdes uma crença advinda de sua experiência com a língua inglesa, quando diz “nunca tive condições de pagar um curso particular”. Tal fala demonstra sua crença de que existe um local específico para aprender inglês e que este local é o cursinho de idiomas (LIMA, 2009). Essa crença não é exclusiva de Lourdes, infelizmente é bastante comum na sociedade brasileira. Não cabe a nós aqui encontrar um bode expiatório. Acreditamos que é possível transformar a realidade, e que para tanto, é preciso ter consciência de que “[...] a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (BARCELOS, 2007, p. 112). Portanto, é preciso conhecer as crenças que permeiam a educação no ensino de línguas para que se possa pensar em estratégias a fim de trabalhar sua re(ssignificação).

Conforme já mencionado anteriormente, Lourdes tinha certo medo e preocupação com a língua inglesa quando iniciou o curso de Letras. Então uma professora de uma disciplina de língua inglesa mostrou para Lourdes como funcionava a estrutura da língua, foi a ajudando pouco a pouco até que ela passou a entender e gostar realmente da língua.

O curso e principalmente uma professora que lecionava na Universidade, me fez compreender e até perder o medo da língua que tanto me apavorava. Neste período, além das aulas na faculdade, iniciei um curso particular para acompanhar melhor a faculdade. Fui muito feliz na minha escolha porque estava estudando todos os assuntos que me fascinavam no ensino médio (Excerto 3, narrativa autobiográfica).

Lourdes menciona que passou a frequentar um curso particular para que pudesse acompanhar as aulas da faculdade. Novamente, Lourdes demonstra sua crença de que existe um local específico para se aprender inglês, o cursinho, e que o inglês ensinado no curso superior, em curso de dupla licenciatura, não é suficiente para que ela se sinta proficiente na língua (OLIVEIRA, 2011). Para entendermos um pouco mais a fundo, no questionário, perguntamos à Lourdes se ela acha que existe um lugar específico para aprender inglês, e caso positivo, qual. Lourdes respondeu que “a língua inglesa pode ser adquirida em vários lugares. *Além de escolas públicas* e particulares, ela também pode ser estudada em vários aplicativos, jogos, além da internet que oferece vídeos aulas,

“podcasts”, músicas e etc” (Excerto 4, resposta ao questionário pergunta 5⁶, grifo nosso). Percebe-se uma ressignificação. Talvez pela sua experiência enquanto docente, enquanto aprendiz da língua inglesa, tenha percebido que se pode aprender inglês em diversos contextos, com diferentes ferramentas.

É importante ressaltar que a professora Lourdes se declara feliz com sua escolha, tem amor pelo caminho que escolheu trilhar. Está ciente dos desafios de ser professora, e parece demonstrar amor pelo que faz, como pôde-se observar em suas aulas ministradas para o Ensino Fundamental em escolas públicas. Ela procurou sempre dialogar com seus alunos e tentou mostrar para eles que a língua inglesa não é tão difícil quanto parece. Como algumas das escolas nas quais teve oportunidade de trabalhar eram localizadas em bairros mais distantes, ela trabalhou com realidades de alunos que têm pouco ou nenhum acesso a conteúdos em língua inglesa. Mesmo assim, ela sempre dispôs de *pendrives* com *músicas* ou filmes para que pudesse mostrar aos alunos como é possível aprender de forma divertida. Em suas palavras, “me lembro de uma escola que no dia da criança levei o filme “A Bela e a Fera” pois poucos tinham acesso a uma ida ao cinema. Filme com legenda era um outro tabu que fui negociando com eles” (Excerto 5, narrativa autobiográfica).

Nos excertos de Lourdes, pode-se perceber a crença de que não se aprende inglês na escola pública e que o curso de licenciatura também não dá conta da formação linguística do professor em inglês (LIMA, 2009; OLIVEIRA, 2011). Nas palavras dela, ser um falante fluente de inglês “requer estudo e muita dedicação, além de ter conhecimento da língua, é preciso ter contato e interagir com falantes nativos” (Excerto 6, resposta ao questionário pergunta 4⁷). No curso de graduação, a carga horária destinadas às aulas de língua inglesa parecem mínimas se comparadas às demais disciplinas ministradas em português. Pode-se inferir que, como a professora Lourdes, outros professores de língua inglesa seguem com o nível que conseguiram atingir no curso de licenciatura ou buscam outros meios para aperfeiçoarem seus conhecimentos linguísticos.

Ainda em sua narrativa autobiográfica, Lourdes revelou que, no período dos estágios no curso de licenciatura, não teve o acompanhamento necessário para que conseguisse realizar o estágio em língua portuguesa com sucesso, e esta experiência acabou lhe trazendo certa insegurança em sala de aula. Quanto à sua experiência com estágio em inglês, mencionou que foi totalmente diferente, pois aquele que de início parecia ser “um bicho de sete cabeças”, no final das contas se tornou sua melhor

⁶ A pergunta 5 do questionário era a seguinte: “Você acha que existe um lugar específico para aprender inglês? Qual?”.

⁷ A pergunta 4 do questionário era a seguinte: “Para você, o que é preciso para ser um falante fluente de inglês?”.

experiência, pois pode finalizar o seu estágio ministrando aulas para os calouros do curso de Letras da instituição em que estudava, em outro estado brasileiro. Nas palavras de Lourdes,

No período de estágio, já tinha uma filha e infelizmente não tive o tempo que gostaria nem a compreensão por parte da professora que consegui acompanhar, pois nunca conversava comigo e realmente sentia que era um incômodo para ela a minha presença. Talvez por isso, não me sentia a vontade para dar aulas e percebo que esse processo me fez falta. Gostaria de mais tempo no estágio. Quanto ao Inglês, já estava um pouco melhor e pude concluir o estágio na própria faculdade, dando aulas aos iniciantes do curso” (Excerto 7, narrativa autobiográfica).

Ao se formar, a professora Lourdes decidiu não lecionar devido à insegurança que desenvolveu com as vivências do estágio. É dessa forma que se percebe a formação de crenças, que “[...] são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2007, p. 117). Contudo, as crenças sendo fruto de experiências podem ser ressignificadas e, este estudo de caso revela justamente isso, conforme o excerto a seguir,

“[...] devido a experiência do estágio, não fui lecionar. Fiquei com essa vontade, ou sonho guardado e deixei de lado, pois era mãe de uma menina e um ano após tive mais uma gestação. [...] Após um período, perdi minha mãe devido a um câncer, que foi devastador. graças a Deus pude cuidar dela e acompanhá-la nos momentos difíceis do tratamento em Brasília. Após seu falecimento, em 2015, precisei me ocupar em alguma coisa e voltei a estudar, para lidar com a dor. Passei nas provas de ACT na Língua Portuguesa e Inglesa, mas o medo de estar afastada de sala e a tal Língua Inglesa me deixavam apavorada. [...] Fui chamada para substituir uma professora bem experiente por um mês, e pensei: “preciso experimentar e ver realmente se tenho jeito para dar aulas”. Essa era uma ideia que sempre me atormentava, afinal tinha cuidado de todos ao meu redor e tinha esquecido de realizar os meus desejos. Pois bem, fui, tremia igual a uma “vara verde”. E ouvi de alunos que eles estavam aprendendo o tal” bicho papão” do Inglês. Uma língua que eles tinham um certo desprezo por achar que nunca aprenderiam. Me identifiquei com esses alunos e graças a Deus, tive uma equipe maravilhosa que me acolheu” (Excerto 8, narrativa autobiográfica).

Neste trecho, é evidente a realização da professora Lourdes ao decidir lecionar. E mesmo em meio aos medos e inseguranças, ela decidiu mudar, transformar-se e passar por este momento de ressignificação em sua vida, que conseguiu construir com muito esforço e coragem. Identificou-se com os alunos, com a sala de aula e com a equipe de trabalho. Em uma conversa informal, ela mencionou que sua ideia inicial era ministrar aulas de língua portuguesa, mas foi surpreendida com a oportunidade de lecionar inglês, ao perceber que

muitos estudantes diziam não gostar da língua inglesa, levou-os a conhecer a língua presente em sua rotina, em suas vivências, passou a mostrar aos alunos a importância que a língua inglesa tem em suas vidas e o quanto são capazes de aprender. Portanto, nas palavras de Miccoli (2011, p. 176), “ser professor é ter a possibilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção”.

Professora Lourdes, ao responder um questionamento sobre o ensino de língua inglesa nos dias de hoje, afirma que “houve uma mudança na forma de lecionar porque não foca apenas na gramática ou na tradução sem orientação. As aulas se tornaram mais dinâmicas e exploram a escrita, a fala e o ouvir do aluno” (Excerto 9, resposta ao questionário pergunta 6⁸). Em sua fala, percebe-se uma mudança de um *grammar translation method*, que focava apenas na gramática e na tradução de textos para um *communicative approach* (HARMER, 2001) que insere o aluno em situações reais de interação com a língua, para que ele possa entendê-la em seu uso real, e não apenas com estruturas isoladas. Tal mudança oferece ao estudante uma perspectiva de maior liberdade de uso.

No acompanhamento das aulas ministradas pela professora Lourdes, tanto com a observação das aulas e a leitura de seus planejamentos, percebeu-se que a professora planeja suas aulas levando em conta o conhecimento prévio dos seus estudantes e trabalhando com as limitações que os próprios estudantes impõem para seu aprendizado da língua inglesa. Nas palavras de Lourdes, “converso com os alunos para que eles tenham menos preconceitos com a disciplina e conto a minha estória. De como também não gostava, mas porque não compreendia e tento mostrar as ferramentas que hoje eles têm para aprender de modo mais simples” (Excerto 10, narrativa autobiográfica).

Nas três escolas em que atua, destaca-se aqui uma atividade que ela realizou com turmas de 8º e 9º anos. Conforme as notas em diário de campo e os planejamentos de aula, Lourdes solicitou que os estudantes se dividissem em grupos de quatro ou cinco, sendo que cada grupo deveria escolher uma música em inglês que gostasse e montar um videoclipe para apresentar em sala de aula. A professora decidiu trabalhar esta atividade para que, de uma forma diferente, mais dinâmica, pudesse demonstrar aos estudantes que é possível aprender inglês de uma forma mais prazerosa, mais divertida. Nas palavras de Lourdes, “produzimos vídeos, até para não focar somente na gramática e também para cativá-

⁸ A pergunta 6 do questionário era a seguinte: “Como você vê o ensino de língua inglesa na escola pública nos dias de hoje?”

los com a experiência de ouvir ou procurar músicas na língua inglesa, independente do ritmo” (Excerto 11, narrativa autobiográfica).

Partindo dessa proposta de trabalho da professora, pode-se analisar que o objetivo da atividade, além de ensinar a língua, era também apresentá-la aos estudantes enquanto parte do meio cultural em que se vive. De acordo com Gee (2001), os sentidos estão vinculados às experiências em ações situadas no mundo material e social. Em outras palavras, é impossível pensar a língua fora de seu contexto social. É irreal pensar o ensino de línguas deixando de lado as crenças, as experiências e conhecimento prévios dos indivíduos. Gostar ou não de determinada língua é resultado das vivências dos indivíduos, e tal preferência pode ser ressignificada com novas experiências. Ao decidir trabalhar com músicas e o gênero videoclipe, a professora se mostrou conhecedora da realidade cultural dos estudantes, soube “[...] educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, [a fim de] promover o conhecimento mútuo de dois universos, sobrepostos, mas que não se conhecem” (MORIN, 1999 apud CELANI, 2008, p. 37).

Na atividade de criação de videoclipe solicitada pela professora Lourdes deveria conter a tradução da música, que eles poderiam consultar na internet, e fotos diversas, mas de forma alguma poderiam simplesmente baixar um vídeo já pronto e apresentar em sala. A professora Lourdes disponibilizou tempo em sala para a preparação do videoclipe, assim como também ofereceu aulas na sala de informática para que os alunos montassem os seus vídeos na escola, com sua supervisão.

Nos dias reservados para as apresentações em cada turma, na escola 1, pouquíssimos estudantes fizeram e apresentaram. Inclusive um estudante tentou apresentar um vídeo que baixou da internet, mas a professora logo descobriu. Ao longo de cada aula observada, via-se nitidamente o desinteresse por parte dos estudantes, que simplesmente não realizavam as atividades propostas pela professora, o que a obrigava a passar conteúdo gramatical no quadro, assim como recorrer a provas para avaliar os alunos. A professora tentou diversas vezes trabalhar atividades diferenciadas, mas sempre acontecia o mesmo problema de os estudantes não participarem e não fazerem a atividade.

Com a observação, procurou-se entender o porquê do desinteresse dos estudantes. O contexto social da comunidade a qual a escola pertence é bastante resistente quanto ao aprendizado de língua inglesa. Em algumas aulas assistidas, ouvia-se o seguinte discurso entre os alunos “onde que eu vou usar isso? Não penso nem em viajar”. Os próprios alunos estavam fechados para o aprendizado e não encontravam sentido em estudar. Em uma conversa informal, a professora comentou que esse bloqueio e resistência advêm das

realidades duras que os estudantes encontram em suas casas, que afetam de forma geral no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos, não só nas aulas de língua inglesa.

Nas escolas 2 e 3, por outro lado, percebeu-se um resultado mais satisfatório em relação às expectativas da professora e desempenho dos estudantes. A maioria dos estudantes realizou a atividade solicitada e fez a apresentação dos seus vídeos. Os estudantes se mostraram criativos e pensaram nos detalhes na criação e apresentação. Era nítido em seus olhares o quanto se divertiram durante o processo de produção do vídeo. Nessas duas escolas, os estudantes se mostraram bastante dedicados na disciplina e realizaram todas as atividades solicitadas, sempre interagindo e participando das aulas. Portanto, o engajamento dos estudantes se mostrou essencial para o desenvolvimento da atividade e a aprendizagem.

Ainda na escola 2, foram observadas três aulas no 4º ano. Nesta turma, Lourdes trabalhou com os temas animais e as partes do corpo. A turma se mostrou ativa e participativa, e reagia muito bem aos pedidos de silêncio da professora quando ela precisava explicar conteúdo e dar instruções das atividades. Lourdes trabalhou com vídeos, com histórias, músicas e os fez dançar. Percebeu-se o engajamento da turma e que os estudantes se sentiam confortáveis em aula, de modo a demonstrarem gosto pela língua inglesa. Os estudantes pareciam compreender os sentidos de aprender inglês e percebiam a língua presente em seu cotidiano, e seu amor pela disciplina era expresso em tudo que faziam. Em uma conversa informal, Lourdes comentou que as aulas com esta turma eram para ela uma espécie de folga, pois era uma turma muito prazerosa de se trabalhar.

Ao trabalhar neste percurso investigativo de práticas de letramentos da professora Lourdes, é possível destacar que assim como a grande maioria dos professores de língua inglesa, ela demonstra uma trajetória que iniciou quando decidiu cursar Letras e que continua até os dias atuais. Nessa trajetória, percebe-se transformações e re(ssignificações) de sentidos. Em resposta a um questionamento sobre sua própria trajetória docente, Lourdes afirma: “Estou lecionando há apenas 3 anos e meio e compreendi que aos poucos vou aprimorando o meu trabalho, pois não existe professor “pronto” (Excerto 12, resposta ao questionário pergunta 12⁹). Lourdes reconhece que o professor não pode parar de estudar, deve sempre aprimorar seus conhecimentos, seja por meio de leituras, pesquisa, curso ou especialização. Em suas palavras,

⁹ A pergunta 12 do questionário era a seguinte: “Olhando para trás e observando toda a sua trajetória como docente, como você percebe/vê seu crescimento enquanto profissional e a formação de sua identidade profissional docente?”.

Compreendi que um bom planejamento de aula ajuda tanto no meu desenvolvimento como professora, quando a uma aula mais produtiva. Tenho buscado ler e estudar quando possível para melhorar a cada dia e em cada situação, pois muitas vezes o que funciona numa escola não faz sucesso em outra (Excerto 13, resposta ao questionário pergunta 12).

No excerto 13, Lourdes reflete sobre sua trajetória de aprendizagem enquanto docente e aponta o quanto um bom planejamento facilita o andamento das aulas. Para a elaboração de um bom planejamento, ela aponta que é necessário estudar, pesquisar, ler diferentes autores e teorias para que possa construir novos sentidos. Levando os contextos em consideração, Lourdes parece buscar proporcionar aos seus estudantes um ambiente de aprendizagem seguro, no qual possam se expor e aprender com sucesso.

De forma geral, em todas as aulas observadas, Lourdes procurou ir ao encontro das necessidades de seus alunos e ao mesmo tempo inovou por meio de cada uma das atividades que propunha. Assim como no início de sua trajetória ela mesmo diz que não gostava de língua inglesa e tinha dificuldade, mas recebeu ajuda, apoio e motivação, ela também tem o desejo de ajudar seus estudantes a compreenderem o motivo pelo qual estudam a língua inglesa, e também encorajá-los e motivá-los mostrando a eles que sim, são capazes de aprender uma outra língua desde que tenham esse desejo e também tenham consciência de que é necessário mudar alguns hábitos e também estudar para que a aprendizagem seja efetiva. Nas palavras de Celani (2008, p. 39), [...] o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional (CELANI, 2008, p. 39).

Ao acompanhar professora Lourdes por um período, digamos que, curto de tempo, percebeu-se como desafio a baixa carga horária de aulas semanais de língua inglesa para cada turma nas escolas públicas. No contexto observado, enquanto pequenos, os estudantes têm apenas uma aula semanal; a partir do 8º ano, têm duas aulas semanais. Poucas aulas e períodos curtos parecem atrapalhar o andamento das atividades, prejudicando a aprendizagem e a percepção, por parte dos estudantes, de que inglês faz parte do seu dia a dia. Como outro desafio, percebeu-se a condição de trabalho do professor como temporário. Professora Lourdes é uma professora admitida em caráter temporário (ACT), ou seja, todos os anos ela se insere em escolas diferentes, de acordo com os critérios de escolha de vaga na Secretaria Municipal de Educação, e dessa forma, se torna mais complicado dar continuidade aos seus projetos e ao trabalho que desempenha com seus estudantes.

Apesar dos desafios, pode-se concluir que Lourdes vem desenvolvendo sua identidade profissional docente. Ao longo de seus três anos e meio em sala de aula, reconhece em si amor pela sua profissão, e decide buscar novos conhecimentos, abrindo novos horizontes para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos e de suas práticas. De forma encorajadora, mostra com suas vivências que é possível transformar sua própria vida enquanto docente quanto a vida dos estudantes, em passos de ‘formiguinha’, como é possível perceber no excerto 14.

Agora que tive essa experiência, quero me aprofundar. Meu desejo é ter mais conhecimento para poder cativar meus alunos. A língua inglesa deixou de ser um tabu, mas continuo estudando, pois, esse tempo que fiquei parada, infelizmente me atrapalhou. Afinal meu contato com o inglês, se resumia a receitas ou ao patchwork que fazia nas horas vagas, filme e músicas. Minha meta é aprimorar e continuar nessas periferias, adoraria que esses alunos tivessem mais oportunidades (Excerto 14, narrativa autobiográfica).

Assim, partimos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou descrever práticas de letramentos de uma professora de língua inglesa em serviço na rede pública municipal de ensino de Blumenau em formação continuada no período de agosto/2018 a junho/2019. Pretendeu-se, com este estudo, descrever práticas de letramentos dessa professora de língua inglesa em serviço em relação aos conhecimentos e processos relacionados ao ensinar e aprender, à sua própria prática, e às questões de identidade e de crenças. De forma mais específica, procurou-se identificar que representações essa professora tem serviço tem sobre a leitura e a escrita para a docência, e ainda foram caracterizados os movimentos reflexivos, as identidades, o papel das crenças, das práticas e do relacionar-se nas atividades desenvolvidas no grupo, em grupo e nos momentos de reflexão individual na formação continuada. Sete encontros de formação continuada e 20 aulas ministradas pelo sujeito foram observadas, e as produções escritas (uma narrativa e planejamentos de aula) foram coletadas bem como um questionário foi aplicado pelas pesquisadoras.

Os dados analisados apontam que os encontros de formação continuada proporcionaram aos professores um ambiente de troca de experiências em que cada um dos professores tem a oportunidade de se expressar e por meio do compartilhamento de vivências é capaz também de se reconstruir enquanto profissional da educação. Cada uma

das vivências se torna inspiração e motivação para que os professores passem a sentir-se mais encorajados na missão de ensinar inglês aos futuros cidadãos. Sugere-se que os encontros despontam como comunidade de prática, nos quais os professores podem se comunicar livremente utilizando a língua que lecionam nas escolas, aprendendo e reciclando seus conhecimentos teóricos e os alinhando à própria prática. Tais encontros promovem a discussão, reflexão individual e coletiva, oferecendo oportunidade para repensarem e ressignificarem sua própria prática.

Com os dados desta pesquisa, conclui-se que é de extrema importância que haja incentivo para o estabelecimento de comunidades de prática, de oportunidades de formação realmente continuada para os professores de língua inglesa. Universidades e escolas devem andar juntas, de mãos dadas. Apesar de parecer clichê, a teoria e a prática podem andar juntas, uma informando a outra, ressignificando a outra. Na educação, a sala de aula é o laboratório, e apenas com reflexão crítica e apoio dos pares é que os professores se desenvolvem profissionalmente. Portanto, o professor deve estar “[...] em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, [...] em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar” (CELANI, 2008, p. 37). Bons professores amam o que fazem, comprometem-se com seus estudantes e os ambientes em que trabalham, sentem-se responsáveis pelas vidas que são postas em suas mãos e apresentam um desejo profundo de fazer e de ser a diferença. Conforme Heath (1982), precisamos de mais pesquisas com perspectiva etnográfica para descrever como diferentes grupos sociais lidam com o conhecimento, e acrescentaríamos, como professores lidam com desafios, como ressignificam suas vivências, crenças e transformam suas identidades, no individual, no coletivo.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.15-42.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas, EDUCAT/ALAB, 2008. p. 21-40.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.
- GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v.8, n.44, p.714-725, 2001.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, v.14, n.1, p.13-40, 2014.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 3rd ed. Essex: Longman, 2001.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, vol. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.
- LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.
- LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.171-184.
- OLIVEIRA, Roberval Araújo. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 79-92.
- RAJAGOPALAN, Kanavilil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.
- REIS, Pedro Rocha. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XIV, v. 15, n. 16, p.17-34, jan./dez. 2008.
- SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SEMED. **Edital SEMED N° 04/2019**. Prefeitura Municipal de Blumenau. **Secretaria Municipal de Educação**. Blumenau, SC, 06 de março de 2019.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School, 2002.

Submetido em: 19-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Percursos Formativos do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Um Estudo dos Principais Movimentos Estruturantes

Sandra Vidal Nogueira¹
Serli Genz Bölter²

RESUMO: O artigo trata do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, com base nos Planos Nacionais:1975/2020. O estudo analítico e descritivo evidencia três movimentos: criação e expansão dos programas/cursos, consolidação de áreas e institucionalização da avaliação, reestruturação do SNPG e adensamento de redes. Nesse percurso formativo, identificam-se orientações e matrizes, direcionamentos políticos estatais, com determinações e estratégias para dinamizar o papel exercido pelas atividades de pós-graduação, objetivando o desenvolvimento da pesquisa universidade em patamares internacionais e o estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo.

PALAVRAS-CHAVES: Pós-Graduação. Universidade. Pesquisa. Ciência e Tecnologia. Avaliação de Programas.

Formative Paths of the National Graduate System: A Study of the Main Structuring Movements

ABSTRACT: The article deals with the National Postgraduate System in Brazil, based on the National Plans:1975/2020. The analytical and descriptive study evidences three movements: creation and expansion of programs/courses, consolidation of areas and institutionalization of evaluation, restructuring of the SNPG and network densification. In this training course, guidelines and matrixes, political orientations are identified, with determinations and strategies to dynamize the role played by postgraduate activities, aiming at the development of university research in

¹ Pós-Doutoranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões-URI, *Campus* Santo Ângelo, RS. Doutora em Educação pela PUC/SP. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo, RS – Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas. E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

² Pós-Doutorado em Direito pela UFSC. Doutora em Sociologia UFRGS. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo, RS – Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas. E-mail: serli.bolter@uffs.edu.br

international pairs and the narrowing of relations between science and technology and productive sector.

KEY-WORDS: Postgraduate studies. University. Search. Science and Technology. Evaluation of Programs.

Introdução

De acordo com Sucupira (1980), a possibilidade do doutoramento está contida na Reforma Francisco Campos, em 1931, porém a denominação *pós-graduação* vinculada às noções de ensino e pesquisa apareceu no ordenamento jurídico das universidades brasileiras no Decreto nº 21.231/46, que instituiu o Estatuto da Universidade do Brasil.

Nesse período, como explica Romanelli (2000), segmentos passaram a reivindicar oportunidades de acesso à educação e, não obstante a queda das velhas oligarquias, que se deu com a Revolução de 1930, era inexistente o interesse dos grupos dominantes em introduzir mudanças substantivas em setores como o educacional. Entretanto, fazia-se urgente responder às pressões, motivadas pelo crescimento demográfico e desenvolvimento urbano industrial³.

Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), surgiu à previsão oficial da pós-graduação. As definições sobre o conceito de programas/cursos e normas de funcionamento aparecem na Lei nº 5.540/69⁴. O Estatuto do Magistério Superior, Lei nº 4.881/65 estabeleceu a pós-graduação como requisito para a carreira docente. Outros dispositivos legais se constituíram em marcos regulatórios. Vale a pena, porém, explicitar, que:

A pós-graduação no Brasil se estrutura intensamente a partir do Parecer nº 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Newton Sucupira, e da Reforma Universitária de 1968, quando educação e desenvolvimento econômico estão atrelados num projeto de governo dos militares que planejaram um modelo de ensino superior, de universidade e, conseqüentemente, de pós-graduação, para atender a este objetivo. (...) É, pois, neste contexto do Regime Militar⁵, que a pós-

3 Nos anos 20 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, primeira do Brasil. Em 1933 a Universidade de São Paulo. No ano de 1935 a Fundação Universidade do Distrito Federal. E, em 1960, a Universidade de Brasília (Romanelli, 2000).

4 Essa legislação denominada por Cunha (1991, p. 67) como “ponto nodal” “(...) pelo fato de ela ter sido a convergência de várias medidas e propostas e por terem dela decorrido várias outras. No que se refere à pós-graduação, convergiram para a Lei da Reforma Universitária: a) a definição desse tipo de ensino pelo CFE, em 1965; b) o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento Superior (resultado do acordo MEC/USAID) em julho de 1968, propondo a organização urgente do ensino pós-graduado no País; e, finalmente, c) o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em agosto de 1968, que assumiu a definição do CFE, algumas sugestões do Relatório MEC/USAID e elaborou minutas de leis e decretos que, por sua vez, resultaram na Lei da Reforma Universitária.”

5 De acordo com Alves e Oliveira (2014, p. 352-353), “A ditadura militar, resultante de uma movimentação das forças conservadoras, dentre elas as Forças Nacionais, a Igreja e a burguesia, foi instaurada por meio de um golpe de estado, em 31 de março de 1964, instituindo um regime que, a princípio, deveria representar uma fase de transição, mas teve duração de 21 anos.”

graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje. (ALVES e OLIVEIRA, 2014, p. 352)

De acordo com Castro (1985) e Hamburger (1990), o Parecer nº 977/65 estabeleceu o perfil dos programas/cursos⁶ e seus princípios. No Parecer nº 431/66 está contido o trabalho final: mestrado e doutorado. No Parecer nº 77/69 as normas de credenciamento, organizadas em áreas de concentração. No Parecer nº 465/69 a obrigatoriedade dos títulos para acesso docente na carreira universitária. Avaliando a reforma implantada em 1968, Saviani (2008, p. 307-308) afirma que em suma,

a estrutura universitária que nos foi legada pelo Regime Militar acarreta consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas pelos seguintes fatores: eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação.

Nogueira (2000) aponta dois modelos institucionais, um deles de origem europeia e outro baseado na experiência norte-americana. Seguindo os padrões das universidades alemã e francesa, privilegiou-se a cátedra, sendo o título de doutor condicionante ao ingresso na carreira. A experiência norte-americana serviu de modelo a conclusão de programas/cursos que precedem a elaboração de dissertação ou tese⁷.

A autora sinaliza três iniciativas importantes. A primeira delas de Centros Regionais de Pós-Graduação, a segunda de credenciamento do tipo *accreditation* e, a terceira, do Conselho Nacional de Pós-Graduação, cuja primeira tarefa foi elaborar o I PNPG. Para Nogueira, Casali e Tozzi (1994), a intencionalidade expressa pelo poder público com tais iniciativas advém da importância estratégica da pós-graduação.

Satisfazer as demandas de distinção “credencialista” dos estratos médios altos, oferecer formação profissional avançada, formar professores para o ensino superior, aperfeiçoar funcionários públicos, promover iniciação

6 O Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação definiu dois tipos de cursos: pós-graduação *stricto sensu* (PGSS), considerando nessa categoria os cursos de mestrado e doutorado e pós-graduação *latu sensu* (PGLS), incluindo os cursos de especialização e aperfeiçoamento. (BRASIL, 1965, apud SALAZAR, 1990)

7 Segundo Danusia (1990), a inspiração europeia serviu como referência na pós-graduação na Universidade de São Paulo. A partir do modelo norte-americano foram criados os programas/cursos do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além da Universidades: Federal de Viçosa e do Rio de Janeiro.

científica, formar e treinar pesquisadores em ciência básica, desenvolver pesquisadores de alto nível, oferecer ambiente para a pesquisa, organizar a pesquisa e, em vários casos, tentar chegar à pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos em conexão com a indústria. (Córdoba *et al*, 1986, p. 22)

Era fundamental restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma de ensino superior, em decorrência da expansão da graduação⁸. Para Córdoba *et al* (1986, p. 49-50), houve um duplo movimento:

(...) o primeiro, “de cima”, envolvendo docentes e administração das universidades; o segundo, “de fora”, vindo dos órgãos governamentais articulados a outros setores do modelo político-econômico que promovia a modernização de vários segmentos da vida nacional.

Em março de 1964, o golpe político-militar derrubou o governo Goulart, impondo ao País uma nova ordem política e institucional. Em meio ao clima de euforia pela pós-graduação, interessava apenas à qualificação profissional adequada as novas exigências, sem reformas estruturais. As decisões tomadas nesse período, denominado “milagre brasileiro”, tiveram por fundamento a Teoria do Capital Humano⁹. Sob a égide do paradigma estrutural-funcionalista¹⁰ apregoou-se o valor econômico da educação e sua contribuição ao crescimento do País, em termos do ritmo de progresso.

A importação de teóricos e de teorias, esta “ciência de reprodução”, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados”, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido. (SANTOS, 2003, p. 629)

Desde então, os esforços pela criação e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no Brasil acumularam um bom legado. Nesse sentido, pretende-se

8 Esse posicionamento é reforçado em alguns documentos, como é o caso da justificativa apresentada no Projeto de criação do Conselho Nacional de Educação: “No ensino superior moderno, cuja tendência à massificação parece tornar-se inevitável, a pós-graduação há de constituir a estrutura de excelência indispensável ao desenvolvimento da pesquisa científica e da cultura, em suas mais altas formas.” (Jornal do Brasil, 1974, apud Cunha, 1991, p. 68).

9 Segundo Frigotto (1989, p. 41), “O conceito de capital humano - ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.”

10 Fundamentando-se no tripé pesquisa/formação de recursos humanos/desenvolvimento, esse paradigma mostra-se em plena sintonia com os pressupostos da Teoria do Capital Humano, racionalização, eficiência e produtividade e, como tal, presentes no slogan oficial de fortalecimento das relações entre educação, desenvolvimento e segurança (Frigotto, 1989).

revisitar conceitualmente a agenda de construção desse Sistema, com base no conjunto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), elaborados desde 1975, até 2020¹¹.

1º movimento: criação e expansão de programas/cursos

O I PNPG apresentou diretrizes ao período entre 1975 e 1979, vigorando durante o governo Geisel. De acordo com Balbachevsky (2005), introduziu o princípio do planejamento estatal para as atividades da pós-graduação. Isto quer dizer,

institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das Universidades e garantindo-lhes um financiamento estável; elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível aos cursos; planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científica e entre as regiões do País, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do Sistema Universitário, aumentando a eficácia dos investimentos e ampliando o patrimônio cultural e científico. (BRASIL/MEC, 1975, p. 9682)

Objetivou-se, com isso, que o SNPG assumisse funções formativas¹² na dinâmica interna das universidades. A esse respeito, Martins (1991, p. 35) diz que este Plano se diferenciou do Parecer n^o 977/65 do CFE, nos seguintes aspectos:

a) o Plano preserva a ideia de que a ação estatal imprimirá a racionalidade desejável a todo o sistema, mantendo a imagem do Estado Tutelar (...) e evoluindo (...) para uma postura mais totalitária de planejamento global e integrado...; b) fala menos em pesquisa e mais em formação de recursos humanos, explicitando nessa linguagem as próprias funções da pós-graduação e colocando a precedência da formação sobre a pesquisa.

Observa-se que a lacuna existente entre objetivos proclamados e consecução de ações possui pilares na pretensa superação das desigualdades, entretanto, a pós-graduação nasceu desigual, a partir da ideia de centros de excelência. Exemplo típico dessa situação presente na agenda de trabalho do I PNPG é, pois, uma tendência centralizadora e

11 I PNPG-1975/1979; II PNPG-1982/1985; III PNPG-1986/1989; IV PNPG-1998/2002; V PNPG-2005/2010; VI PNPG-2011/2020.

12 Estas funções foram assim definidas: “(...) formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação de sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas Instituições privadas e públicas.” (Brasil/MEC, 1975, p. 9684).

uniforme, que desconsiderou os movimentos anteriores, como dos Centros Regionais de Pós-Graduação¹³.

Constata-se a predominância de um movimento de expansão espontâneo: “(...) o isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da Política Educacional e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento.” (BRASIL/MEC, 1975, p. 9683).

Surge na cena nacional a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada em 1951, por meio do Decreto nº 29.741 e passou a desempenhar, desde 1976, papel decisivo na pós-graduação¹⁴. Em 1975, é iniciada a implantação do Conselho Nacional de Pós-Graduação. Nessa época havia, também, o chamado “veto ideológico” à concessão de bolsas. Inicia-se a elaboração do II PNPG.

(...) o fato de a Capes ser mantida com recursos transferidos da Casa Militar da Presidência da República. Com o Golpe de 64, no primeiro momento, houve um movimento para extinguir a Capes. Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), se mobilizaram e puseram-se em campo para convencer o governo de que isso não deveria ocorrer. (BRASIL/MEC/CAPES, 2011, p. 10)

Conclui-se, assim, que fazer ajustes nas estruturas não era suficiente. Seria necessário mudanças de fôlego na concepção, organização e funcionamento das universidades e isto não interessava ao regime militar.

2º movimento: consolidação de áreas e institucionalização da avaliação

Trazendo como marca o abandono do discurso expansionista anterior, o II PNPG, elaborado para o período de 1982 a 1985, visava a “(...) formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e

13 Segundo Bianchetti e Sguissardi (2009) apenas na Região Sul chegou-se a implantar realmente um centro coordenador regional de pós-graduação. Buscando as causas do insucesso, atribui-se as resistências a nível local e a competição entre instituições.

14 O grande idealizador da Capes, o educador Anísio Spínola Teixeira. Em 1965, é publicado o Parecer Sucupira, que conceituou e normatizou a pós-graduação no Brasil. Ainda em 1970, a Capes tem sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em julho de 1974, a estrutura da Capes é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. “Já em Brasília, foi iniciada a criação dos comitês assessores por área do conhecimento, uma adaptação dos peer committees americanos. ‘Progressivamente, os comitês assessores por área de conhecimento foram sendo ampliados em número, com a seleção de professores de acordo com as indicações da comunidade científica.’ Conta o ex-presidente, Darcy Closs (1974-1979).” (BRASIL/MEC/CAPES, 2011, p. 10).

*técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado*¹⁵” (BRASIL/SESU/CAPES, 1982, p.1)

O II PNPG trouxe mudanças na direção de ser num instrumento de ação política. Reconhece a rigidez do binômio ensino e pesquisa. Subjaz a essa questão, por um lado, o caráter exógeno que permeou a fase de implantação e, por outro, a constatação de que “(...) *rapidez e imprevisibilidade de eventuais reorientações de política e de alterações conjunturais na economia, ou até mesmo estruturais, não se coadunam com a continuidade e estabilidade que a formação e capacitação de alto nível requer.*” (BRASIL/SESU/CAPES, 1982, p. 6)

Para Saul (1988), o II PNPG acrescentou o crivo da qualidade e a institucionalização da avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976. Afora isso, priorizou-se a adequação do Sistema às “*especificidades inerentes às diversas áreas do conhecimento e os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes de marcada heterogeneidade do contexto*” (BRASIL/SESU/CAPES, 1982, p.1).

Considerando o movimento de abertura política gradual e pacífica que acontecia no Brasil, após vinte e um anos de regime militar, o discurso de posse de Tancredo Neves em 1985, segundo Saviani (1986) expressa à crise das universidades. Nesse sentido, o II PNPG reforça o valor das comunidades acadêmicas e científicas nos processos decisórios, acionando mecanismos de incentivo, acompanhamento e avaliação do desempenho do Sistema. Foram estabelecidas, desse modo, as bases para a definição do III PNPG.

Estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação, como parte essencial do sistema de ciência e tecnologia; consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimento e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação através de verbas orçamentárias específicas; consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural; assegurar recursos para a manutenção das Instituições de Ensino Superior – IES e manter o financiamento de projetos específicos de ensino e pesquisa, através das agências de fomento; garantir a participação da comunidade científica em todos os níveis; estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas uniformizadoras entre regiões, áreas e instituições; assegurar condições aos estudantes-bolsistas para dedicação integral à pós-graduação. (BRASIL/MEC/CAPES, 1986, p. 4-5)

¹⁵ Conforme consta no II Plano (BRASIL/SESU/CAPES, 1982, p.1), “Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de sua especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade.”

A elaboração do III Plano buscou atender, segundo Fávero (1993), entre 1986 e 1989, as exigências da consolidação dos programas/cursos, por meio da revalorização do papel da pesquisa e um novo surto de expansão. Subordinou as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema de ciência e tecnologia. São, pois, estabelecidos como principais objetivos: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação no Sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (BRASIL/MEC/CAPES, 1986, p. 3).

Segundo Cunha (1991), o III PNPG previu prioridades, tais como: a) destinação de verbas específicas nos orçamentos das universidades para pesquisa e pós-graduação; b) reestruturação da carreira docente para valorizar a produção científica no ingresso e promoção dos quadros universitários; c) institucionalização das atividades sabáticas; d) fortalecimento do pós-doutorado; e) atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios; f) participação nos conselhos de pós-graduação e colegiados de programas/cursos; g) incremento das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação.

Apesar da diversidade epistemológica entre as áreas do conhecimento e da necessária flexibilidade curricular aos programas/cursos, o III PNPG limitou-se a fazer apenas um diagnóstico da situação, localizando pontos de estrangulamento.

3º movimento: Reestruturação do SNPG e adensamento das redes de pesquisas

Após a promulgação da Constituição de 88, entra no cenário o protagonismo do Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação (FOPROP)¹⁶, que assumiu posição estratégica na organização e condução dos IV PNPG, proposto para os anos de 1998 e 2002.

Nos anos de 1996 e 1997 houve uma agenda pública, que se constituiu no documento: “*Discussão da Pós-Graduação Brasileira*”¹⁷, elaborado durante um seminário nacional e também por ocasião das comemorações do cinquentenário da CAPES. A partir

16 Em 1985 em Niterói/RJ, houve o 1º Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (chamado, à época, de ENPROPP). Este Evento selaria a fundação do que mais tarde viria a ser o Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (FOPROP).

17 A síntese dos debates do Seminário Nacional Discussão da Pós-Graduação Brasileira foi publicada em n. especial do INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES, numa edição comemorativa dos 45 anos, em 1997 (brasil/sesu/capes, 2001).

dela, houve redações preliminares do IV PNPG, até o final de 1997 e numa dessas versões, considerada a mais completa¹⁸, foram elencadas prioridades ao IV PNPG, a saber:

a) elevar o padrão da pós-graduação; b) ampliar a inserção internacional; flexibilizar o modelo de pós-graduação e valorizar as novas soluções que melhor se ajustem à realidade e vocação acadêmica; c) capacitar o sistema para oferecer os perfis de formação necessários ao país; d) expandir o sistema, diminuindo o desequilíbrio inter e intraregional; f) comprometer-se com a melhoria do ensino superior; g) rever a função do Mestrado, considerando que a formação de pesquisadores se efetiva mesmo é com o Doutorado; h) integrar pós-graduação e graduação; i) valorizar o intercâmbio interinstitucional; j) estimular o cumprimento dos planos de desenvolvimento da pós-graduação; k) integrar as agências de fomento federais/estaduais/regionais; l) valorizar os projetos regionais; m) fortalecer a carreira acadêmica e a qualificação do corpo docente do ensino superior; n) criar mecanismos de avaliação das métricas avaliativas usadas pela CAPES; (BRASIL/SESU/CAPES, 2001, p. 6-7)

Há se de considerar que as ênfases dadas foram pautadas evidenciando três eixos:

O primeiro, formulado a partir dos dados das agências, que afirmava o crescimento significativo do sistema de pós-graduação no país nos últimos 30 anos, mas também o desequilíbrio de sua distribuição. O segundo referia-se a insuficiência no atendimento do que era denominado de 'fronteiras da pesquisa'. O terceiro esboçava a necessidade de suprir áreas significativas para o desenvolvimento do país e ainda insuficientemente contempladas pelo sistema. (BRASIL/SESU/CAPES, 2001, p.7)

Apesar disto, uma série de circunstâncias fez com que o IV PNPG não fosse oficializado, porém suas diretrizes adotadas pela CAPES. Viviam-se, ainda, um momento histórico conturbado, de transição de um modelo de Estado mínimo para um Estado social de direito e de superação das crises desencadeadas pelo Estado¹⁹.

O V PNPG 2005/2010, por sua vez, nasceu direcionado à introdução do princípio de indução estratégica em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais. O aprimoramento da avaliação qualitativa (conceito de nucleação e revisão do *Qualis*). A solidariedade entre programas/cursos e seu impacto social. A expansão da cooperação internacional. O combate às assimetrias. A formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. Além de se ocupar da formação docente

18 Os relatórios oficiais mostraram que: "A aplicação do plano foi pouco discutida e é significativo que boa parte dos participantes do processo não tenha memória do IV PNPG e que a identificação de uma política nacional de pós-grad que tenha origem no doc. não seja consenso." (Brasil/SESu/CAPES, 2001, p. 5)

19 Para Santos (2010, p. 194), "O termo Estado faz parte desta categoria de conceitos: sua formulação usual indica, de fato, a instituição por excelência da Política e do Direito e, portanto, um dos lugares mais sacros e simbólicos da nossa sociedade."

aos níveis de ensino, bem como de quadros técnicos, via mestrado profissional, destinado aos setores públicos e privados. (BRASIL/MEC/CAPES, 2004)

A internacionalização das publicações é um padrão totalmente adequado aos trabalhos nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, cujos temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. A publicação em periódicos internacionais de trabalhos na área de Ciências Humanas é algo muito mais difícil e improvável. Como tornar viável a publicação internacional de um trabalho sobre os índios caiapós ou sobre o movimento dos sem-terra no Pontal do Paranapanema? (SANTOS, 2003, p. 631)

Mesmo sendo o SNPG uma realidade exitosa, a experiência acumulada apontava certa urgência na reestruturação do Sistema, seus procedimentos, sua estrutura e suas metas. O V PNPG investe, então, na reformulação de conceitos, reorganização dos currículos e incorporação de novos indicadores nas avaliações externas. A intencionalidade foi avançar (expandir e consolidar), atentando para a diversidade e busca pelo contínuo aperfeiçoamento, ancorados nas premissas de estabilidade e pertinência das bases científica, tecnológica e de inovação.

O referido Plano trouxe como contribuição uma revisita aos significados de desenvolvimento do próprio Sistema nos seguintes termos: ainda que o princípio da flexibilidade fosse previsto desde o Parecer CFE nº 977/65, os modelos rígidos e com forte marca sequencial e hierárquica (mestrado/doutorado) acabaram por se sobrepor nos Planos curiosamente, até em relação aos modelos usados como referência (europeu e norte-americano). Alguns temas mereceram relevo e foram incentivados: estudos nas áreas de Defesa Nacional, Ciências do Mar e Nano biotecnologia. (BRASIL/MEC/CAPES, 2004)

O VI PNPG entre 2011 e 2020 recupera objetivos anteriores, com a prevalência de políticas de incentivos e indução. Incorpora uma visão mais sistêmica em seus diagnósticos, suas diretrizes e propostas, buscando obter certo nível de sinergia entre os segmentos ligados a pós-graduação, promovendo iniciativas como a criação de uma Agenda Nacional de Pesquisa. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010)

A aderência entre as áreas de conhecimento e a solução dos problemas do País surge, projetando o crescimento equânime e o adensamento da pesquisa nacional (multi e interdisciplinar) a partir de mesorregiões e não somente unidades e macrorregiões.

Ao analisar a distribuição dos diversos indicadores disponibilizados pela CAPES e apontados no documento referência do PNPG 2011-2020 – não por unidades da federação, mas por mesorregiões geográficas – verifica-se que as regiões metropolitanas, as litorâneas, concentram a excelência da pós-graduação nacional (BRASIL/MEC/CAPES, 2010, p. 63)

Áreas estratégicas surgem na agenda, tais como: o programa espacial e a política nuclear, a defesa e saúde pública, o monitoramento e controle do espaço aéreo e das fronteiras terrestres e marítimas, os problemas ligados ao clima e o monitoramento e previsão de fenômenos meteorológicos extremos, à energia e ao uso e preservação dos recursos hídricos, à exploração sustentável da biodiversidade, o pré-sal, à preservação do meio ambiente, o crescimento populacional nas metrópoles, o desenvolvimento de transporte de pessoas e cargas, a ampliação e melhoria da produção de alimentos e a educação básica²⁰, dentre outras.

A implantação de doutorados diretos em áreas básicas e tecnológicas poderá ser incentivada, uma vez que possibilita a absorção, pelos setores acadêmico e extra acadêmico, de profissionais de alto nível, em idade muito mais favorável atividade de criação de conhecimento; além de ter, socialmente e economicamente, um custo mais adequado. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010, p.101)

Amplia-se a articulação entre agências em programas estratégicos, tais como: a) órgãos de fomento federais, CAPES e CNPq, com os Governos dos Estados - Secretarias de Ciência e Tecnologia e Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP's)²¹ e os Setores Empresariais; b) participação dos fundos setoriais; c) novas tipologias regionais. Sobre as políticas públicas de combate às assimetrias²² a proposta seria fortalecer as FAP's, de modo a orientar ações estratégicas de desenvolvimento científico e tecnológico

Historicamente, houve a hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das ciências exatas e naturais, as quais migraram para outras áreas e funcionaram como uma camisa de força. No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do *publish* ou *perish* invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o *paper* e o livro sobre as criações e os inventos. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010, p. 78)

20 Seria, portanto, competência do SNPG, visto que foi criada na CAPES a Diretoria de Educação Básica, tratar de temas, como por exemplo, os estudos relativos à formação de professores, o estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010)

21 De acordo com dados do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP), há no País, vinte e três instituições em atividade. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010)

22 Podem-se citar assimetrias em vários níveis e que tratam das instituições, regiões e áreas: em termos quantitativos, na distribuição geográfica dos programas/cursos, em termos qualitativos, nos conceitos pela avaliação e em termos das áreas de conhecimento, nas diferenciações entre elas. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010)

Trata-se de manter e ampliar centros de excelência e dar apoio aos grupos emergentes, articulando esforços, na garantia de interiorização da universidade brasileira, sintonizada com as vocações regionais e de áreas em todo o território.

Exemplo disso é a introdução do *Ranking Qualis* para as revistas acadêmicas, com nível de confiabilidade e grau de impactação diversos, variando segundo as áreas do conhecimento, com mais lastro nas ciências naturais e certas áreas tecnológicas, e menos lastro nas ciências humanas e sociais. (BRASIL/MEC/CAPEL, 2010, p. 90)

Identifica-se, ainda, uma série de outros desafios que o Plano menciona. Mecanismos que permitam às Universidades receber doações e investimentos especiais, a exemplo do que ocorre nos segmentos da cultura. Estimulo ao SNPG para a modelagem de novas formas de organização e indução de parcerias para além das fronteiras disciplinares. Esclarecendo melhor:

com a participação mais efetiva de todas as agências, deverá priorizar duas ações, em sentidos opostos, mas complementares: 1– atrair em diferentes programas mais estudantes e docentes do estrangeiro; 2– enviar mais estudantes e pós doutores ao estrangeiro para fazer formação no exterior, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo. (BRASIL/MEC/CAPEL, 2010, p. 22)

Considerando todo esse cenário, o VI Plano traçou como diretriz subsidiar políticas públicas visando atender as áreas de Educação, Ciência e Tecnologias e estabelecer algumas prioridades. São elas: a) sinergia entre ensino e pesquisa; b) primazia da qualidade, quebra da endogenia e redução das assimetrias; c) criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação a pós-graduação; d) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema educacional; e) crescimento das áreas fundadas na experiência de base e lastro disciplinar, tendo como porta de entrada os problemas nacionais e não somente temáticas básicas; f) apoio ao fortalecimento da educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

Considerações finais

De acordo com os dados Geocapes²³ tomando por referência o ano base de 2016, constatou-se um investimento de R\$ 3.111.681,395 na pós-graduação²⁴. Quanto aos números dos programas/cursos: 57,4% pertencem às Instituições Federais de Ensino

23 Disponível em: <http://www.capes.gov.br>

24 Desde 2015 a perda de recursos financeiros da CAPES (cujo orçamento está atrelado ao MEC) no investimento do fomento de pesquisas tem sido progressiva e da ordem de 1bilhão ano. Os setores mais atingidos são os destinados às concessões de bolsas e ao aporte no custeio de equipamentos.

Superior (IFES), 23,3% estão em Instituições Estaduais, 18,6% em Instituições Particulares e 0,8% em Instituições Municipais. Isto significa que as IFES congregam 2.397 programas/cursos. Dentre as Áreas de Conhecimento, a Multidisciplinar²⁵ responde pela maioria dos programas/cursos, ou seja, 685 deles, seguida pelas Ciências da Saúde, 659 e Ciências Humanas, 579. Em relação aos docentes, 59,9% do corpo permanente está alocado em IFES, 26,4% em Instituições Estaduais e 13,2% em Instituições Particulares. Os Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia possuem o maior número de programas/cursos, 2.701, dentre o total de 4.145.

Considerando aspectos em destaque na construção do SNPG (orientações e matrizes), faz-se a seguir uma breve síntese das ações desenvolvidas, a partir da leitura dos PNPG, apontando alguns desafios e contradições.

A pós-graduação brasileira se manteve com uma agenda permanente, sustentada por seis Planos Nacionais e seus protagonismos. Os PNPGs imprimiram certa direção macropolítica ao SNPG, articulados aos financiamentos governamentais em ciência e tecnologia, rumo à internacionalização das publicações. Contudo, existem contradições inter áreas e seu fluxo de abrangência e capilaridade que precisam ser enfrentadas. Um desses grandes desafios é a redução das assimetrias regionais, com destaque para as desigualdades socioeconômicas e culturais que, apesar dos esforços, ainda persiste no Brasil.

Afora isso, pode-se constatar que o crescimento das universidades foi alavancado, em grande medida, pelo SNPG e a capacitação docente ocupou centralidade nesta tarefa. Programas foram direcionados para tal finalidade e um amplo sistema de bolsas (no país e exterior), com mecanismos de inserção internacional²⁶.

Aliás, a participação da comunidade acadêmica na formulação das políticas ao setor se configurou numa questão estrutural, atrelada à implantação do sistema de avaliação dos programas²⁷. Os princípios de nucleação e solidariedade organizaram os processos avaliativos feito por pares, de natureza meritocrática e considerando a classificação de campos disciplinares e áreas de conhecimento para alocação de recursos. (BRASIL/MEC/CAPES, 2002)

25 Agrega áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010)

26 Segundo dados da CAPES O Brasil ocupa o 13º lugar no ranking da produção científica mundial. ((BRASIL/MEC/CAPES, 2010)

27 No período de 1976-1997 vigorou a escala conceitual alfabética de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito A. A partir de 1997 passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles com os conceitos 6 e 7.

Há de se lembrar que na época da criação, o SNPG tinha por missão de qualificar professores de universidades. Essa missão foi ampliada e o Sistema passou a contribuir para formar novos pesquisadores e promover a indução da pesquisa. Desde, então, a pós-graduação brasileira tem exercido papel dinamizador na ampliação e renovação do conhecimento em áreas com culturas diversas, como as básicas, as tecnológicas e as humanas, sendo, pois, o resultado disso, o crescimento da comunidade científica e da produção intelectual e seus impactos nos setores produtivos.

A constituição de um sólido SNPG é consenso, entretanto, atuar com conhecimento e pesquisa “de ponta” pressupõe dos programas/cursos o compromisso epistemológico de romper com conservadorismos, que sustentam atrasos históricos, em prol de inovar em modelos mais robustos e com maior capilaridade²⁸.

O território brasileiro em sua extensão continental de 8,5 milhões de km² apresenta diversidades compatíveis a essa dimensão espacial requerendo a soma de esforços de diferentes segmentos públicos e privados da sociedade de forma a garantir essa sustentabilidade. Em seus 27 estados que compreendem 5.565 municípios constata-se um nível de urbanização maior que há dez anos, visto que em 2000, 81% dos brasileiros viviam em áreas urbanas, e agora são 84% (IBGE, 2012).

É preciso, desse modo, enxergar a relação entre a falta de políticas institucionais e a forma com que se dá o crescimento da pós-graduação brasileira, ou seja, por um lado há de se racionalizar programas e cursos, otimizando linhas de pesquisa e, por outro, dinamizar a estruturas acadêmicas de produção, com a criação e consolidação de círculos virtuosos de produção dos conhecimentos, rompendo, assim com os usuais modelos fragmentados. As pesquisas multidisciplinares são as mais afetadas por este tipo de problemática.

Nesse sentido, apesar do reconhecimento de que o SNPG e o processo de avaliação que o acompanha são experiências exitosas, é necessário revisitar o que acontece nos ambientes acadêmicos, refratários às novas experiências, dominados por especialidades e presos em culturas marcadamente disciplinares. “*As áreas profissionais e aplicadas*

28 Segundo os debates realizados na “Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+20”, no ano de 2012, o desenvolvimento sustentável baseia-se em três dimensões que devem ser conciliadas em uma perspectiva durável: viabilidade econômica, justiça social e conservação Ambiental. Esse contexto assumirá papel de grande relevo nas políticas econômicas e tecnológicas, assim como na formação de quadros para os setores público e privado. “A Rio92 buscou o consenso internacional para a operacionalização do conceito do desenvolvimento sustentável. A partir desta conferência, o termo desenvolvimento sustentável ganhou popularidade, sendo alvo de muitos estudos e tentativas de estabelecimento de políticas de gestão, que buscam contemplar os seus princípios centrais. Este conceito implica uma abordagem integrada e interdisciplinar, ressaltando necessidade de aumentar capacidade política, social e ecológica de lidar com ameaças e mudanças, e de manter ou ampliar opções para responder às questões sociais e naturais em permanente mudança.” (BRASIL/MEC/CAPES, 2012, p. 11)

continuam avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o paper e o livro (...).” (BRASIL/MEC/CAPE, 2010, p.43).

Isto significa dizer que a pós-graduação deve repensar seu futuro para além de indicadores de avaliação padronizados, visto que o Sistema de Avaliação já fornece fortes sinais de que está em processo crescente de saturação. Outrossim, rever os conceitos de produto de conclusão nos programas/cursos acadêmicos e profissionais, bem como a natureza das pesquisas desenvolvidas nestas modalidades e suas diferenciações.

Houve aproximações entre ensino e pesquisa, aliado ao fortalecimento da iniciação científica, a partir da indução em redes, diferenciais no sistema educacional brasileiro. Foram estabelecidos componentes curriculares com maior organicidade, vinculados às linhas de pesquisa e a partir dessa ideia, se pode antever espaço para a modelagem de novos arranjos institucionais e propostas curriculares.

Apesar disto, algumas instituições ainda são lentas para acompanhar o ritmo das mudanças e o cenário brasileiro força os programas de pós-graduação a se modificarem, atualizando práticas curriculares. Nesta direção persiste o desafio quanto aos objetivos da especialização frente às novas demandas econômicas. Em que medida a intensificação da pesquisa científica brasileira tem gerado resultados positivos para a melhoria da qualidade de vida da população e qual o impacto dessas contribuições no cotidiano das cidades e regiões?

Considerando que o Brasil está localizado na porção centro-oriental do Continente Sul-americano (e com exceção do Chile e do Equador, todos os países da América do Sul têm fronteiras com o Brasil²⁹), e da posição que ocupa, o País possui desafios territoriais estratégicos e precisa planejar ações a partir desse referencial, em relação ao *éthos* que as universidades e a pós-graduação têm a incumbência de formar.

O pilar do desenvolvimento científico e tecnológico e de melhores índices econômicos sociais encontra-se na base da formação de pesquisadores e cientistas. Portanto, devem-se diminuir as transferências de conhecimentos de outros países e fazer com que os mesmos sejam apropriados em perspectiva latino-americana.

²⁹ Segundo dados do censo de 2010 (IBGE, 2010), o Brasil possui 23.086 km de fronteiras, sendo 7.367 km marítimas e 15.719 km terrestres. A fronteira com o oceano Atlântico se estende da foz do rio Oiapoque, ao norte, na divisa do Amapá com a Guiana Francesa, até o arroio Chuí, ao sul, no limite do Rio Grande do Sul com o Uruguai. Ao norte estão Guiana Francesa, Suriname, Guiana e Venezuela; a noroeste, Colômbia; a oeste, Peru e Bolívia; a sudoeste, Paraguai e Argentina; e ao sul, o Uruguai.

Nesse sentido, mostra-se central, em algumas áreas, expandir suas fronteiras e atingir outros países, enfrentando as barreiras linguísticas e a adequação quanto a natureza dos objetos de pesquisa, de modo que possam oportunizar maior diálogo internacional.

Deve-se lembrar, portanto, que o objetivo de internacionalização da pós-graduação brasileira está associado ao compromisso de levar para além das fronteiras nacionais os resultados de pesquisa, e isto implica, antes de tudo, em publicação no exterior (difusão da pesquisa), intercâmbios de pesquisa (troca de conhecimentos), intercâmbio da formação (mobilidade), recebimento de docentes e discentes estrangeiros (captação de pesquisadores) e redes internacionais (integração e financiamento). O que se tem visto em algumas áreas de conhecimento são os debates e a atuação de pesquisadores restritas à participação em eventos estágios de pesquisa no exterior.

Referências

ALVES, MIRIAM FÁBIA; OLIVEIRA, JOÃO FERREIRA DE. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Porto Alegre., v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil**: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs). **Dilemas da pós-graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965: definição dos cursos de pós-graduação. In: SALAZAR, Aparecida Portilho. **Legislação Federal**. Uberlândia, MEC/UFU/Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, 1990, v. I, p. 1-10.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 76.056, de 30 de julho de 1975, aprova o I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, **Diário Oficial da União** (146):9681-9702, 4 ago., 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. Brasília, MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capes, 50 anos**. Brasília: CAPES/CPDOC/ FGV, 2002

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**. CAPES: Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. CAPES: Brasília, v.1, 2010.

BRASIL. **Revista Comemorativa dos 60 anos**. CAPES: Brasília, 2011.

BRASIL. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20/**. CAPES: Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria do Ensino Superior. Coordenadoria do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985**. Brasília, MEC/SESu/CAPES, 1982.

BRASIL. Secretaria do Ensino Superior. Coordenadoria do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. *INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES, Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios*. Brasília: CAPES, vol. 9, nº 2 e 3, abr./set., 2001.

CASTRO, Cláudio Moura. Dos esforços isolados à pós-graduação. In: _____. **Brasil os anos de autoritarismo: análise, balanço e perspectivas** (Ciência e Universidade). Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 7-22.

CÓRDOBA, Rogério de Andrade et alii. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília, UNESCO/CESALC/MEC/SESu/CAPES, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (77):63-68, maio, 1991.

DANÚSIA, Bárbara. Darcy Ribeiro fala sobre pós-graduação no Brasil: entrevista a Bárbara Danúsia. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Brasília, INEP (19):73- 99, jan., 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo, Cortez, 1989.

HAMBURGER, Ernest W. Para que pós-graduação? **Encontros com a Civilização Brasileira**. Brasília, MEC (19):81-92, jan., 1990.

MARTINS, R.C. de Rezende. A Pós-Graduação no Brasil: uma análise do período de 1970-90. **Educação Brasileira**. Brasília, CRUB (27):93-119, jul./dez., 1991.

NOGUEIRA, Sandra Vidal. Aspectos históricos da pós-graduação no Brasil: 1965-1989. **Revista Ícone**. Uberlândia, 6(2):75-91, 2000.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; CASALI, Alípio Márcio Dias; TOZZI, Devanil Antônio (org.). **A relação universidade/rede pública de ensino: desafios à reorganização da pós-graduação em educação**. São Paulo, EDUC/FDE, 1994.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Cassio Miranda dos. **Educação e Sociedade**. Campinas, 24(83): 627-641, ago., 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo, Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo, Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas 4(4):3-18, out./nov., 1980.

Submetido em: 09-07-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Formação Continuada de Professores à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica

José Tadeu Acuna¹

Resumo: Desde a origem da humanidade o homem precisa aprender a produzir sua existência mediante a manipulação da natureza, para tanto, ele se humaniza conforme produz sua história, ou seja, aprender e ensinar se faz necessário para garantir sua sobrevivência. Dentre as temáticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, este artigo versa sobre a formação de professores, haja vista, que o educador tem papel fundamental na transmissão do conhecimento científico. Nesta direção, relata-se uma proposta de formação continuada de professores, abrangendo tópicos relacionados a construção de vínculos entre o grupo de professores, relação escola-família e ensino de alguns pressupostos teóricos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Proposições de formação continuada deste tipo, podem gerar transformações significativas no pensamento dos docentes e em sua prática pedagógica, especialmente no que tange a forma de conceber a função social da escola, educação e de seu próprio trabalho. Não obstante, estimular a legitimação e partilha de afetos positivos pode facilitar a articulação entre os professores, favorecendo o trabalho coletivo entre eles. Por fim, reitera-se a necessidade de construção de políticas públicas que contribuam para a formação do docente, seja ela inicial e/ou continuada, devido ao fato, de que como agente de humanização e transformação social, ele só poderá desempenhar tal função quando devidamente humanizado.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Psicologia; Pedagogia; Processos de Humanização.

Abstract: Since the origin of mankind man needs to learn to produce its existence upon the manipulation of nature, for both, he humanizes as produces its history, then, learning and teaching is necessary to ensure their survival. Among the issues involved in the process of teaching and learning, this article has as its central theme the training of teachers, considering that the educator has a fundamental role in the transmission of scientific knowledge. In this direction, it is reported a proposal for continuing education of teachers, covering topics related to construction of ties between the group of teachers, school-family relationship and teaching of some methodological theoretical assumptions of Pedagogy Historic-Critic. Propositions of continued education of this kind can generate significant transformations in the thought of teachers and their pedagogical

¹Psicólogo. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela UNESP, Bauru. E-mail: tadeuacuna@gmail.com

practice, especially in terms of the way of conceiving the social function of the school, education and their own work. However, stimulate the legitimation and sharing positive affect can facilitate the linkage between teachers, favoring the collective work between them. Finally, reiterates the necessity of construction of public policies that contribute to the formation of the teacher, be it initial and/or continued, due to the fact, that as an agent of social transformation and humanization, he can only perform this function when duly humanized.

Keywords: Training of Teachers; Psychology; Pedagogy; processes of humanization.

INTRODUÇÃO

Parte-se do princípio que o ser humano para conseguir sobreviver necessita aprender uma série de ações e conteúdos para minimamente fazer parte da sociedade, por isso processos educacionais são impreteríveis para a sua vida, para tanto, concebe-se que a Educação é uma produção essencialmente humana que distingue o homem dos demais animais. Saviani (2012) afirma que o homem não somente se adapta a natureza, mas pelo contrário, a transforma mediante sua necessidade, porém, essa transformação, requer o desenvolvimento de certas habilidades, e para estas habilidades se objetivarem na realidade somente acontece quando se aprende as operações envolvidas em seu desempenhar.

Neste processo de produção de sua existência, o homem constantemente constrói seu patrimônio, que são instrumentos que o auxiliam a reproduzir sua vida. Justamente neste ato de produção, ele cria o mundo da cultura, e ao passo que o forma, complexifica suas funções corpóreas, principalmente as psicológicas, pois é requerido organizar mentalmente suas ações direcionadas a um fim e pô-las em prática de forma a satisfazer seus objetivos. De acordo com Leontiev (1978, p.267):

Podemos dizer que cada homem aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com ele.

Conforme ocorre a edificação de seu patrimônio cultural é preciso transmiti-lo as gerações precedentes para que estas se apropriem do anteriormente produzido a elas e assim continuarem a satisfazer suas necessidades, que se tornam cada vez mais complexas quando findadas. A partir da transmissão e apropriação do patrimônio cultural e histórico, pois é elaborado ao logo tempo, os seres humanos se humanizam, ganham características peculiares advindas da atividade de produção da existência. Com isso, os processos educacionais podem possibilitar o desenvolvimento humano e social.

Para tanto, concorda-se a ideia de Martins (2013) ao conceber que o objetivo e finalidade da Educação é a [trans]formação dos indivíduos para que sejam aptos a transformar suas condições de vida. Complementando esta ideia, recorre-se a Saviani (2012): “ a Educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

Os processos educacionais ocorrem em instituições de ensino, portanto, a função social da escola é a de proporcionar às pessoas condições de apropriação de um instrumento específico, o conhecimento produzido social e historicamente. Chama-se de instrumento, pois entende-se que o saber representado pela linguagem humana é responsável pelo desenvolvimento cognitivo humano que proporciona a possibilidade da tomada de ações e atitudes. Haja vista, que para participar de uma determinada sociedade, se faz necessário conhecer seu funcionamento e as formas de comunicação, no caso a linguagem, o escrever e ler. Complementando esta ideia, Saviani (2012), concebe três finalidades acerca da ação pedagógica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultados, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (p. 12-13).

Neste sentido, os processos de ensino e aprendizagem que acontecem nas escolas, por meio da mediação do professor, que utiliza de práticas pedagógicas direcionadas a este fim, é de capital importância para o desenvolvimento do estudante, pois, de acordo com Vygotski (1984), o aprimoramento e surgimento de novas capacidades advêm da experiência ativa do indivíduo em seu contexto social, mediante a apropriação dos elementos necessários para sua sobrevivência, por exemplo, a linguagem para se comunicar e conviver em sociedade.

Vygotski (1984), estabelece uma lei estruturante do desenvolvimento humano, que consiste na apropriação dos elementos culturais convertidos em linguagem e objetivados (utilização de algo voltado a um fim) dos mesmos na realidade concreta, no entanto, é necessário que o indivíduo seja mediado e direcionado por pessoas durante este processo, afinal, a aquisição de uma nova competência respeita um movimento gradativo, do menos

aprimorado para o mais. Para a compreensão de tal processo, Vygotski (1984), propôs o termo Zona de Desenvolvimento Proximal.

A partir dos processos de ensino sistematizados e intencionais, mediados pela ação do educador, o professor parte da zona de desenvolvimento real (ZDR) do aluno, ou seja, do que ele é capaz de realizar sem ajuda alguma, estabelecerá ações pedagógicas com vistas à ultrapassagem deste atual nível de conhecimento/capacidade, auxiliando a realizar determinadas tarefas as quais não é capaz de atingir sozinho. Neste momento, o docente está trabalhando no que o autor intitula de ZDP, zona de desenvolvimento proximal.

A relação entre o que o aluno é capaz de realizar sozinho e o que somente é capaz de fazer com ajuda de outrem, é intitulado de Zona de Desenvolvimento Potencial. É um conceito que sintetizada a relação apresentada, não sendo um momento ou local específico, mas sim, as possibilidades de desenvolvimento gradativo mediado pela ação pedagógica do professor.

Considera-se o professor como um dos agentes responsáveis e principais da consecução dos objetivos da educação escolar, neste caso, sua formação deve ser a mais completa possível, estando em constante atualização de suas práticas para o alcance destas finalidades. Destarte, a formação continuada de professores se faz necessária e pode contribuir com o desempenho de suas atividades; sendo compreendida como um conjunto teórico-prático sistematizado proposto aos docentes com vistas a instrumentalização para sua atividade cotidiana (SOARES, 2007).

Libâneo (2015) e Kuenzer (2017) admitem que a formação continuada deve ter a função de fortalecimento da classe docente para a luta contra a desvalorização de sua profissão, a qual é comprovada pela precarização dos salários, bem como, propicia um espaço de escuta ativa de suas necessidades que o centraliza como agente de sua própria história, evitando a perda de sua identidade profissional como vem acontecendo devido as demandas sócio-político-econômicas da sociedade capitalista.

Desta forma a formação continuada deve ser um processo emancipatório e de desenvolvimento, nas palavras de Soares (2007):

A formação continuada compreendida na perspectiva da atualização histórico-cultural do professor é condição implícita para que a função social da escola se efetive garantindo a transmissão e assimilação do saber elaborado/científico à maioria da população. Nesta direção, a escola poderia colaborar para a elevação cultural das massas e contribuir para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade, dado que, pela formação deste profissional, principalmente daquele que atua na

escola pública, se está também determinando, em alguma medida, a formação dos outros trabalhadores que “passam” pela escola (p.23).

Nesta direção, a formação continuada, defendida neste artigo, confere ao docente elementos de uma concepção revolucionária de Educação como meio de transformação social, bem como do seu próprio papel, imbuindo a ele centralidade, poder e importância na luta por uma sociedade mais justa a qual todos têm o direito de se apropriar do patrimônio histórico humano e desenvolver plenamente suas potencialidades.

Para tanto, concorda-se com as ideias de Candau (2017), sobre a escola ser um locus privilegiado de formação docente, pois é da realidade concreta que suas demandas surgem. Sendo assim, as intervenções formativas voltadas a estes profissionais devem suprir suas demandas, porém não se configurando como um receituário, mas sim, uma forma de aliar a teoria à prática desenvolvendo conceitos e concepções que nortearão seu trabalho. Em outras palavras: [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Neste sentido, objetivou-se neste artigo apresentar uma proposta de metodologia de formação continuada de professores de Ensino Fundamental a partir da Psicologia da Educação subsidiada pela Psicologia Histórico-Cultural. Parte-se do pressuposto que este campo do saber *psi* pode favorecer a instrumentalização de professores para lidar com questões desafiadoras que envolvam o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, relação escola-família e coesão do corpo docente (ACUNA, 2017; 2018).

A Psicologia da Educação tem como foco de estudo os fenômenos relacionados ao processo de Ensino e Aprendizagem que acontecem nos mais variados contextos, não somente na escola, mas em todos locais em que ocorre o ensinar e aprender. Dessa forma este campo do saber *psi*, pode favorecer e otimizar os processos supracitados com vistas ao desenvolvimento, seja a partir de pesquisas gerando novos conhecimentos ou por práticas interventivas com professores, alunos e pessoas que desempenham algum papel de educador (CFP, 2007; MARTINEZ, 2010).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2007), descreve as possibilidades de atuação do profissional de psicologia no campo educacional, que são:

[...] pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-

aprendizagem.[...] Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Martinez (2009; 2010) e Sant'Ana (2011), afirmam que atuação do psicólogo educacional é vasta, ampla e complexa, justamente por isso, articula conhecimentos de outras áreas da própria psicologia como da Saúde, Social, Desenvolvimento, Aprendizagem, entre outros, haja vista, que os elementos relacionados ao ensinar e aprender se articulam a fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Portanto, a Psicologia da Educação pode favorecer amplamente o desenvolvimento do homem.

Marinho-Araújo (2010), apresenta algumas possibilidades de atuação do psicólogo na instituição escolar: a primeira é assessoria do trabalho educativo, mediando a comunicação entre os variados educadores que compõem o quadro escolar; decorrente da primeira, é possível garantir o trabalho multi e interdisciplinar instrumentalizando professores, gestores e demais funcionários para estimular a aprendizagem dos estudantes; a terceira é construir espaços de escuta ativa, favorecendo o levantamento de necessidades e planejamento de intervenções que colaborem com o trabalho de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; a quarta, consiste no mapeamento institucional, cujo objetivo é avaliar as relações presentes na instituição e propor medidas que favoreçam o contexto educacional, no sentido de criar um espaço adequado ao atendimento das necessidades educacionais de estudantes e professores.

Meira e Tanamachi (2003), afirmam que a Psicologia da Educação é orientada à humanização dos sujeitos participantes das intervenções tendo em vista a formação crítica para a autonomia, contestação das condições alienantes da sociedade burguesa e desenvolvimento da responsabilidade social. De outra forma, este campo de saber *psi* contribui para a consecução dos objetivos da própria Educação mencionados neste manuscrito, ou seja, a Psicologia se alia a Pedagogia articulando conhecimentos e práticas. Justamente neste sentido, a próxima seção operacionaliza uma proposta de formação continuada de professores.

MÉTODO E MATERIAIS

Toda proposta de formação continuada ou oficina deve inicialmente levantar as necessidades de quem participará, para efeitos de exemplo, neste artigo, apresenta-se uma prática realizada pelo autor em uma instituição de ensino do interior de São Paulo. O

levantamento de necessidades, pode ser previsto a partir da resposta a um questionário sobre quais as dificuldades encontradas na prática pedagógica cotidiana, ou mesmo, reunir os professores em grupo e questioná-los sobre os desafios vivenciados, para que assim o proponente da intervenção possa tomar nota e elaborar o curso. No presente caso, como o autor anteriormente desenvolvia práticas na instituição, o contato foi feito em reuniões com os docentes.

De acordo com o relato dos professores, eles sentiam falta de diálogo entre si e durante os intervalos devido a carga horária de trabalho, alguns deles tinham atividades em 3 escolas diferentes. Também questionaram o papel da família na educação dos filhos/estudantes, além de solicitarem informações sobre teorias pedagógicas. Portanto, foi elaborado um plano de curso embasado nestas necessidades.

Levantadas as demandas, o próximo passo é combinar o número de encontros, seu tempo dispensado para a realização, horário e local, caso a formação for realizada em escolas o contato é feito com o gestor e estrutura-se o curso, podendo instituí-lo nos horários de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo, tal como feito pelo proponente deste trabalho.

Realizou-se ao todo 8 encontros, 2 por mês, com carga horária de 2 horas, para que houvesse tempo hábil para todos os 20 participantes pudessem interagir e participar das atividades propostas, que exigiam diálogo e reflexão. Os encontros eram iniciados com alguma dinâmica de fortalecimento de vínculos ou de aquecimento que aproximavam os professores da temática que seria discutida no dia. As dinâmicas de grupo podem ser consultadas na obra de Serrão e Balaeiro (1999), adaptando-as aos objetivos dos encontros.

É oportuno indicar que o proponente do curso de formação continuada desempenha o papel de mediador, ou seja, propõem questões orientadas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, seja por meio de dinâmicas ou mesmo pela ministração de conteúdos teórico-práticos a serem discutidos em grupo. Reitera-se que o intuito não é a transmissão de receituários ou fórmulas orientadas a resolução de problemas, mas sim, favorecer e estimular reflexões sobre a própria atividade docente, fornecendo novas formas de se pensar os desafios encontrados no dia-à-dia escolar.

Devido a proposta deste artigo, serão apresentadas as temáticas, seus conteúdos trabalhados, bem como a sua fundamentação teórica ministrada, com maior enfoque sobre esta última. Optou-se por essa forma de apresentação, pois considerou-se que o futuro leitor deste artigo possa buscar recursos neste manuscrito a fim de otimizar sua prática

pedagógica ou expandir seus conhecimentos sobre formação continuada de professores de Ensino Fundamental.

1) Formação de vínculos e identidade grupal

Trabalhar a questão da identidade grupal e a formação de vínculos entre as pessoas, constituindo um grupo de fato, é um processo necessário para que os indivíduos canalizem suas necessidades e interesses e se identifiquem como sujeitos inseridos em circunstâncias semelhantes, sendo assim, facilitando a resolução de problemas advindos de sua realidade (MARTIN-BARÓ, 1989).

De acordo com Silva (2006), os processos grupais possibilitam às pessoas se perceberem como participantes de uma estrutura social e a partir da partilha afetivo-cognitiva, as conduz às reflexões de problemáticas que estão sendo vivenciadas. Em investigação a qual propôs intervenções com professores para formá-los para o enfrentamento da violência nas relações escolares, a autora advogou:

O processo grupal é considerado uma estrutura sócio-histórica de vínculos e de poder, ou seja, relações entre pessoas que canalizam, em cada, circunstância, as necessidades pessoais como também os interesses coletivos. Espelhando a prática cotidiana de cada participante, possibilitará a troca de experiências, o enfrentamento dos sentimentos de impotência, bem como impulsionará trocas de recursos que auxiliarão na construção de uma proposta de intervenção em situações em que a violência se apresenta (p.124).

Entende-se ser necessário construir um sentimento de união e um canal de comunicação entre os professores, para viabilizar o processo de construção de novos significados a respeito de sua própria função e a compreensão da ideia de que quando as pessoas de um grupo estão inseridas em uma mesma tarefa com o mesmo objetivo, trabalhando juntas, a consecução de suas necessidades se concretizam de maneira fluida e com maior qualidade, que em seu caso, é a formação do aluno.

De forma prática, é possível promover a formação da identidade grupal a partir da reflexão e discussão crítica da função social do professor e da escola, de forma que todos possam expressar seus pontos de vista, angústias e alegrias, frente a atividade docente, além de resgatar a importância do ato educativo e a importante responsabilidade de se educar o aluno. Este tipo de atividade legitima confere destaque ao papel do professor e pode contribuir para que eles se sintam como parte de um coletivo unidos por um mesmo objetivo, portanto, facilitando a sua aproximação. Para isso foram utilizados os seguintes

recursos audiovisuais: vídeo “Vida Maria – O recomeço²”; Apresentação da música “Maria Maria³”.

Outra dinâmica realizada foi a intitulada de Memórias, solicitou que cada participante levasse uma foto de quando era criança e contasse sobre sua história até o momento que se tornou professor, respondendo as seguintes questões: o que a minha história colaborou para o que sou hoje em minha atividade docente? Quais os motivos que me levaram a ser professor? Estes questionamentos favorecem a retomada das vivências e um contexto oportuno para estimular a valorização da trajetória como professor.

Advoga-se ser necessário a construção de uma identidade grupal, com docentes unidos em prol da educação de seus discentes, pois de acordo com Acuna (2017), Antunes e Meira (2003), é preciso um trabalho coletivo de todos os agentes educativos com vistas a uma mesma missão, a educação do aluno. Sendo requisito fundamental, um ambiente pautado na troca e na partilha de conhecimentos, bem como afetos e emoções positivas.

Proporcionar a construção de vínculos entre os professores, permite compartilhar experiências e conhecimentos que expandem seu repertório acerca dos processos de ensino e aprendizagem e questões referentes a escola como um todo. Martin-Baró (1989), em sua teoria sobre os processos grupais, defende que a reunião em coletivos canaliza afetos e sentimentos, facilitando a construção de soluções para as necessidades dos integrantes do grupo.

2) Relação escola-família

Família e escola compartilham da mesma responsabilidade de educar as crianças, porém com métodos e focos distintos. A primeira instância almeja inseri-la no mundo da cultura e transmitir valores, por meio de relações interpessoais informais, assistematizadas e espontâneas. Já a segunda tem como objetivo introduzir o indivíduo no mundo formal e científico da escrita, leitura e matemática, por meio de métodos sistematizados e delimitados por metas organizadas em torno de um fim.

Nesta direção, quando há o compromisso com a educação de crianças, é necessário que exista muito mais que uma relação entre a escola e a família, mas sim um vínculo, no sentido de que ambas instituições compartilhem das mesmas finalidades, tendo estabelecido um canal de comunicação e apoio mútuo.

2 É possível localizar este vídeo no acervo público de vídeos do YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

3 É possível localizar este vídeo no acervo público de vídeos do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc>

Defende-se está ideia, pois é dentro dos processos de interação entre as pessoas em agrupamentos, que as metas e objetivos se concretizam de forma mais fluida. Nas palavras de Martins (2009, p.36): “[...] para a construção do vínculo escola-família é necessário o reconhecimento mútuo das práticas sociais que regem tais instituições marcando o desempenho de funções distintas, mas tangenciais”

Ao defender a formação de vínculo entre escola-família, caracteriza-se o ato de educar como um trabalho coletivo, em que cada um dentro de suas especificidades vão ao encontro de um único fim. Mas para que isso ocorra de fato, ambas instituições devem reconhecer e valorizar suas particularidades deixando de lado a culpabilização do fracasso escolar dos alunos. Nesta direção, é compreensível e necessário que se construa novas formas de se pensar e significar o papel de cada uma na educação das crianças. Meira (2015) adverte:

[...] queremos evidenciar a necessidade de termos como referência escolas e famílias concretas, com todas as suas possibilidades e limites, riquezas e dificuldades, deixando de lado modelos idealizados que apenas contribuem para o progressivo afastamento e o conseqüente esfriamento das relações (p.4).

Para tanto, relações humanizadoras pautadas na legitimação de ambas as partes não surgem de maneira espontânea, mas sim, por meio de processos educativos. Neste caso, a formação continuada de professores pode fornecer elementos para a construção de novas concepções sobre a família e métodos para lidar com os pais, construindo assim, uma parceria por meio de um trabalho coletivo e contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem de seus filhos/alunos.

Para esta tarefa de discutir e favorecer questões relacionadas a temática vínculo escola-família solicitou-se que os participantes se reunissem em 5 grupos e desenhassem em cartolina, uma família que não participava ativamente na escola tendo filhos com problemas de comportamento entre seus pares escolares. Após a discussão e apresentação dos desenhos, a qual identificou muitas semelhanças a partir o relato dos grupos frente ao que seria uma família desestruturada, realizou-se a dinâmica do “Tribunal”, que consistiu dividir a sala em dois grupos, um desenvolvendo o papel de defesa da família e outro culpabilizando-a pelo fracasso escolar dos alunos.

As atividades supracitadas favoreceram a identificação de mitos e preconceitos em relação a família que foram discutidos e desconstruídos. As discussões propostas versaram sobre a ideia de que cada instância, familiar e escolar, tem suas especificidades, finalidades

e formas de educar as crianças e que não existe um padrão homogêneo de estrutura familiar. Orientou-se os diálogos nesta direção com o intuito de diminuir preconceitos ligados a famílias que não participam das reuniões de pais.

3) Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica

Os posicionamentos teóricos oriundos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica concebem que o professor é o principal agente educativo da escola, seu objetivo é a escolarização do aluno a partir da mediação da relação entre estudante e conteúdo científico, com vistas ao desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Estas teorias defendem que dependendo da organização social, serão dispostas condições de vida que influenciarão diretamente o desenvolvimento das pessoas. Na atualidade, o sistema Capitalista o qual é regido pelo princípio do lucro (mais-valia), estabelece uma ordem social que segmenta as pessoas em classes, uma representada por indivíduos que dispõem dos modos e meios de produzir as condições de sociabilidade, e outros, que vendem sua mão de obra para sobreviver e manter essa dinâmica societária.

A Educação deve entrar na contramão deste modo de gestão social, formando indivíduos para lutarem contra as condições desumanizantes e instrumentalizá-los para que consigam satisfazer suas necessidades. Nesta direção, a educação, a escola e o principal agente desta tríade, o professor, deve para além de inserir o estudante no mundo do conhecimento científico, ter como função estimular o pensamento crítico do aluno, no sentido de que ele possa perceber as relações de poder envolvidas nas tramas sociais, bem como, os mecanismos de submissão impostos pela classe dominante.

Para que ocorra este rompimento, é necessário que a consciência dos próprios agentes educativos que estão inseridos nos espaços escolares se transforme, principalmente a respeito de sua função e prática. A Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural concordam que a qualidade e intensidade das relações sociais são fatores fundamentais e de extrema influência para o desenvolvimento humano. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267): “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura”.

A partir dessa compreensão, entende-se que o que foi proporcionado biologicamente ao indivíduo no momento de seu nascimento, não é o suficiente para garantir sua sobrevivência, é preciso aprender os modos e meios de se viver em sociedade. Neste sentido, a aprendizagem adianta o desenvolvimento, diferente de outras concepções

que acreditam ser necessário a maturação biológica para que assim seja possível aprender. Em outras palavras, é preciso orientar o desenvolvimento tendo como base os conteúdos e ações a serem aprendidos ao longo das relações sociais.

No caso do professor, ele é o responsável por sistematizar condições a fim nortear a forma como o aluno se relaciona com o conteúdo escolar. Porém, não é uma sistematização a revelia de critérios, é preciso determiná-los a partir do entendimento do que o aluno consegue realizar sozinho, o que pode fazer com ajuda de uma outra pessoa experiente, estipulando como finalidade, o desenvolvimento de determinada função psicológica.

Como possibilidade de método de condução do processo educativo, encontra-se na Pedagogia Histórico-Crítica cinco “passos” que auxiliam o professor a concretizar os objetivos de ensino de sua aula (MARSIGLIA, 2011). Eles são: 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; 5) prática social final.

No primeiro momento, o professor tem como finalidade aproximar o aluno do conteúdo que será tratado a partir das vivências ou conhecimentos que o discente tem sobre a temática em questão. O segundo passo consiste em levantar dúvidas a respeito do conteúdo a ser tratado, tendo como base o atual nível de conhecimento que o aluno tem sobre o tema. Desta forma, identifica os “principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno. Desenvolve, ainda, o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras” (GASPARIN, 2007, p.10).

O terceiro momento, o professor direciona o aluno aos aspectos mais importantes do conhecimento científico que devem ser assimilados e aprendidos, respondendo as dúvidas e problematizações da fase anterior. De forma geral, é o momento em que o professor munido de estratégias pedagógicas, a partir de seus conhecimentos e o que as duas etapas anteriores deste método puderam fornecer, transmite os conteúdos que deverão ser ensinados e aprendidos.

O quarto passo é representado pela expressão, por parte do aluno, do que foi assimilado. Corresponde ao momento em que o professor averigua e conhece o que foi construído no processo de ensino e aprendizagem, caso as metas de aprendizagem não forem satisfeitas é dever do professor refletir sobre os limites e possibilidades de sua atuação e das atuais capacidades do próprio corpo discente em compreender o assunto. Após isso, são estabelecidas novas metas e estratégias para que a aprendizagem se efetive de fato.

Por fim, o quinto e último momento, corresponde a ação de encorajar o estudante a refletir sobre o novo conhecimento construído, com o intuito de que ele retome a construção do saber aprendido identificando, o ponto de partido (ideia parcial do conteúdo a ser apropriado), o processo que realizou para aprender o que foi ensinado, e o resultado da apropriação do saber articulado com a sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Para favorecer o contato dos professores com as teorias supracitadas dividiu-se a sala em grupos para a leitura do texto e identificação das principais ideias do manuscrito encontrado no livro de Demerval Saviani: “Sobre a natureza e especificidade da educação” (1992). Após este momento, dialogou-se sobre a função social da escola, educação e professor. Também solicitou-se ao grupo de professores, a leitura do primeiro capítulo do livro “A prática Pedagógica Histórico-Crítica” (MARSIGLIA, 2011), a fim de instrumentalizá-los à próxima atividade exigida, que foi a elaboração de planos de aula considerando os 5 passos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Avaliação do curso ministrado

Após as atividades do último encontro sobre os conteúdos da Pedagogia Histórico-crítica, o proponente do curso sugeriu uma última tarefa, que todos os professores se reunissem e elaborassem uma avaliação sobre o que foi realizado ao longo dos encontros, eles teriam que indicar um porta-voz para apresentar suas considerações que deveriam ser elaboradas em um tempo estimado de 20 minutos. O proponente do curso deixou a sala para que os participantes pudessem se sentir a vontade.

Passado o prazo, foi eleito um porta-voz que apresentou as considerações elaboradas pelo grupo de professores. De forma geral, a formação foi positiva e diferenciada das demais realizadas, pois nesta foi requerido muita reflexão, diálogo e comunicação entre os pares. Apontaram que normalmente os cursos são aligeirados e não há aproximação entre os participantes, não obstante, muitos são considerados como engessados. Um ponto a ser destacado, foi que a formação surtiu efeito motivador e de alívio das tensões do cotidiano. A porta-voz afirmou que os professores precisam ser mais valorizados e reconhecidos em seu trabalho, afinal o trabalho pedagógico realizado no presente terá efeitos no futuro. Quando há a possibilidade de um espaço de escuta, muitos professores indicaram que se sentiram aliviados por ter feito tal atividade.

A porta-voz afirmou que as novas perspectivas discutidas sobre a relação escola-família foram válidas, porém, não instrumentalizou de forma efetiva como deve ser estabelecido o contato com os pais, nem como estimular a participação na educação de

seus filhos. Ademais, pontuou, que a família culpabiliza a escola pelo fracasso escolar de seus filhos. Neste sentido, faz-se necessário um trabalho com os responsáveis dos alunos para que assim eles possam mudar de atitudes e concepções em relação ao papel da escola.

Por fim, a porta-voz pontuou que os conceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítico são muito interessantes e revolucionam a maneira de pensar o mundo, mas é preciso outros encontros para poderem se apropriarem melhor das teorias, haja vista, que são complexas em seu entendimento. Como representante do grupo, sugeriu que fosse ministrado um curso que abrangesse somente tópicos relacionados a essas teorias, pois sentiram que os conteúdos aprendidos modificaram positivamente seu fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho almejou descrever um relato de formação continuada de professores de Ensino Fundamental, tendo como abordagens teóricas a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha dos pressupostos teóricos, se deu pelo fato, de que no próprio cerne das teorias os processos educativos são considerados como a base do desenvolvimento humano e da transformação social que ocorrem a partir da apropriação, por parte do indivíduo, do que já foi produzido pela humanidade ao longo das gerações. No entanto, essa assimilação acontece quando existe a mediação entre o conhecimento e o sujeito; neste momento, a educação, escola e o principal agente, o professor, ganha destaque.

Reitera-se a ideia de que seja necessário investir na formação inicial e continuada de professores, pois eles são os profissionais que objetivam e concretizam as finalidades da Educação, a qual deve estar orientada à formação de indivíduos críticos, aptos a refletir sobre as condições de produção social e instrumentalizados para alcançar seus direitos e viverem plenamente sua cidadania.

Finaliza-se este artigo parafraseando Paulo Freire: “A Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p.87). Justamente nesta direção, considera-se o professor como um agente de transformação social, é nas mãos dele que o futuro de uma nação está. Por isso, é imprescindível ações que valorizem esta classe trabalhadora e garantam seu devido lugar de destaque na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J.T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

ACUNA, J.T. **Psicologia e Educação Inclusiva: síntese integrativa sobre práticas psicológicas em contextos educacionais**. 2018. 29f. Monografia (Especialização em Psicologia Escolar, Inclusão e Desenvolvimento) – Programa de pós-graduação em Psicologia Escolar, Inclusão e Desenvolvimento da Universidade de Araraquara (UNIARA). Araraquara. 2018.

ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar Práticas Críticas**. Casa do Psicólogo. 2003.

CANDAU, V. M. F. ENSINAR-APRENDER: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, n. 2, p. 298-318, 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1035/677> . Acesso em: 31 de dez. 2018.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Resolução CFP nº 02/01. **Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. p. 18. 2007. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 18ª edição. Paz e Terra. SP, p. 43, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.87. 1987.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, p.10, 2007.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer_2017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, p. 267. 1978.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.(orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, p. 33-34, 2008.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. 2011. Disponível em:

<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marsiglia,%20Ana%20Carolina/A%20pratica%20pedagogica%20historico-critica.pdf> . Acesso em: 24 set 2015.

MARTIN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica**. El Salvador, C.A: UCA Editores, 1989.

MARTÍNEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.1, p.169-177, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020. Acesso em: 10. abr. 2017.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

MARTINS, L. M. Relação escola-família: reflexões no âmbito da educação infantil. **Revista Amazônida**. Manaus: Editora da UFAM, ano 14, n. 1, jan./jun. P 31-48, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: São Paulo. Autores associados. 2013

MEIRA, M. E. M. **Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais**. 2015. Disponível em: <http://www.compartilhandosaber.com.br/wp-content/uploads/2015/01/RELA%C3%87%C3%95ES-ENTRE-ESCOLA-E-FAM%C3%8DLIA.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, v. 3, n. 22, 2011. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso: 09. jul. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). 2012.

SERRÃO, M.; BALEIRO, C. **Aprendendo a ser e a conviver**. FTD, 1999.

SILVA, N. R. da. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores**. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação PUC-SP, São Paulo, 2006.

SOARES, K. C. D. A formação continuada dos professores da escola pública. **Revista Chão da Escola. Edição**, n. 6, 2007. Disponível em: <http://mediaenterprise.dohmsweb.com.br/mediafiles.sismmac.org.br/publicacoes/material/9.pdf#page=21>. Acesso em: 31 de dez. 2018

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. S. Paulo: Martin Fontes, 1984.

Submetido em: 30-07-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Narrativas de Vida, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores no PARFOR

Lourença Ferreira da Silva¹
Sebastião Silva Soares²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a constituição das trajetórias formativas dos egressos do PARFOR/Pedagogia UFT – Arraias antes e depois do programa. A pesquisa foi de natureza qualitativa, ancorada nos princípios do estudo (auto)biográfico. Para a coleta de dados, utilizou-se as técnicas da pesquisa documental, a bibliográfica e a pesquisa de campo. O instrumento de investigação foi o memorial descritivo construído e encaminhado por 4 (quatro) professoras e 1 (um) professor, que tiveram, por meio desse documento, a oportunidade de narrar suas trajetórias formativas pessoal e profissional. Os dados da pesquisa apontaram que o PARFOR foi uma iniciativa interessante para os colaboradores da pesquisa, pelo fato de o programa proporcionar à integração entre o ser docente em exercício sem graduação e a licenciatura para atuarem em sala de aula. Assim, o tecer dos dados deste trabalho proporcionou compreender as trajetórias formativas das professoras e do professor para além da sala de aula, buscando, nas singularidades da vida, os desafios e conquistas antes e depois da conclusão do curso do PARFOR.

Palavras-chave: PARFOR. Egressos. Trajetórias Formativas. Formação Docente.

Abstract: The aim of this work was to analyze the graduates' formative path from PARFOR/Bachelor's Degree in Education at UFT – Campus Arraias, before and after the program. The research was qualitative and anchored in the principles of (auto)bibliographical study. For data collection we used techniques of documentary research, bibliographic research and field research. The instrument research was a descriptive memorial, sent and constructed by 4 (four) female teachers and 1 (one) male teacher, who had, through that document, the opportunity to describe their personal and professional formative paths. The data collected pointed that PARFOR was an interesting program, once it made possible to the research subjects to experience the integration between the in-service teacher training (undergraduate) and the Bachelor's Degree in Education.

¹Especialista em Educação Infantil. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Secretária Municipal de Lavandeira – TO. E-mail: lourencaferreira@hotmail.com

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: sebastiaoakendy@yahoo.com.br

Therefore, the data collected allowed us to understand the formative path of the teachers, beyond the classroom, searching, in the singularities of life, the challenges and achievements before and after PARFOR.

Keywords: PARFOR. Graduates. Formative Path. Teacher Training.

Introdução

A partir de um breve resgate historiográfico na História da Educação, fica evidente o desenvolvimento de programas e ações governamentais na formulação e implementação de políticas visando a melhoria da prática pedagógica e a qualificação do profissional docente para formar novas forças de trabalho no contexto escolar, particularmente a partir da década de 1990 período este que fica estabelecido uma agenda de reformas educacionais no país, dos níveis da Educação Básica ao Ensino Superior (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Apesar dos avanços observados até o momento atual, notamos que as políticas públicas no campo da formação docente tanto nos documentos oficiais da época, quanto na atualidade, apresentam dilemas entre o prescrito nos documentos oficiais e o vivenciado pelos sujeitos sociais, neste caso, professores, alunos e gestores. A literatura da área sinaliza, também, a grande ausência de participação direta dos professores nas tomadas de decisões e organização, na maioria das vezes, nos próprios cursos de formação docente direcionados a eles/elas (SOARES, 2016; VEIGA, 2010).

Para os autores acima, é fundamental a participação direta dos professores nas tomadas de decisões e nos planejamentos formativos, pois os saberes e conhecimentos construídos em suas trajetórias de vida e profissionais são elementos importantes na construção da identidade docente e ressignificação do ser/estar (TARDIF, 2002). Além disso, podem ser mecanismos essenciais no diagnóstico e compreensão acerca dos limites e possibilidades dessas políticas vivenciadas e materializadas no chão da escola.

Partindo desses pressupostos, este artigo tem por objetivo apresentar os dados de uma pesquisa que objetivou analisar a constituição das trajetórias formativas dos egressos do PARFOR/Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) - *Campus* Arraias, antes e depois do programa. Esperamos que o estudo possa direcionar para um (re)pensar do currículo proposto do curso, pois diversas lacunas acerca das experiências e aprendizagem dos professores em formação inicial podem ser deixadas de lado no processo formativo.

A formação de professores: entre dilemas e acertos

A formação de professores no tempo presente é um tema polêmico que exige não somente reflexão, mas um diálogo que venha fortalecer a discussão. A formação inicial e continuada de professores deve possibilitar a aquisição de conhecimentos para atender as necessidades formativas de uma sociedade em constante transformação e os interesses dos alunos. Para que isso aconteça, entendemos que o professor precisa ser dinâmico e questionador do fazer pedagógico. É fundamental tornar a formação docente um espaço para reflexão entre o saber e o fazer (GARCIA, 1999). A formação do professor precisa de novos parâmetros formativos que sejam significativos para a comunidade escolar, pois caso não ocorram essas mudanças nos currículos dos cursos de formação para a docência, a educação corre o risco de sucumbir em um processo de esvaziamento da sua função social, a formação integral do aluno. Isso porque o docente que terminava sua formação inicial “pronto” para exercer seu trabalho precisa agora entrar em um processo de busca pelo conhecimento e desenvolvimento profissional.

Veiga (2010) ressalta a necessidade da formação do professor, salientando que é preciso compreender o papel da docência a partir da profundidade do conhecimento científico e pedagógico. É necessário, portanto, que o professor seja formado num currículo que lhe permita enfrentar questões fundamentais da escola, como instituição social e multicultural, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e na crítica (ALARCÃO, 2011).

Por outro ângulo, o professor deve romper com alguns modelos de práticas que visam apenas à transmissão do conhecimento, pois “o conhecimento em uma visão atual resulta da interação entre o indivíduo, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui” (ANTUNES, 2012, p. 26). Segundo o autor, é fundamental construir uma nova relação do conhecimento em sala de aula, onde o professor seja mediador do processo, logo professor e aluno sejam aprendizes permanentes na formulação e reconstrução de novos saberes.

Pimenta (1999), ao tratar da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável. É sim um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos

significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Desse modo, fica perceptível que a formação docente não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal e profissional, além de vivenciar a interferência do contexto histórico de cada época e dos seus sujeitos. Nesse ponto, Nóvoa (1999) afirma que a formação de professores não é a soma de cursos e capacitações, mas, além disso, no fazer e pensar permanente do agir docente. Portanto, a formação permanente do professor deve ser um espaço/tempo em que os saberes e práticas vão sendo ressignificados, recontextualizados, e constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor na construção de novas habilidades docentes. Por outro lado, os saberes e sua mobilização podem ser elementos do projeto político da escola e do planejamento didático.

O PARFOR: breve trajetória

Conforme a literatura da área o PARFOR é um programa emergencial instituído para atender o disposto do Artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/09. O programa foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. É um programa destinado à formação de professores em serviço (BRASIL, 2009).

O objetivo do programa é de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, fomentando as exigências da LDB/96. Segundo a legislação, o PARFOR fomenta a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica, que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação.

Segundo relatos da Diretoria do MEC desde maio de 2009, época da criação do programa, a dezembro de 2012, o PARFOR colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, de acordo com balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o PARFOR atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753).

Conforme estudo de Souza (2014, p. 644) é perceptível que no ano de 2012, o PARFOR apresentou um número grande de matrículas de professores no programa. Segundo a autora, “os números gerados pelo sistema de gerenciamento do PARFOR (Plataforma Freire) contabilizavam a matrícula de 42.096 professores aprendizes, distribuídos em um total de 3.177 turmas”. Souza (2014) ressalta ainda que os dados não apresentam o número de alunos que concluíram o curso, e é notório que a procura pela primeira licenciatura representou um número significativo na modalidade presencial, num total de 74% em âmbito nacional. Na modalidade à distância, as turmas representaram uma porcentagem de 20% no período para cursos de formação continuada docente. Atualmente, mais de 2.870 turmas do PARFOR são atendidas no país, estendendo-se a todas as regiões brasileiras.

Percurso metodológico da pesquisa

O estudo foi desenvolvido com os acadêmicos egressos do Curso de Pedagogia – PARFOR, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *Campus* Arraias. Para tanto, o estudo foi fundamentado na abordagem da pesquisa qualitativa. Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa envolve várias possibilidades de análise e uma diversidade de características que são fundamentais para a elaboração do estudo sobre determinado fenômeno. Bogdan e Biklen (1994, p. 286) afirmam que na pesquisa qualitativa “os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios como atores em constante aprendizado”.

Os autores compreendem que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador ter uma visão ampla do objeto de estudo, além de uma leitura do tempo passado e presente da realidade. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade que foi compreender a trajetória formativa dos egressos do Curso Pedagogia – PARFOR, a partir de uma compreensão sensível e reflexiva de cada narrativa de vida, como um plano singular e plural das suas experiências.

Ancorados na pesquisa qualitativa, buscamos estabelecer um diálogo com os princípios da pesquisa (auto)biográfica, visto que esse método oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como os sujeitos concebem o passado, o presente, e de forma singular as dimensões experienciais da memória individual e coletiva. “O método (auto) biográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador” (MOITA, 1995, p. 258, apud ABRAHÃO, 2003, p.

83). Nesse sentido, buscamos analisar como os egressos partem da experiência de si, na perspectiva de questionar os sentidos de suas experiências e aprendizagens, as trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições (SOUZA, 2007).

Como instrumento de produção de dados utilizamos o memorial descritivo, pois por meio desse instrumento foi possível lançar e compreender as percepções e ideias que os egressos apresentavam sobre a política educacional do PARFOR, bem como as limitações e possibilidades que enfrentaram ao longo da sua trajetória formativa. Não buscamos no estudo julgar os fatos e seus dados entre bom e ruim, mas compreender as singularidades das trajetórias formativas dos sujeitos, bem como tecer um diálogo com as outras concepções acerca das suas experiências. Assim, entendemos que o uso do memorial na pesquisa educacional tem o papel de elaborar as relações e as ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos desses egressos. Em outras palavras:

o memorial ou os relatos de vida, nos mostra os momentos em que, conscientes de si, as pessoas constroem, orientam e (re)-orientam as suas trajetórias. Relativizam, também, as ideias de uma vida em mão única, em que as pessoas são moldadas, dominadas pelos padrões impostos. Trabalhando nos escaninhos das necessidades, têm estas necessidades como fronteira e como impulso para as suas vidas (MENEZES, 2007, p. 41).

Nessa feita, primeiramente entramos em contato com os alunos egressos, a fim de apresentar a pesquisa, o objetivo e aceite de participação. Para isso, selecionamos como colaboradores do estudo, 5 (cinco) professores que tiveram, por meio do memorial descritivo, a oportunidade de narrar as suas trajetórias formativas pessoais e profissionais. Para a seleção dos colaboradores definimos como critérios: ter concluído o Curso de Pedagogia – PARFOR na UFT, *Campus* de Arraias; estar atuando ou ter atuado em sala de aula; e interesse de participação na pesquisa.

Com o recebimento dos memoriais³ iniciamos a leitura individual de cada memorial e posteriormente a leitura coletiva dos textos, a fim de compreender as singularidades de cada trajetória de vida e profissional dos professores. Para tanto, elaboramos um quadro analítico referente a cada tópico do memorial para a construção da análise dos dados. Posteriormente, realizamos uma análise interpretativa e compreensiva do referido quadro, conforme as narrativas dos professores, pois muitos professores não seguiram de maneira

³ A organização do memorial foi construída a partir de questões relacionadas à história de vida, trajetória escolar e acadêmica, inserção na docência e desenvolvimento profissional.

linear a construção dos textos, o que demandou de nós pesquisadores tempo e compreensão das suas escritas (auto)biográficas.

O que revelaram as narrativas de vida dos professores?

Trajatória de vida e percurso escolar

No primeiro tópico do memorial, procuramos traçar o perfil pessoal e familiar dos colaboradores da pesquisa. Conforme os dados construídos observou-se que todos os participantes nasceram no estado de Goiás e viveram a infância no contexto do campo, principalmente morando com os avós. No ambiente camponês também os professores iniciaram seus estudos. A faixa etária dos professores é de 35 a 55 anos de idade, a maioria é casada e são pais e mães de família.

Outro aspecto de destaque foi sobre a adolescência dos participantes. Enquanto para alguns professores a adolescência foi uma fase de expandir horizontes com as novas amizades construídas – “Na minha adolescência, tive muitas amigas, pois sempre fui aberta para fazer amizades, e não escolhia quem” (P.4) –, para outros, a adolescência foi compreendida como um tempo de segurança – “Adolescência não foi uma das piores, todos brincavam e saíam sem medo de andar pelas ruas” (P.5).

Por outro lado, as escritas dos professores direcionam nosso raciocínio para uma vida de trabalho e responsabilidades: “na adolescência eu tinha a **obrigação** de fazer a tarefa de escola para depois brincar com os colegas” (P.5 - grifo nosso). Nesse ponto narrativo, é possível apreender as diversas responsabilidades e tarefas que os docentes e adquiriam desde tenra idade, principalmente no cumprimento das atividades domésticas, tendo os momentos de lazer como a última prioridade em seu cotidiano.

Os dados apresentados pelos colaboradores demonstram que embora tivessem passado por dificuldades, esses desafios foram superados. Consequentemente, na vida adulta, a maioria sente-se realizada e feliz com a trajetória vivenciada, como mencionou o colaborador (P.5): “Na vida adulta, sinto muito feliz por ter realizado as minhas obrigações quando fui cobrado”. Enquanto outra professora destacou que seguiu os conselhos dos pais para superar os obstáculos da vida: “Sou de uma família humilde, porém batalhadora, apegada aos exemplos de meus pais e professores, segui em frente e decidida a ser uma profissional da educação” (P.1).

No que diz respeito à escolarização dos professores, a maioria dos colaboradores professores começou a vida escolar com sete anos de idade e estudou em escolas públicas

no contexto do campo, principalmente por ser a única escola existente na região de cada professor. Grande parte dos docentes concluiu o Ensino Fundamental e Médio em tempo hábil, porém alguns somente na vida adulta conseguiram concluir o Ensino Médio integrado com Magistério ou através da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse período da escolarização básica, uma das colaboradoras do narrou sobre o uso de palmatória como instrumento disciplinar na escola:

Morei no interior de Goiás, no município de Cavalcante, em fazenda do meu avô. Lá o estudo era de ensino bem tradicional, numa sala multisseriada em uma pequena casa, **me recordo que a professora usava até a palmatória** para disciplinar alguns alunos rebeldes que queriam apenas brincar (P.2 - grifo nosso).

Por meio desse trecho narrativo da professora (P.2) é possível observar que tal prática com o uso da palmatória foi símbolo de castigo e aparelho disciplinador para a docente disciplinar alguns alunos no contexto da sala de aula. A professora deixa evidente em sua escrita narrativa fortes traços de um modelo do ensino tradicional, que compõe as bases do ensino escolar na época vivenciada.

Souza (2007, p. 170) argumenta que mesmo após a proibição dos castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato inserido na cultura material escolar, denunciando a “intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social”. Por meio da descrição, podemos perceber a importância da prática do uso da palmatória no ensino como argumentado por Souza (2007), principalmente como instrumento disciplinador.

Em sequência, as narrativas dos professores demonstraram a necessidade que eles apresentavam para estudar em uma escola que fosse significativa e atendesse suas necessidades reais, como narrado a seguir pela professora (P.2): “Eu, uma menina de 7 anos, sonhava muito alto, queria estudar em uma escola de verdade”. E continua em seu relato:

Em umas férias de julho, uma tia que era professora na cidade de Anápolis foi nos visitar e desde então ela ficou encantada com a minha esperteza e pediu para meus pais deixarem eu ir morar com ela, que por sinal tinha três filhos homens e sonhava ter uma filha. **Fiquei radiante com a possibilidade de estudar em outro lugar**, mas nunca tinha afastado de meus irmãos e pais. Pensei muito e como sou gêmea com outra e éramos inseparáveis falei que só iria se ela fosse, então a tia teve que levar as duas. **Foi um sonho eu e minha irmã estudávamos na escola que nossa tia trabalhava.** (P.2 - grifo nosso).

Posteriormente, alguns dos colaboradores da pesquisa narram elogios aos professores que encontraram na trajetória escolar básica, como afirmado pela participante (P.4): “Tive ótimos professores, a qual alguns ficaram gravados na minha memória pelo seu modo de ensinar”. É memorável que na historicidade da educação vivemos com professores que deixam suas marcas positivas ou negativas sobre seu ofício docente, particularmente no processo de ensino-aprendizagem. É notável também nas narrativas dos docentes da pesquisa, as melhorias do ensino implementadas por muitos dos seus professores nessa trajetória, como apresentado a seguir: “Nós aprendíamos na escola, porque os professores tinham autonomia em sala de aula, pois hoje agradeço a todos aqueles professores que contribuíram com a minha aprendizagem” (P.5).

Nessa mesma questão foi possível analisar também que outros professores demonstraram dúvidas em relação à metodologia empregada pelo professor ou pelo conteúdo ensinado, como observamos na narrativa da colaboradora (P4): “No Ensino Médio tive muitas dificuldades em filosofia... Não sei se era a professora ou o conteúdo”. Por meio das narrativas dos colaboradores foi possível perceber que alguns dos seus ex-professores empregavam metodologias direcionadas apenas à transmissão do conhecimento ao aluno, tornando esse ato uma educação bancária, cujo objetivo é o professor depositar o conhecimento na cabeça dos alunos (FREIRE, 1996). Acrescido a isso, alguns professores narram que foram bons alunos na escola básica, como afirmado pelos colaboradores:

Estudava na 1ª série, mas como era muito esperta, a professora me transferiu direto para a 2ª série, era orgulho da minha tia pois. Destacava em disciplina e era aluna destaque da escola. Aquilo me empolgava cada vez mais para ser sempre a melhor. (P.2).

Na escola era muito estudiosa, no Ensino Fundamental e 1ª fase do Ensino Médio, sempre estava entre os melhores da turma. (P.4).

Diante das narrativas dos professores, acreditamos e defendemos que a escola mudou e as práticas dos professores precisam mudar também (VEIGA, 2010), principalmente nas questões metodológicas, disciplinares e pedagógicas que facilitam o desenvolvimento social e intelectual dos discentes. Para Soares (2016, p. 69) é necessário um olhar formativo da prática pedagógica visando à melhoria do ensino, “garantindo assim, ao professor em serviço, a oportunidade de receber uma formação acadêmica que atenda às suas necessidades práticas e reais”. No caso do PARFOR, essa realidade é possível e necessária, particularmente, na ampliação dos conhecimentos teórico-práticos do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao ingresso na docência, percebeu-se pelos dados construídos, que uma parcela significativa dos colaboradores começou a trabalhar como professor substituto em escola pública no contexto do campo em salas multisseriadas, características ainda presentes em muitas escolas no espaço rural na contemporaneidade. Sobre isso, Medeiros (2010, p. 8) assevera:

Um dos principais desafios colocados à educação do meio rural está relacionado ao ensino das escolas rurais com salas multisseriadas. Estas compreendem alunos de diferentes comunidades, séries, idades, aprendizagem e níveis de conhecimentos. São turmas heterogêneas que têm como característica central a diversidade.

Diante da narrativa da professora participante (P.2), observamos que as salas multisseriadas eram caracterizadas por serem pequenas, com poucos alunos, vários anos e um único professor:

Assumir uma sala multisseriada do pré ao 5º ano foi o maior desafio da minha vida, com um bebê com quase dois meses de vida e ainda encarar um lugar desconhecido a alguns quilômetros da cidade de Arraias, tive que deixar minha casa, filhos e marido e sem experiência em sala multisseriada, apenas com a coragem e a vontade de ser professora. (P.2).

Além de ministrar aula em salas multisseriadas, a referida professora tinha que sair da cidade de Arraias, no estado do Tocantins, para fixar moradia no âmbito rural onde estava situada a escola. Para a professora, isso foi um desafio, pois seus hábitos da vida social foram alterados na busca de se tornar professora. Pelas narrativas dos professores ficou evidente que um dos maiores desafios enfrentados no período de inserção na docência foi a burocracia administrativa e a distância geográfica até a cidade de Arraias. Isso porque alguns dos professores não conheciam ninguém na cidade e teriam que permanecer lá por um determinado tempo, hospedar-se em hotéis ou pousadas, devido à questão do planejamento de ensino, correções de diários, lançamento de fichas dos alunos e programas de formação continuada promovidas no município, como descrito a seguir:

Tinha que ir para Arraias prestar conta e fazer planos de aula, formação continuada, outra dificuldade a ser enfrentada [é que] não conhecia ninguém. Chegou o dia de ir. Fui. Chegando lá em Arraias prestei conta pra coordenadora e fui participar da formação continuada, fiz várias amizades que até hoje carrego comigo, foi muito bom, divertido. (P.3).

Tardif (2002) argumenta que o início da carreira do professor pode apresentar um elo do equilíbrio ao desespero, uma vez que, para o autor, essa fase pode dizer muito sobre quem será o professor e como desenvolverá seu trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, o início da carreira é um espaço/tempo em que o professor tem de se

reconhecer como profissional, assumir as responsabilidades da docência, acreditar que a escola vai além do que foi ensinado e teorizado nos livros e leituras acadêmicas.

No caso dos colaboradores, isso é confirmado pela ausência de conhecimento da cultura escolar e os processos de socialização entre os pares. Por outro lado, outros professores atuaram nos cargos de gestão em programas sociais, telefonistas e enfermeira. Embora, os professores participantes tenham conseguido emprego em outras funções, elas/ele demonstraram, na escrita narrativa o desejo em serem docentes. Todavia, o maior desafio dessa fase foi seguir o ritmo da imagem que já tinham sobre o ser professor e estar docente, pois para os docentes do estudo, o professor precisa ter seu saber próprio, como descreveu a colaborador/a (P.4):

Hoje a imagem que tenho de um professor é que o próprio tem que saber ser, saber pensar, saber vestir, saber falar, pois na fase infantil as crianças assimilam traços e gestos e até características dos mesmos. (P.4).

Nesse quesito, voltamos às ideias de Nóvoa (1999, p. 27), quando menciona que a formação e o desenvolvimento profissional do professor “implica um investimento pessoal, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Encontramos, na ideia do autor, a importância de investir e valorizar a formação da identidade pessoal e profissional de um professor, visando à melhoria do ensino, haja vista que as representações do ser e estar professor que construímos nas esferas sociais, diz muito das práticas pedagógicas dos professores e professoras na escola (VEIGA, 2010). Na mesma direção, Pimenta (1999, p. 19) argumenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; [...] Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Em consonância com as ideias de Pimenta (1999), podemos afirmar que o processo de inserção na docência, para muitos professores pesquisados, constituiu um momento importante sobre as representações do ser e estar docente, principalmente a compreensão da identidade profissional como professores. Quanto ao ingresso no Ensino Superior, os colaboradores afirmaram que o ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia na

modalidade PARFOR ocorreu pelo motivo de serem professores em efetivo exercício e não terem uma graduação ainda para atuarem em sala de aula.

Partir das narrativas dos colaboradores é possível analisar que o PARFOR busca oferecer condições necessárias e competências exigidas para a formação do professor em exercício que deseja uma formação inicial e continuada para atender os anseios do fazer pedagógico. Acrescido a isso, vale ressaltar que a própria legislação promulgou a partir do ano de 2007 que apenas professores habilitados seriam admitidos para a docência. No tempo presente, tal objetivo configura-se em uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, o qual prevê que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 48).

Embora os professores da nossa pesquisa não tenham mencionado a questão da obrigatoriedade da formação para atuação na docência, inferimos que grande parte da busca pela formação no curso do PARFOR foi decorrente dessa exigência e demanda que o Ministério da Educação (MEC) apresentou às Secretarias de Educação nos estados e municípios no território nacional. Além disso, como visto objetivo principal do programa é garantir aos professores em exercício na rede pública uma formação acadêmica exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como promover a melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse sentido percebemos com os dados apresentados acima a existência de uma relação entre o objetivo da LDB/1996, a meta do PNE e a necessidade de os professores em exercício possuírem a licenciatura, além das necessidades pedagógicas vivenciadas pelos docentes. Na mesma lógica de análise, um fato que se destacou nas narrativas dos professores foi que a opção pelo curso não foi algo como uma escolha, mas sim uma demanda que visava oferecer, aos professores em serviço, uma formação para continuar em sala de aula, mesmo sendo concursados na rede de ensino. No caso do contexto da nossa pesquisa, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi à única Instituição de Ensino Superior (IES) que ofereceu o curso de pedagogia na modalidade PARFOR na região sudeste do Tocantins, como relata o colaborador da pesquisa (P.2): “O nosso curso foi o primeiro na UFT”.

Os desafios da graduação no âmbito do PARFOR

No que tange às dificuldades e desafios vivenciados no processo de graduação, os professores mencionaram que as dificuldades enfrentadas no percurso do PARFOR foram relacionadas a diversos fatores, tais como: a distância familiar, os estudos desenvolvidos no período das férias escolares, as jornadas intensas de aulas (oito horas diárias por seis dias da semana), além das exigências dos formadores do curso com as questões de prazos e tempos de formação. As narrativas da professora (P.2) e do professor (P.5) evidenciam essa questão, respectivamente:

A maior dificuldade foi o fato de compartilhar trabalho e faculdade ao mesmo tempo, sem ter descanso, porque quando não estávamos trabalhando, era estudando e era muito puxado os trabalhos à distância.

As conquistas foi vencer esse estudo saindo de Campos Belos até Arraias, estudando de segunda a sábado durante todas as férias, até terminar o curso.

Nesse mesmo ponto de análise, muitos dos professores narraram que concordam com a organização da carga horária do curso de pedagogia PARFOR, no entanto, o colaborador (P2) argumentou: “O que poderia mudar no curso era a grade da carga horária, deveria ser apenas um período e não o dia todo, isso cansa os discentes e os docentes ainda mais”. Nesse caso, a jornada intensa de estudos para um dos professores deveria ser revisada e replanejada pela instituição na formação dos professores em serviço, principalmente devido às diversas demandas que precisam seguir no cotidiano familiar e profissional.

Em relação à prática dos professores formadores do PARFOR, os colaboradores da pesquisa narraram que tiveram bons professores, seja na questão das exigências acadêmicas, seja nos vínculos construídos com os alunos em sala de aula, como observamos nos relatos dos professores pesquisados a seguir: “Compreensivos, sempre presentes/orientando e incentivando” (P.1); “Os professores tinham rigidez em cumprir a carga horária, nos incentivavam, eram exigentes, tinham compromisso, como nos cursos regulares” (P.2).

Entendemos aqui que o professor formador é um dos profissionais responsáveis pela sua própria formação e pela formação de outro professor, uma vez que as ações de formação fazem parte do desenvolvimento profissional do formador (MIZUKAMI, 2005-2006). Todavia, compreendemos que, no caso do PARFOR, a formação dos formadores

deve ser um elemento importante, pois muitos formadores do Programa precisam valorizar e reconhecer os diversos saberes que os professores em formação apresentam na sua trajetória de vida, familiar e profissional.

Posteriormente, em outro ponto do memorial, buscamos compreender as perspectivas dos professores egressos do curso de Pedagogia PARFOR após a conclusão do curso. Pelas narrativas, ficou evidente que o curso possibilitou uma formação ampla de conhecimento e desenvolvimento do fazer pedagógico dos professores, como ilustrado a seguir:

(...) significou muito pra mim, principalmente na minha vida profissional me ajudou muito com novos conhecimentos. (P.3).

Esse curso trouxe para mim muitas expectativas quanto ao ensinar, educar, aprender, e através de cada aprendizagem foi surgindo mais experiências no fazer do educador. (P.4).

A licenciatura na modalidade PARFOR, veio a somar com a minha aprendizagem. Encontramos habilidades para poder dar aula [...] deu amparo pedagógico para minha profissão. (P.5).

Nesse contexto, os colaboradores afirmam como é importante ser habilitado para atuar na docência, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi o objetivo do curso concluído. Ampliando nossa análise, foi possível mapear os sentimentos, representações e concepções que os professores construíram ao concluir o curso do PARFOR. Os professores levaram a sério a formação inicial até alcançarem seus objetivos, que foi a conquista da licenciatura. Os docentes demonstraram em suas escritas que a graduação foi uma conquista para a vida pessoal e profissional, principalmente na valorização como professor licenciado, nas instituições de trabalho.

Afirmamos frente aos dados que houve por parte dos professores “a valorização da curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismo de autoaprendizagem” (ALARCÃO, 2011, p. 26). No tópico seguinte do memorial, os depoentes da pesquisa narraram como tem sido a formação continuada após a conclusão do PARFOR. Como resposta, alguns dos professores afirmaram que realizaram especializações e outros cursos. Os dados construídos apontaram uma sucessão do querer aprender, como mencionaram os docentes (P2) e (P5) respectivamente: “As formações que tenho foi algumas especializações em Educação Infantil, Especial e Psicopedagogia”. (P.2); “Estou terminando uma especialização em Geografia e História”. (P.5).

Nessa lógica de pensamento, Nóvoa (2001, p. 23) afirma que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional”. É interessante ressaltar nessa análise, que alguns professores já haviam concluído cursos em outras áreas, como Técnico em Enfermagem e Gestão Pública: “Ingressei no Ensino Superior de Gestão Pública em Campos Belos, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), em junho de 2003” (P.5); “[...] logo depois, fiz o curso técnico de enfermagem”. (P.4).

De modo geral, as narrativas dos professores direcionam para a importância da participação dos professores em exercício em cursos de formação inicial e continuada que favorecem o aprimoramento da prática pedagógica e ressignificação do fazer docente (GATTI, 2010). Embora os profissionais pesquisados possuam experiências diversas em razão do exercício docente em sala de aula anterior à graduação do PARFOR, eles demonstraram, por meio das narrativas, que não sentiam segurança para exercerem o Magistério. Além disso, não apresentavam um domínio teórico, didático e metodológico.

Palavras finais

Este trabalho buscou compreender e analisar a constituição das trajetórias formativas dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR no âmbito da UFT – Arraias. De acordo com os dados construídos foi possível perceber que uma parcela significativa dos professores pesquisados começou a trabalhar como professor mesmo não possuindo uma graduação e outros nem o Ensino Médio completo.

Foi compreensivo que o ingresso no curso de licenciatura ocorreu pelo motivo de serem professores efetivo em exercício e não terem uma graduação. Em consonância com esses quesitos, foi perceptível que o PARFOR busca oferecer às condições necessárias e habilidades exigidas para a formação dos docentes em exercício, possibilitando inovar suas práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional, respondendo assim aos anseios e desejos dos docentes.

Por meio dos memoriais, os professores demonstraram que o programa é uma iniciativa importante, pelo fato de proporcionar a integração entre o ser docente em exercício sem graduação e a licenciatura a fim de atuarem em sala de aula com maior segurança profissional. O programa garantiu a eles a possibilidade para recomeçar os estudos e busca pela qualificação profissional. Nessa direção, os dados nos direcionaram a compreender a trajetória formativa dos professores para além da sala de aula, buscando nas

singularidades da vida seus desafios e conquistas após a conclusão do curso. Para finalização da pesquisa e novos estudos, ressaltamos a importância de trabalhar com a história de vida por meio das narrativas fazendo uso dos memoriais, visto que o ato narrativo para os professores foi um momento de reencontros entre as experiências de vida e percursos profissionais como instrumento de conhecimento de si e do outro.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura autobiográfica: teatro e prática autobiográfica. Memória, narrativa e pesquisa. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional da Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições da Câmara, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil. Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 mai.-jun. 1995.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do seridó norte-rio-grandense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Histórias de vida e formação de professores. **Programa Salto para o Futuro**, TV escola, SEED, MEC, 26-30 mar. 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.- jul. 2005-2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**, 2. ed., Portugal: Ed. Porto, 2000.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 20 jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, Sebastião Silva. **Compreensões sobre formação no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SOUZA, Eliseu Clementino. Histórias de vida e formação de professores. **Programa Salto para o Futuro**, TV escola, SEED, MEC, 26-30 mar. 2007.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, Rio de Janeiro, p. 629-653, jul.-set. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

Submetido em: 22-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Políticas de Formação Docente e a Construção de Saberes Necessários à Prática: Uma Análise a partir da Residência Pedagógica

Samara Andrade da Costa¹

Resumo: Esta pesquisa propõe reflexões sobre a construção de saberes que embasam a prática pedagógica dos professores da Educação Básica, a partir das experiências de egressos do Programa de Residência Docente/Pedagógica, do Colégio Pedro II, localizado no Estado do Rio de Janeiro. Pretende-se compreender quais saberes são considerados imprescindíveis ao exercício da docência e quais as contribuições das políticas formativas, destinadas aos futuros professores e aos professores experientes, para a práxis pedagógica. Para fomento dos diálogos estabelecidos utilizou-se Nóvoa (2009), Contreras (2012), Dubar (2012), Gauthier (2013) e Tardif (2014), fomentando as questões sobre formação dos professores, a profissionalização e prática docente. O método de pesquisa utilizado se trata de um estudo qualitativo de caráter descritivo, na modalidade estudo de caso, que envolve a pesquisa documental e as narrativas dos professores residentes. Os resultados apontam que os professores reconhecem a importância das formações continuadas/permanentes para a profissionalização docente, se configurando em espaços potencializadores de trocas de experiências profissionais, de metodologias e da práxis pedagógica. No entanto, afirmam que ainda é preciso existir maior proximidade entre as propostas formativas e o cotidiano docente, fazendo com que a escola esteja envolvida e seja alcançada em todas as suas dimensões pela proposta de formação em serviço, tornando-se um espaço de produção do conhecimento e transformado o corpo docente em agentes de pesquisa.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Profissional Docente. Prática Pedagógica.

Abstract: This research proposes reflections on the construction of knowledge that underpins the pedagogical practice of teachers of Basic Education, from the experiences of graduates of the Teaching / Pedagogical Residency Program, from Pedro II College, located in the State of Rio de Janeiro. It is intended to understand which knowledge is considered essential to the exercise of teaching and what are the contributions of training policies, aimed at future teachers and experienced teachers, for pedagogical praxis. In order to foster the established dialogues, Nóvoa (2009), Contreras (2012), Dubar (2012), Gauthier (2013) and Tardif (2014) were used, fostering

¹ Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FEBF/UERJ. E-mail: samara-andrade@hotmail.com

questions about teacher education, professionalization and teaching practice. The research method used is a qualitative descriptive case study, involving documentary research and the narratives of the resident teachers. The results show that teachers recognize the importance of continuing/permanent training for teacher professionalization, configuring themselves in spaces that enhance the exchange of professional experiences, methodologies and pedagogical praxis. However, they affirm that there is still a need for greater proximity between the formative proposals and the daily teaching, making the school is involved and reached in all its dimensions by the proposal of formation in service, becoming a space of production of the teacher. knowledge and turned the faculty into research agents.

Keywords: Pedagogical Residence. Teacher Professional Training. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Os resultados deste trabalho fazem parte de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem como objetivo identificar e compreender quais as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a profissionalização e para a prática dos professores atuantes no Ensino Básico, tendo em vista o discurso de responsabilidades com os índices educacionais direcionados, na maioria das vezes, para o corpo docente e não para a comunidade escolar como um todo.

A proposta da Residência Pedagógica/Docente/Educacional começou a circular com mais visibilidade, no Brasil, a partir de 2007, com o Projeto de Lei nº 207/2007, do ex-senador Marco Maciel, a qual previa a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, ampliando a carga horária do Estágio Docente e, ao mesmo tempo, tornando-o etapa ulterior a formação inicial dos futuros professores. O percurso até a efetivação da Residência durou aproximadamente 11 anos, uma vez que somente em 2018 o Programa passou a integrar a Política Nacional de Formação de professores, passando por inúmeras reformulações e sessões na Câmara dos Deputados e no Senado. É importante ressaltar que as políticas públicas demandam processos burocráticos e orçamentários que tornam a sua concretização demoradas, flexíveis e, diante da proposta da Nova Gestão Pública (New Public Management), subordinadas ao interesse e as estratégias do mercado (BALL, 2001).

Apesar da recente instituição da Política em âmbito nacional, a Residência Pedagógica já funciona desde o ano de 2012, nas instalações do Colégio Pedro II (CPII), sob a nomenclatura de Programa de Residência Docente (PRD). Foi iniciado como um projeto piloto, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a partir de uma iniciativa do corpo gestor e docente da instituição.

Desde a sua primeira versão, o Programa passou por significativas transformações, considerando não somente os índices educacionais, mas também na formação do professor pesquisador/reflexivo (NÓVOA, 1992), o qual seja capaz de ponderar sobre a sua prática, elaborando estratégias para a resolução de problemas, transformando a escola no seu *loco* de pesquisa e análise.

Candau (1997) acredita que as formações continuadas não devem ser vistas como acúmulo de informações e cursos, uma vez que elas devem dar subsídio a um trabalho baseado em reflexões críticas na atuação dos professores, pensando numa reconstrução identitária e na construção de saberes de forma mútua entre os profissionais, caracterizando um trabalho colaborativo e não individualizado e/ou competitivo.

É importante perceber que os saberes docentes tem relações intrínsecas com a construção de uma identidade profissional docente, visto que estes saberes falam do reconhecimento social dos professores enquanto cientistas dotados de um conhecimento que ultrapassa o senso comum, rompendo com paradigmas e com discursos que desprofissionalizam e aproximam o docente da condição de simples receptor de saberes, sem levar em consideração o seu potencial construtor e reformulador de conhecimentos válidos.

Nas últimas décadas, embora ainda seja possível perceber algumas reproduções de métodos e técnicas para ensinar, as propostas de formação em serviço representam espaços significativos de debates e construção de conhecimentos práticos do professorado. Os relatos de experiências exitosas, o desvelar de problemáticas em comum enfrentadas, as trocas sobre metodologias inovadoras, dinâmicas e adequadas aos anos/turmas, reconhecem os professores enquanto sujeitos do conhecimento.

Deste modo, as discussões delineadas nesta produção estão embasadas em dois questionamentos principais: quais são os saberes necessário à prática pedagógica? Quais os impactos das políticas formativas para a profissionalização e para a práxis pedagógica? Na tentativa de respondê-los, dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, apresentar-se-á uma breve caracterização da Residência do Colégio Pedro II, seguida das abordagens discursivas sobre a formação profissional dos residentes, seus saberes, e as práticas necessárias ao fazer docente.

1. A RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II: FORMANDO PROFESSORES ATUANTES

As propostas iniciais da Residência Pedagógica – RP (PL 207/2007; PL 284/2012; PL 06/2014) foram pensadas, inicialmente, como formação para os professores egressos dos cursos de licenciatura, a ser realizada imediatamente no momento posterior à formação inicial, divergindo quanto ao público a ser atendido proposto pela portaria de nº 206 de 21 de outubro de 2011, a qual institui o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, uma vez que o programa foi criado tendo em vista os baixos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas municipais do Estado do Rio de Janeiro, atendendo, conseqüentemente, aos professores que já atuavam na Educação Básica, na perspectiva de promover uma formação continuada de nível *lato sensu*, intencionando a melhoria nos dados educacionais.

Desde 2016 o programa vem passando por reformulações que vão desde os objetivos até a dinâmica de funcionamento. Com tais mudanças, pode-se perceber mais ênfase na contribuição para o aprimoramento da prática docente e de sua formação profissional, retirando da proposta a preocupação evidente com os dados do Ideb. Deste modo, o PRD está centrado no alcance dos seguintes objetivos:

- promover oportunidades de reflexão acerca do papel do professor no processo de formação cidadã dos alunos da escola básica;
- desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município;
- criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública;
- capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais;
- estimular a participação de professores em eventos da sua área, a fim de que possam alavancar sua vida acadêmica.

As atividades do programa, desenvolvidas por professores residentes, possuem carga horária de 360h distribuídas da seguinte forma: I - Atividade na área de docência, com carga horária de 140h, sendo destas 100h desenvolvidas nas dependências do Colégio Pedro II e 40h na instituição de origem; II - Práticas em EAD, com carga de 40h, destinadas à produção de vídeos, minicursos e outras atividades na modalidade à distância;

III - Atividades em formação continuada, que incluem o pré-projeto de pesquisa, produto final, elaboração dos relatórios, e participação em seminários, oficinas, minicursos e palestras, com carga horária de 180 h. Inicialmente, a proposta também contava com uma carga horária obrigatória (20h) no exercício de atividades técnico-administrativas, nas quais os professores atuavam na biblioteca e em outros espaços do CPEI. Atualmente, esta atividade tornou-se optativa, sendo acrescida da carga horária obrigatória para os professores que escolherem essa experiência.

Também foi no ano de 2016 que o Programa deixou de oferecer a assistência remunerada no formato padrão de bolsas, devido à instabilidade e crise política instaurada no país com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e as novas configurações orçamentárias. De lá para cá, a educação brasileira sofreu inúmeros cortes, afetando tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior e, até mesmo, a continuidade de políticas públicas educacionais ou da criação de novas políticas de formação docente. Ainda assim, apesar dos novos cortes feitos até mesmo na gestão do atual presidente, os Programas de formação inicial e continuada/permanente têm resistido e cumprido, na medida do possível, com o papel fundamental na constituição da profissionalidade dos futuros professores e dos professores experientes.

2. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ASPECTOS QUE COLABORAM PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

As discussões sobre os saberes necessários à ação pedagógica não são recentes e ainda se apresentam permeados pelo discurso dicotômico entre a teoria apreendida nas Instituições de Ensino Superior e a prática mediante o cotidiano e os desafios docentes. No entanto, por mais amplas que tenham se tornado essas discussões, ainda se encontram dificuldades em aproximar os saberes docentes dos saberes acadêmicos, que coloquem os professores como agentes autores de um saber necessário ao seu próprio trabalho e à sua profissionalização. No entanto, muitas vezes, os professores da Educação básica ainda são compreendidos como aplicadores de saberes e métodos (TARDIF, 2014).

Ao se falar em saberes necessários ao fazer docente, Tardif (2014) enfatiza que a primeira coisa a ser entendida é que os saberes são plurais, pois um mesmo saber pode ser apreendido de várias formas diferentes pelos diversos contextos sociais, culturais e políticos no qual os sujeitos estão inseridos. Aponta que os saberes também são temporais e seguem um fluxo temporal, sendo influenciados por fatos históricos de cada sociedade.

Ainda mostra que para a atuação e profissionalização docente são necessários saberes que ultrapassam os muros acadêmicos e consideram a trajetória de vida dos próprios professores. O autor categoriza os saberes dos professores em quatro modalidades, sejam eles: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais. Tardif (2014) aborda as particularidades de cada um desses saberes, mas não os percebe de forma isolada, discorrendo sobre a relevância de cada um destes para a atuação do professor de forma articulada.

Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes disponibilizado pelas instituições de formação dos professores, sejam estas atuantes em nível médio ou superior. Incluem saberes pedagógicos que constituem uma base ideológica para a reflexão dos professores sobre a educação e sobre sua própria prática, mas que também abarcam um saber-fazer ou, até mesmo, técnicas que conduzirão o trabalho docente. Pode-se dizer que os saberes disciplinares estão também relacionados aos saberes da formação profissional, uma vez que se trata de saberes sociais incorporados à prática docente, organizados e definidos pelas instituições universitárias. Portanto, é preciso considerar que “[...] os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p.38).

Os saberes curriculares correspondem ao conjunto formado pelos conteúdos, objetivos, métodos, incluindo também os discursos selecionados pelas instituições escolares para apresentar os saberes sociais, a partir dos quais se propaga a ideia do ensino de um modelo de cultura “erudita”², formando em direção desta mesma cultura “erudita”. Já os saberes experienciais ou saberes práticos, são constituídos e validados pela experiência individual e coletiva do saber-fazer ou saber-ser.

Gauthier (2013) enfatiza a perspectiva plural dos saberes dos professores quando define que o ofício docente é composto por seis saberes: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Os saberes disciplinares são aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento, vinculados às universidades na forma de disciplinas oferecidas pelas faculdades e diferentes cursos. Na escola, estes se apresentam na forma de conteúdos que são ensinados aos alunos.

²Para Tardif (2014), os saberes eruditos são aqueles constituídos no âmago de uma tradição e de suas formalidades, reproduzidos por instituições de grande reconhecimento social.

O saber curricular está relacionado ao programa de ensino adotado por escolas e elaborado por especialistas e/ou demais funcionários do Estado, resultado das transformações das disciplinas em programas a serem conhecidos pelos professores. Já os saberes das ciências da educação são saberes específicos a respeito da escola e da educação como um todo, que não tem envolvimento direto com a ação pedagógica, mas que está relacionado à sua profissionalização.

O saber da tradição pedagógica está condizente com a reminiscência de ministrar aulas de forma grupal e ordenada e não individualmente, como era rotineiro até o século XVI. Este fato influencia inclusive na representação de escola que irá determinar o perfil dos professores, antes mesmo de frequentarem os cursos de formação de professores nas universidades. O saber experiencial, na perspectiva de Gauthier (2013), diz respeito ao conhecimento adquirido por meio das próprias experiências do professor, tendo um caráter particular/individual e, por mais significativas que sejam tais experiências, ainda se encontram confinadas ao ambiente da sala de aula. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER, 2013, p. 33).

O autor dá atenção especial aos saberes da ação pedagógica, afirmando que o saber experiencial dos professores ganha destaque na profissionalização docente no momento em que se torna público e que é avaliado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. A metodologia escolhida pelo professor, bem como o seu julgamento em achar que aquele modo é o mais eficaz, podem ser refletidos, repensados, comparados, estudados e analisados a fim de estabelecer preceitos de ações que serão conhecidas e adotadas por outros professores. Contraditoriamente, os saberes da ação pedagógica, validados por pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos estimulado e desenvolvido perante os demais saberes dos professores, mas é o mais necessário à profissionalização docente e do ensino.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor [...] A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER, 2013, p. 34).

A transformação da prática docente em conhecimento demanda, sobretudo, o trabalho colaborativo, tornando a escola um espaço de reflexão, avaliação e análise das

práticas docentes de forma compartilhada, objetivando a transformação da experiência individual em coletiva e profissional. Ao mesmo tempo, a noção de coletividade suscita a ideia sobre a construção de uma ética profissional dos professores.

As comunidades de prática são espaços constituídos por coletivos de professores “[...] comprometidos com a pesquisa e a inovação, nos quais se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2009, p. 209). É justamente por meio desses grupos que os professores desenvolvem o sentimento de pertença e constroem uma identidade profissional baseada no ideário autônomo, transformando a sua atuação em práticas concretas para intervenção.

Diante do imediatismo de respostas que o professor deve oferecer, mediante às situações nada previsíveis do cotidiano de sala de aula, há uma infinidade de ações que são realizadas espontaneamente sem que haja tempo de uma reflexão antes de sua execução. Muitas vezes esses saberes resultam de compreensões apreendidas dentro da própria ação, assentando a prática cotidiana em um conhecimento implícito sobre o qual não tem um controle efetivo.

A complexidade das práticas profissionais que enfrentam situações incertas, ou efeitos ambíguos, ou conflitos de valor, não podem ser entendidas como simples mecanismos de aplicação de técnicas ou de translação de regras de decisão ou de esboço. Mais precisamente, seu valor artístico reside em necessariamente manipularem processos de reflexão e ação, nos quais participam muitos elementos do pensamento e atuação simultâneos, que não se deixam reduzir a cálculos ou processos cognitivos lineares. O fato de ter que atender simultaneamente a processos de compreensão, a critérios de valores que se realizam na atuação e na própria ação e que tudo isso ao mesmo tempo seja uma forma de atuar e de entender, é o que torna inassimilável à lógica racionalista do positivismo (CONTRERAS, 2012, p. 125).

Portanto, é possível afirmar que existe uma tríade que embasa os saberes necessários à atuação profissional docente: a formação profissional e os conhecimentos científicos, os saberes experienciais e a função social da educação/escola e os estudos feitos a partir dos conhecimentos construídos dentro da própria profissão embasam um trabalho pedagógico, constituído a partir de um movimento intenso de reconstrução de saberes. Essa tríade aponta para a urgência da aproximação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais, sem que um se sobreponha ao outro, na perspectiva da construção de saberes científicos que partem do cotidiano docente.

3. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO CAMINHO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

A profissionalização dos professores, assim como nas demais profissões, estabelece relações com inúmeros fatores, entre eles a realização pessoal, o reconhecimento social, a remuneração, questões de gênero e de classe social, a relação entre os pares e demais figuras do campo de atuação/trabalho e a própria formação profissional, envolvendo a construção de uma identidade profissional, constituída ao longo do percurso das atividades desenvolvidas, da vida e mediante as perspectivas dos sujeitos em relação à carreira que pretendem seguir (DUBAR, 2012).

Nóvoa (2009) aponta algumas características necessárias à profissionalização do professor, as quais ele chama de “disposições”. Entre elas, o autor cita o próprio conhecimento formal, o qual permite a reflexão e a compreensão sobre o pensar e que conduza os alunos pelos caminhos da aprendizagem. Outro elemento fundamental se constitui em forma de cultura profissional, que envolve as relações estabelecidas entre os professores, a postura destes e conhecimento sobre a estrutura e funcionamento escolar e também o exercício de avaliação das práticas em busca de inovação constante. O “*tacto pedagógico*”, citado pelo autor revela que o professor deve ser sensível ao outro para que possa levá-lo à outra margem do conhecimento. O trabalho em equipe, também se constitui num fator importante para a troca de saberes e para o desenvolvimento profissional e, por último, o compromisso social que permitirá aos alunos atravessarem barreiras e ao professor intervir no meio social constituindo o *ethos* profissional docente.

Contreras (2012) fala sobre as ambiguidades que permeiam o processo de profissionalização docente, tendo em vista a fuga da proletarização em busca do prestígio, status e até mesmo remuneração que se equipare às demais profissões. Para o autor, configurar um conceito de profissão remete a uma série de características (traços) necessárias aos “dignos” de tal denominação. Horas de trabalho, possibilidades de atualização profissional e reconhecimento da ação formativa permanente são alguns pontos a serem examinados, dando ênfase à importância social da função cumprida pelos professores.

Assim, não é possível pensar profissionalização docente de modo isolado separando-a do contexto das formações iniciais ou continuadas/permanentes e do cotidiano escolar, suscitando reflexões sobre que possibilitem a compreensão de que tais processos

formativos não devem pensar somente nas limitações dos professores, mas também nas limitações da escola como um todo. Para Perrenoud (2000),

[...] a profissionalização do ofício de professor recruta parceiros entre os poderes organizadores da escola, dos centros independentes de formação e das associações profissionais de professores. Para que tal parceria se desenvolva, importa que o debate tenha início nos locais de formação contínua, por meio de um diálogo entre profissionais, formadores e responsáveis pela formação, antes de constituir o objeto de negociações “na cúpula” (p. 169).

Diante de tais ponderações, percebe-se que a proposta do PRD deve articular a formação docente para além da transposição de métodos e práticas, viabilizando a profissionalização a partir da construção de conhecimentos advindos da própria prática docente, dentro de um sistema colaborativo, autônomo e que perceba a responsabilidade do ato educativo como algo que não cabe somente ao corpo docente, considerando as múltiplas características e desafios da educação, envolvendo todos os atores da comunidade escolar.

É pertinente observar que parte da proposta do Colégio Pedro II vai na contramão do que propõe a construção de um saber profissional partindo da realidade dos professores residentes, pois estes docentes buscam resoluções a partir de experiências em salas de aula da própria instituição formadora. A formulação de práticas exitosas partem da apreensão de metodologias ditas de excelência, aplicadas e orientadas por professores supervisores do Colégio Pedro II, e não se apoiam nos conflitos, possibilidades e realidades da rede de ensino público do Estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, é possível dizer que o produto acadêmico-pedagógico final e, mais recentemente, o Seminário Multidisciplinar do Programa, anunciam as preocupações com a valorização do professor enquanto produtor de um conhecimento científico, a partir das experiências e análises da sua própria realidade escolar. Tais atividades se apresentam como pré-requisito na obtenção do título de Especialista em Ensino na Educação Básica, caracterizando incentivo à continuidade dos estudos e pesquisa por parte dos professores.

METODOLOGIA

A pesquisa se configura dentro da perspectiva qualitativa, de caráter descritivo, a qual considera o processo como um todo e não apenas o produto final, fazendo com que o pesquisador mantenha um contato direto com os sujeitos e com o contexto pesquisado,

uma vez que, o meio influencia o objeto e para entendê-lo é preciso considerar as suas particularidades, “[...] da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p.13). Dentro do campo da pesquisa qualitativa, utilizou-se a modalidade Estudo de Caso, que de acordo com Lüdke e André (2014) é caracterizada pelo estudo de um caso bem delimitado, porém, um caso que aponta um grande potencial para compreender melhor as problemáticas da temática escolhida para estudo.

Como método de coleta de dados, adotou-se a análise documental, considerando os Projetos de Lei, portaria e editais do PRD, uma vez que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 45). Para o diálogo com os professores residentes, optou-se por entrevistas narrativas, tendo em vista o interesse pessoal sobre formação docente e a importância social que a temática tem. Pensar os professores narrativamente é, ao mesmo tempo, avivar e legitimar as suas falas que, em muitos casos, são invisibilizadas, bem como os saberes docentes produzidos ao longo da carreira. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p.166), “[...] para os pesquisadores narrativos, é crucial saber articular essa relação entre o interesse pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas”.

Os sujeitos da pesquisa são professores egressos do programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, atuantes em escolas de diferentes municípios da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, sendo destes duas professoras atuantes nos anos iniciais (P1 e P2), um professor de História (P3) e uma professora de Língua Portuguesa (P4).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao se dialogar sobre as contribuições da Residência para a prática e para a profissionalidade docente, considerou-se a pluralidade de saberes atentando para as considerações dos participantes da pesquisa em relação aos saberes necessários ao desempenho do seu trabalho. A professora P1, por exemplo, revela pelo menos cinco aspectos que caracterizam os saberes essenciais para o trabalho docente:

“Para mim, o professor tem que saber planejar conteúdos significativos que despertem o interesse das crianças, porque também não adianta planejar qualquer coisa que não chame a atenção deles /.../ Outra coisa que também podemos fazer é nos atualizarmos constantemente, o que é muito importante para a prática pedagógica. Há muitos professores, até os

mais jovens mesmo, que não têm mais interesse em se atualizar, acha que estão ali e não precisam mais melhorar, só porque são concursados, acham que não precisam crescer mais, entende?/.../ O professor também tem que ouvir o aluno para poder construir sua aula. Isso é importante /.../ Uma coisa que eu senti muita falta e ainda sinto é que os professores ajudem uns aos outros, porque não é fácil. Mas poucos querem ajudar. Somos agentes de mudança e precisamos de uns dos outros para realizar a mudança” (P1).

Fica evidente que a professora compartilha da ideia de uma profissão construída a partir de princípios de colaboração, como foi sugerido por Nóvoa (2009), e também do exercício da escuta sensível do outro, garantindo alguns dos aspectos éticos da docência. Além disso, acredita na relevância dos saberes da formação profissional numa perspectiva contínua, colocando o professor na situação de eterno aprendiz. Cita o desinteresse de uma parte significativa dos professores em buscar novos conhecimentos, sendo enfática, inclusive, ao mencionar a baixa procura pelo Programa. A entrevista não trata, explicitamente, dos saberes experienciais, mas deixa implícita a necessidade destes ao falar sobre a relevância da ajuda dos professores experientes em relação aos principiantes na profissão.

A professora P2 classifica os saberes docentes em teóricos e experienciais e/ou práticos, mas não os percebe numa perspectiva dicotômica, apesar de reconhecer, para alguns, tais saberes se apresentam, ainda, de forma dualista:

“Tem alguns professores, principalmente aqueles que se formaram há um tempo atrás, que costumam separar bastante isso, a teoria da prática e tudo mais. Eu vejo isso sendo como um complemento, um complementando o outro, na verdade /.../ Porque se a gente for pensar, dentro de uma universidade, a gente lê determinadas coisas, conhecimentos de outras ciências inclusive, principalmente na área de educação, que na verdade contribui sim para a nossa prática e também tem os saberes, as experiências, que são contidos também como conhecimentos que um ‘tá’ atrelado ao outro, um contribui com o outro /.../ Só que algumas pessoas tentam separar isso, dicotomizar isso. Inclusive, na área de educação essa é uma dicotomia que persegue, que persiste durante algum tempo. Mas eu não vejo isso como dicotômico não” (P2).

O professor P3 fez algumas considerações sobre os saberes necessários à atuação dos professores em sala de aula, incluindo a transformação dos saberes teóricos em conhecimentos práticos, a formação profissional continuada e a relação ética estabelecida entre professores e alunos, mas acabou apontando para outros instrumentos necessários ao trabalho docente, ampliando a discussão para a gestão e o apoio educacional nas escolas:

“Além de saber como transformar aquele teu conhecimento puro, o conhecimento teórico, sei lá se esse termo seria errado, o conhecimento acadêmico em estímulo de processo para criar habilidades e competências, que é um discurso muito presente e muito bonitinho, mas que é difícil pra caramba de ser executado porque as pessoas entendem sempre como criação de produto, e tá longe dessa ideia de criar de produto /.../ Eu quero que ele compreenda o processo /.../ Desenvolver esse conhecimento em que você não espere que o aluno aprenda respostas, mas aprenda a criar em cima daquilo que você tá tentando conversar com ele. A segunda coisa é você compreender o perfil do teu público. Isso é pior que habilidades. Quem quer compreender o perfil? As pessoas querem simplesmente falar que a culpa é de alguém/.../ Eu vou usar atividades X porque eu acho, que dentro da minha percepção de trabalho, aquele público vai responder. Não! Sempre é o meu modelo ideal de prova, de aula, o meu modelo ideal de planejamento. Nunca há uma preocupação de você entender o teu público. Obviamente, o terceiro ponto para que se possa alcançar isso é você ter recursos. Recurso humano, recurso tecnológico, recuso psicológico /.../ Fora que, às vezes, tem professor que não tem sala de aula com teto, com lâmpada, não tem apoio da equipe externa a sua sala de aula. A falta de recursos e de tempo dos professores para investir em cursos também. A quarta e última é a formação continuada, mas o professor tem que querer também” (P3).

Faz-se necessário registrar que a formação em serviço, muitas vezes, acontece apenas para o professor, deixando toda a equipe escolar de fora. Mesmo havendo a possibilidade de o professor atuar como multiplicador do que foi apreendido nas formações, algumas escolas não criam momentos para essa partilha, por inúmeros motivos, incluindo as extensas jornadas dos docentes, com carga horária comprometida em sala de aula, não sobrando espaço para a troca de experiências e relatos.

A professora P4 fala da importância dos saberes científicos para a atuação dos docentes, assim como dos saberes da experiência e os “[...] saberes pessoais dos professores” (TARDIF, 2014). A entrevistada também evidencia a relevância da busca por formações complementares e continuadas, bem como a motivação do professor em fazê-lo, além de ressaltar que os fatores externos à escola contribuem para a aprendizagem dos alunos, assim como também asseverou o professor P3. Acrescenta e deixa nas entrelinhas que a escola muitas vezes não cumpre com o seu papel, sendo, muitas vezes, mais um instrumento de exclusão social:

“Veja bem, eu acho que é muito importante nós professores estarmos sempre buscando nos aprimorarmos. Mas nem todo professor quer, essa é a verdade. Nem todo professor tem a consciência do incompleto, coisa que é fundamental na formação docente para que possamos buscar essa própria conscientização histórica e social de quem somos /.../ No PRD mesmo sobraram vagas porque os jovens que se formaram recentemente não querem passar por isso. O professor que tinha se formado mais recente, na minha turma, terminou o curso há sete anos /.../ Eu acho

muito importante que tenhamos conhecimentos científicos até para o nosso próprio reconhecimento profissional e valorização, mas tem situações em sala de aula que nenhum conhecimento que eu adquiri nas universidades foi suficiente para resolver. Eu tive que “rebolar”, usar meu “jogo de cintura”, usar de experiências anteriores para tentar resolver aquelas novas situações. Então, a experiência também é campo dos saberes. Além disso, diante da violência entre os alunos, eu tive que usar também dos meus valores pessoais, aqueles que meus pais me ensinaram. Então, é uma mistura infinita de coisas que a gente precisa saber ‘pra’ dar aula porque é um processo muito complexo e ainda tem o fato dos alunos também não estarem interessados em estar ali, naquela escola muitas vezes até excludente, que não cumpre o seu papel como escola, que ao invés de gerar boas perspectivas naqueles jovens, gera mais frustrações” (P4).

Fica explícito na fala dos entrevistados que a formação continuada, dentro de uma perspectiva formal, tem grande carga na definição dos saberes necessários à prática. Este mesmo aspecto fica evidente no momento em que os professores residentes fazem duas considerações sobre o PRD. Um dos pontos mais enfatizados pelos residentes e, talvez, positivo dentro da proposta, diz respeito às oficinas, cursos e seminários oferecidos e, também, aos encontros com os coordenadores e supervisores para estudos teóricos e leituras diversificadas. Essas atividades geralmente são desenvolvidas pelos próprios coordenadores de área e/ou professores supervisores do CPII e, de acordo com os relatos, versavam por temas diversos e atuais sobre a educação:

“Eu não tinha o hábito de escrever muito. Eu lia muito, mas escrevia muito pouco. Então, mesmo com muita dificuldade, eu acho que o curso me ajudou muito nisso porque tinha muitos trabalhos ‘pra’ fazer /.../ Eu li muitos livros, eu li um monte de projeto de vários autores /.../ tinha muitos seminários legais de linguística, de projeto, de tudo /.../ Muita oficina legal de Educação Infantil. Muito bom mesmo” (P1).

“Os professores de disciplinas isoladas sempre estavam elaborando palestras e outros eventos e nos convidavam a participar. Era muito legal. As temáticas discutidas eram interessantes e bem atuais” (P2).

“Mesmo que aparentemente as oficinas fossem muito discrepantes, algumas com um foco muito prático, assim, de debate do que fazer, e outros com, talvez, um olhar mais conceitual (teórico), um olhar que talvez eu imaginasse numa Residência Docente /.../ Me lembro que tinha cursos também, oficinas, palestras /.../ Eu me lembro que, da minha experiência lá, o que mais marcou foi uma discussão ligada a perfil de aluno que tinha a ver, de certa forma, com o meu trabalho final e me ajudou” (P3).

“Eu tive que me desdobrar para participar de todas as atividades porque eu trabalho em duas escolas e tinha muita oficina legal e palestras que eu queria participar, paguei até para uma professora ficar na minha sala enquanto eu participava de um dos eventos do PRD” (P4).

A relação entre os saberes adquiridos na formação do PRD e a aplicabilidade destes nas realidades das escolas e das salas de aula dos professores divide opiniões. Cada professor sofreu influências em aspectos diferentes, talvez porque os seus interesses ao ingressar no programa também fossem distintos. No tocante às contribuições do programa, temos que:

“Aquilo que eu fazia, a aula que eu dava antes, eu fico até com vergonha /.../ Agora eu dou muita parlenda que eu não usava, historinhas infantis /.../ A minha sala era cheia de parlenda, de trava-língua e ninguém mais fazia isso lá na minha escola. Eu sei que alguns alunos melhoraram e eu sei que a gente não pode ter cem por cento disso, mas me ajudou muito aquele curso /.../ Eu acho que a minha prática modificou muito. Através da leitura de vários autores, eu resolvi aquele problema de querer que o aluno aprenda só de um jeito, fazendo um plano de aula só desse jeito e não é assim” (P1).

“É, quando eu conheci /.../ nós conhecemos a estrutura do colégio antes da Residência /.../ Então assim, por um lado também foi bom porque conhecendo a estrutura do colégio eu percebi que se todas as escolas públicas tivessem a estrutura que tem o Colégio Pedro II, certamente nós estaríamos bem próximos de conseguir a tal educação de qualidade. Eu acho que a estrutura foi o que mais teve impacto, assim, porque lá eles faziam muitas coisas, mas porque a própria estrutura proporcionava isso /.../ diferente da minha prática, às vezes falta até professor, enfim /.../ aí tem a superlotação de sala de aula, coisa que não acontece/.../ esses problemas tradicionais que não vi acontecendo no Colégio Pedro II” (P2).

“Olha, algumas coisas eu consegui aproveitar na minha realidade escolar /.../ Algumas coisas muito mais ligadas à percepção, aspectos psicológicos da formação, isso me alertou, a linguagem também. Quanto a minha atividade final em si, ela me despertou alguns olhares, principalmente quanto a linguagem tecnológica, essa ideia de migração digital e jovem que nasceu nesse mundo e, alguns mitos que eu tinha, eles foram quebrados com esse olhar. Acho que o trabalho final propicia essa reflexão maior. Eu gostaria de ter tido mais tempo em atividades em sala de aula no Pedro II para poder fazer a análise integrada /.../ De procedimento de sala de aula, de procedimento em ajudar na minha aula, pouco aconteceu. É tanto que eu já tinha um procedimento bem próximo ao que me era “vendido” teoricamente na prática de lá /.../ Em alguns casos até melhor. Então, eu usei esses conhecimentos muito mais no ano seguinte na minha função pedagógica, que é avaliar plano de curso, avaliar plano de aula, plano de ação da escola, falar sobre aprovação e reprovação, análise de resultados” (P3).

“Então, como eu falei, o PRD me ajudou muito no processo organizacional das minhas aulas, a forma de planejar /.../ Acho que nas minhas escolas falta um pouco mais de diálogo entre os professores, coisa que tinha lá do PRD. A minha prática em si não mudou muita coisa, só mais do ponto de vista organizacional, de dividir melhor os tempos das aulas, de planejar melhor” (P4).

Pelos fragmentos transcritos acima é possível, mais uma vez, depreender como a formação teve significações diferentes para cada entrevistado. A professora P1, por exemplo, avaliou que obteve ganhos significativos em sua prática, sobretudo no diz respeito aos estudos teóricos e à experiência em sala de aula. Mesmo diante os conflitos relacionados ao planejamento, a professora P2 se viu na possibilidade de reconhecer sobre a importância da estrutura física e de apoio do Colégio Pedro II, fazendo um comparativo com a sua realidade escolar e com os desafios estruturais pelos quais a escola pública passa, além de ter refletido sobre o que seria exequível de ser modificado. No caso do professor P3, a colaboração da formação foi mais intensiva no aspecto técnico administrativo, visto que a sua prática condizia com o que o PRD propõe. A professora P4 obteve ganhos na organização e distribuição do tempo em sua sala de aula.

É possível dizer que cada um dos professores teve uma relação e uma experiência muito particular com o PRD, mesmo tendo desenvolvido atividades muito semelhantes. É importante refletir que o foco da proposta do Programa é a formação dentro da própria profissão e que a relação entre residentes, professores supervisores e coordenadores precisa está dentro de uma perspectiva dialógica e autônoma, para que não se entre em divergências com o modo de pensar a profissionalização docente. Além disso, se a perspectiva formativa está na análise da prática docente, mas a formação não oferece momentos, ao menos, razoáveis qualitativamente e quantitativamente para essa experiência, é muito possível que os efeitos da formação encontre barreiras dentro das salas de aula. Portanto,

[...] a importância que se dá à formação dos professores e, principalmente, à formação em serviço, não é ocasional, pois parece claro na literatura que o papel do professor é de fundamental importância no trabalho pedagógico. O objetivo é valorizar o educador, oferecendo-lhe constante aperfeiçoamento técnico-pedagógico que estimule a vontade de construção coletiva dos ideais pedagógicos e sociais a serem alcançados em seu fazer pedagógico. Espera-se possibilitar, desse modo, ao educador não só a formação continuada e cotidiana, mas também a visualização de novas fronteiras a serem alcançadas no desenvolvimento do aluno e segurança para conduzir esse processo (RIPPER, 1996, p.79).

Deste modo, uma formação docente voltada para construção de uma identidade profissional permite que os professores sejam capazes de pensar em novos modos de profissionalidade, os quais lhes colocam enquanto protagonistas do processo de autoformação e de formação dos seus pares, rompendo com paradigmas que colocam os como incapazes/incompetentes, valorizando os saberes construídos a partir da experiência, uma vez que as comunidades de prática, imprescindíveis para a constituição de um quadro

de saberes necessários à prática pedagógica, só serão viabilizadas se houver senso de coletividade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender as contribuições da Residência Pedagógica para a profissionalização e formulação de saberes necessários à prática docente, como forma de contribuir para a construção de uma identidade profissional que permita, também, a valorização dos saberes advindos da experiência.

Diante do proposto, os resultados apontados suscitam, talvez, novas formas de se pensar as formações do professorado, mas também as lacunas existentes nas propostas formativas. Não é possível que, dentro do atual contexto, ainda se tenha os professores enquanto reprodutores de métodos e técnicas, uma vez que o corpo docente precisa se posicionar e pensar criticamente sobre a sua prática. Assim como a formação de professores se revela pela necessidade de novas descobertas e pela sensação do inacabado, os estudos também devem ser pensados de forma contínua, dada a efemeridade característica da sociedade contemporânea. Além disso, pensar o cotidiano docente requer uma percepção heterogênea das identidades, das condições e das realidades dos professores, visto que

[...] Os professores são diferentes, têm histórias diversas, concepções distintas sobre formação continuada, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com que entram em contato, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos. São também heterogêneas as escolas, suas necessidades, suas características, sua clientela e seu corpo docente. Uma proposta de desenvolvimento profissional precisa considerar esses elementos e a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana de nossas escolas (SOUZA, 2014, p.86).

É imprescindível que os programas de formação em serviço criem estratégias que aproximem e contemplem a diversidade característica da educação básica pública, mas que também permitam aos professores adaptarem os conhecimentos, atividades e trabalhos às suas realidades, modificando assim a estrutura das propostas formativas que solicitam a reaplicação de métodos e técnicas de ensino, sem levar em consideração contextos diferenciados. Apenas partindo dos problemas da sua própria realidade, os professores teriam a oportunidade de utilizar recursos mais adequados ao nível de suas turmas, criando

assim, condições efetivas de transposição dos saberes veiculados nas formações para a experiência nas suas salas de aula. É preciso, também, que as formações continuadas ampliem o seu público-alvo, uma vez que

[...] o foco e atenção das políticas educacionais deve ser ‘a escola’ e não apenas o professor. A baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as transmitirmos aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto, como argumenta Azanha (1990), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Por isso, é urgente repensar as estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço, especialmente as oferecidas pelas redes de ensino (SOUZA, 2014, p. 89).

Neste sentido, os residentes afirmam que a prática pedagógica está, primeiro, respaldada por uma boa formação acadêmica, incluindo o interesse dos professores em buscar aperfeiçoar-se ao longo de sua trajetória profissional. No entanto, essa formação acadêmica deve dialogar com os saberes da experiência, rompendo com a dicotomia entre a teoria e a prática, visto que os marcos teóricos e conceituais da educação são frutos de pesquisas mediadas pela práxis pedagógica. É possível dizer que uma parte significativa das soluções encontradas para os desafios de sala de aula são construídas pela via do conhecimento formal/acadêmico. No entanto, é importante depreender que “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996).

Os residentes ressaltam a importância do domínio de alguns métodos e da organização necessária à execução das aulas, viabilizando os planejamentos e otimizando o tempo em sala de aula, aspectos estes que aparecem com evidência na execução da Residência estudada, contribuindo para a prática e a rotina pedagógica. Frisam também que o estabelecimento de relações dialógicas colaboram para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a dialogicidade deverá ser princípio das relações no ambiente escolar.

Apesar de se apresentar como uma formação em serviço, voltada para a prática pedagógica e os desdobramentos em sala de aula, a construção da profissionalidade docente, dentro do PRD, apresenta mais ênfase para as produções científicas dos professores. Isso fica evidente nos discursos unânimes dos cursistas sobre os cursos, oficinas, palestras e sobre seus produtos. De fato, o Programa permitiu que os professores experienciassem uma realidade diferente das quais eles atuavam originalmente, seja

ampliando as possibilidades metodológicas em sala de aula, seja oportunizando ao professor a atuação nas áreas administrativas, ou sensibilizando-os a refletirem sobre a relação com o alunado ou, ainda, ajudando-os na organização do espaço da sala e aula.

Portanto, a profissionalidade dos professores demanda uma reconfiguração dos projetos e propostas escolares, criando condições para que o corpo escolar se reúna para refletir sobre as problemáticas que permeiam a escola, de forma democrática e participativa, fazendo da instituição educativa um espaço de formação, no qual o professor atuará enquanto pesquisador.

É oportuno frisar que a pesquisa não tem um fim em si, uma vez que as políticas de formação docente apresentam limites e descaminhos, especialmente mediante de um contexto que exija dos professores uma postura embasada na performatividade, se distanciando do ideário coletivo e autônomo que inviabiliza a constituição de comunidades de práticas dentro das escolas. O desafio, portanto, é transpor os espaços formativos dos ambientes formalizados, aproximando-os dos diversos contextos escolares nos quais os professores não sejam apenas multiplicadores de propostas externas ao ambiente escolar, mas que sejam executores de uma efetiva proposta de formação em serviço, o que demanda a ampliação das pesquisas sobre formação docente.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, E. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG. EDUFU: 2011.
- COLEGIO PEDRO II. **Manual do PRD-2016**. [Rio de Janeiro], 2016. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2016/05/PRD-2016-manual-B.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. (org.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Unijuí, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, Lisboa, n.350, p. 203-218, set./dez. 2009.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIPPER, A. V. O preparo professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Informática em Psicopedagogia**, 2 ed. São Paulo: SENAC, 1996. p. 55-84.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 71-94.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Submetido em: 31-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Panorama do Ensino de Evolução Biológica a partir do Olhar de Docentes do Município de Duque de Caxias, RJ

Natália Resende de Souza¹

Vanessa França Marçal²

Wellington Rodrigues de Matos³

Resumo: A importância científica e cultural da teoria da evolução é reconhecida mundialmente. No entanto, relatamos que a Evolução Biológica não recebeu sua devida importância, pois foi mal abordada ou não foi abordada no ensino de biologia. A partir de uma pesquisa descritiva com professores do ensino médio, objetivamos compreender como o ensino da Evolução Biológica, como tema integrativo, é praticado nas escolas de Duque de Caxias, RJ. Foram analisados 26 questionários, com 17 perguntas, que mostraram que o tema estava sendo dado, mas de forma inadequada, com conceitos errôneos ou métodos menos bem-sucedidos com os alunos. Por outro lado, observou-se que os professores que se formaram mais recentemente e com educação continuada elegeram como a melhor definição os conceitos de Evolução Biológica de Darwin e Wallace.

Palavras-chave: Tema integrador; Metodologias ativas; Formação continuada.

Abstract: The scientific and cultural importance of the theory of evolution is world-wide recognized. However, we report that Biological Evolution has not been given its due importance and it is poorly addressed or not addressed at all in biology teaching. From a descriptive research with high school teachers, we aimed to understand how the teaching of Biological Evolution, as an integrative theme, is practiced in schools in Duque de Caxias, RJ. We analyzed 26 questionnaires, with 17 questions, that showed that the theme has been taught, but inappropriately, with misconceptions or less successful methods with students. On the other hand, it was observed that

¹ Mestre em Ecologia e Evolução (PPGEE/UERJ) e Especialista em Divulgação e Popularização da Ciência (COC/Fiocruz). É pesquisadora com tese em Divulgação Científica e Biotecnologia Marinha (IEAPM/UFF). E-mail: resende_n@hotmail.com

² Licenciada em ciências biológicas pela UNIGRANRIO - Escola de Ciências da Saúde. E-mail: vanessasaa15@hotmail.com.

³ Mestre em Ciências Biológicas na modalidade Botânica pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, professor adjunto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Escola de Ciências da Saúde) UNIGRANRIO. E-mail: matoswr@gmail.com;

more recently graduated teachers and with continuing education elected as the best definition of Biological Evolution the concepts of Darwin and Wallace.

Keywords: Integrating theme; Active methodologies; Continuing education.

Introdução

Por muitos anos o ensino de Ciências no Brasil e no mundo foi trabalhado de forma a privilegiar a quantidade de conteúdos e avaliada por meio de questionários, único tipo de avaliação. Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e, aos alunos, a absorção das informações. Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.4.024/61, as aulas de Ciências Naturais eram ministradas apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial (ENSINO FUNDAMENTAL II), e essa lei ampliou a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginasiais. Apenas em 1971, com a Lei n.5.692, ocorreu o caráter obrigatório nas oito séries do antigo primeiro grau, hoje, ensino fundamental I e II (BRASIL, 1997).

Esta modificação também trouxe a percepção da questão pedagógica, dos aspectos puramente lógicos para aspectos psicológicos, valorizando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e a compreensão ativa de conceitos por meio de atividades práticas. O Ensino de Ciências teve como objetivo fundamental dar condições aos alunos identificarem os problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las se fosse o caso, possibilitando chegar a conclusões de forma autônoma. O aluno deveria ser capaz de “redescobrir” o já conhecido pela ciência, apropriando-se da sua forma de trabalho e de compreender o método científico (sequência rígida de etapas preestabelecidas). Por esta perspectiva se buscava, naquele período, a democratização do conhecimento científico, reconhecendo-se a importância da vivência científica não apenas para gerar futuros cientistas, mas também um cidadão comum (BRASIL, 1997).

Para o ensino médio, a partir do PCNEM (Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio) houve uma transformação, estabelecendo o ensino médio como etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil – e não mais somente uma preparação para outra etapa escolar ou para o exercício profissional.

[...] isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho (BRASIL, 2002).

Como resultado disso, uma das propostas foi substituir uma Biologia disciplinar por uma com caráter integrador, uma biologia temática. Dessa maneira, utilizamos um dos

temas integradores mais importantes, de acordo com a comunidade científica, A Origem e Evolução da Vida, para trabalhar seus fundamentos intelectuais em pontos de vistas filosóficos, éticos e/ou sociais. A origem e evolução da vida é dado como fenômeno chave, pois o processo evolutivo é tratado como fato consumado e a evolução é proposta como um conceito central para a unificação da própria Biologia enquanto Ciência (DOBZHANSKY, 1973). Hoje as principais discussões se referem a como ocorre o processo evolutivo ao longo do tempo, principalmente com relação ao nível em que a seleção natural opera e como esses níveis se relacionam uns com os outros. Portanto, é importante ensinar nas aulas de Ciências e Biologia na escola básica, bem como no ensino superior, junto aos cursos de Ciências Biológicas, principalmente naqueles voltados para a formação de professores (SILVA, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), alinhados à ideia da centralidade da Evolução para a Biologia, sugerem uma articulação de conteúdos em torno do eixo Ecológico Evolutivo, a fim de facilitar o entendimento de como surgiu toda a biodiversidade e como ela se distribui na Terra, as relações entre os seres vivos, bem como sua extinção e permanência até os dias atuais. Mayr (1998) afirma que não há área de conhecimento biológico na qual a Teoria da Evolução tenha deixado de ser o seu princípio ordenador, evidenciando que essa articulação deveria permear todas as áreas da Biologia.

A Teoria da Evolução é o processo chave no âmbito científico-cultural e aparece nos currículos e livros didáticos e paradidáticos da área de Ciências e Biologia (PACHECO; OLIVEIRA, 1997). Contudo, a Evolução Biológica não tem tido a devida importância quando se trata do Ensino de Biologia nas escolas onde, ou não é dada ou é muito pouco abordada. Alguns trabalhos apontam problemáticas relacionadas ao ensino da evolução biológica com fatores que podem contribuir para o sucesso ou falência da abordagem desse tema (*e.g.* CARNEIRO; ROSA, 2003, LICATTI, 2005, BIDINOTO; TOMMASIELLO, 2016). Esses fatores podem estar interligados às carências nas três esferas do ensino-aprendizagem: os alunos, os meios e recursos ou “ferramentas didáticas”, e o professor. Como exemplo destas falhas, foi observado em Silva (2009), que alguns estudantes pouco entendem a teoria evolutiva. Suas ideias distanciam-se muito das concepções científicas. Para os estudantes, evolução está associada à ideia de progresso, crescimento, multiplicação, melhoramento, sem contar o fato de que a evolução biológica e cultural parece estar intimamente ligada a um mesmo amplo significado.

Em seu artigo Teaching Evolutionary Biology, Tidon e Lewontin (2004) afirmam que, associadas às principais dificuldades do ensino e aprendizagem de evolução

dos seres vivos destacam-se as concepções não científicas, ideias de senso comum e crenças religiosas “anti-evolucionistas” que os estudantes já trazem da sua vida pré-escolar. Acrescentam dizendo que o tema desafia credos religiosos bem estabelecidos, e necessita de formação acadêmica continuada por parte dos docentes.

Em função desses resultados, buscou-se com este trabalho, contribuir com o levantamento e conseqüentemente com a reflexão sobre as dificuldades que envolvem a dinâmica do ensino de Biologia de acordo com os parâmetros Ecológicos Evolutivos, formação dos atuais professores de Ciências Biológicas, seus conhecimentos básicos sobre o tema, métodos didáticos e possíveis mudanças a fim de melhorar o ensino da Evolução Biológica.

Portanto, realizamos este estudo cuja pergunta que o guia é: Como a Evolução Biológica, como tema integrador da Biologia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar, atravessa o ensino nas escolas no município de Duque de Caxias, RJ?

Metodologia

Foi descrito com abordagens quali-quantitativa, a partir do levantamento de dados coletados com docentes de Biologia, ensino médio, nas escolas do Município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. Etapas abaixo apresentarão o modelo usado.

Etapa 1: Foi elaborada uma ficha avaliativa com 17 perguntas (13 fechadas e quatro abertas), na qual permitiu coletar dados dos professores pesquisados. As perguntas possuíam cinco enfoques: gênero; idade; formação superior (mais formação continuada); situação funcional (empregado em quantas e quais escolas); e questões específicas sobre as concepções e ensino de Evolução Biológica;

Também buscou-se obter informações sobre: (i) como as teorias evolutivas são assimiladas e ensinadas por estes docentes; (ii) mecanismos didáticos empregados em aulas (métodos analógicos, cladogramas, métodos científicos e história da ciência, não esquecendo questões sobre éticas e desenvolvimento moral em pesquisas científicas); (iii) o grau de dificuldade que estes docentes encontram para ensinar o tema; (vi) levantamento opinativo/empírico sobre as possibilidades de melhoria do ensino de evolução biológica.

Etapa 2: A área de estudo se concentrou nas escolas com ensino médio. Através de consultas no portal do INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2015), obteve-se a listagem de escolas dentro do município estudado. O total foram 123 escolas, todas as escolas públicas e privadas cadastradas no Censo Escolar 2014. Esta listagem foi submetida a um cálculo simples de aleatoriedade no

programa Excel, versão 2010, na qual foram sorteados 20 números, estes números correspondem à identificação de cada escola.

Etapa 3: A coleta de dados abrangeu o período de 21 de abril de 2015 a 29 de maio de 2015. Um total de 28 questionários foram entregues em mãos aos professores de biologia ou coordenadores e posteriormente recolhidos.

Análise de dados

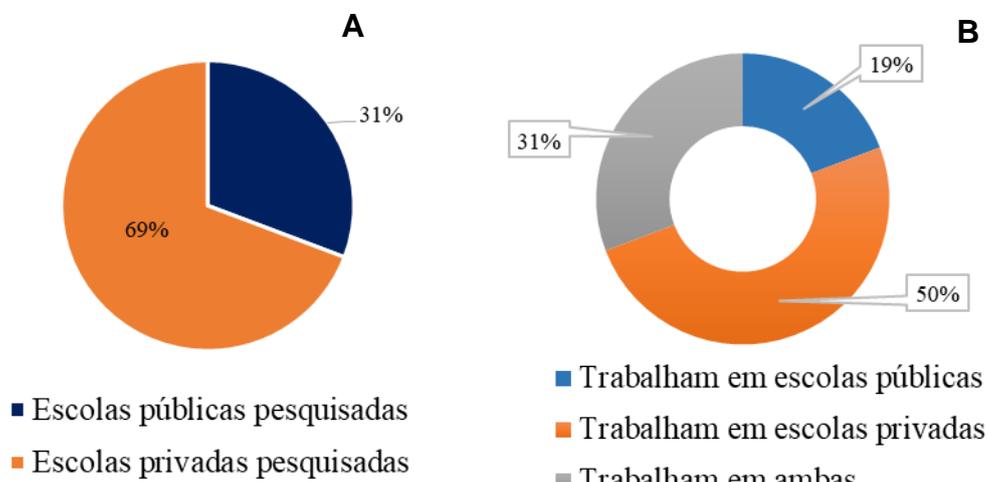
Utilizou-se análises quali-quantitativa. O conhecimento empírico dos entrevistados foi obtido segundo Fachin (2003), no qual é conceituado como a resposta para ocorrência baseada na vivência, que não possuem fundamentação metodológica.

Utilizou-se análise qualitativa também para categorizar respostas, com base nos conceitos evolutivos de Darwin e Wallace (satisfatória, parcialmente satisfatória e insatisfatória), que se referem a como os docentes relacionam, descrevem e interpretam algumas teorias evolutivas apresentadas.

Resultados e Discussão

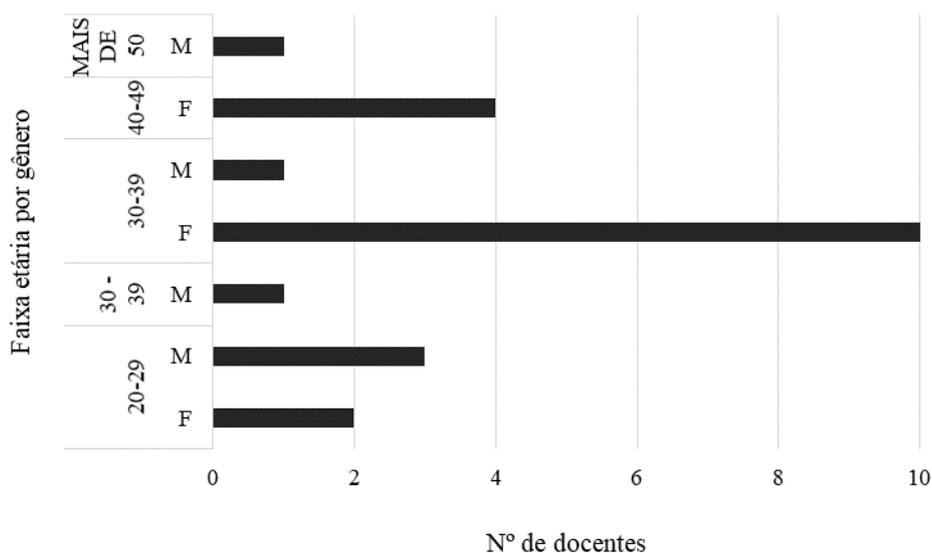
Do total de 28 questionários entregues, somente 26 foram avaliados. Os dois questionários não avaliados não responderam alegando não lembrar mais sobre a temática de Evolução Biológica. No total de questionários quase 70% foram coletados em escolas privadas (Gráfico 1 – A). De acordo com o levantamento dos questionários, metade dos docentes trabalham somente em escola privada, quase 20% somente em escola pública e 31% em ambas (Gráfico 1 – B). Assim, não analisamos os dados a partir de categorias como “diferenças entre escola público e privadas” e sim por docentes, nos quais atuam em diversas escolas em Duque de Caxias.

Gráfico 1: Tipos de escolas (A): Proporção de questionários coletados em escolas públicas e privadas; (B): Proporção de docentes que atuam em escolas públicas, privadas e em ambas, no município de Duque de Caxias, no ano de 2015.



Mais de 70% dos docentes entrevistados são do sexo feminino. A maior parte estão na faixa etária entre 30-39, e em segundo 40-49 anos. Já os docentes do sexo masculino a maior parte registrou ter 20-29 (Gráfico 2).

Gráfico 2: Status e formação dos docentes em Ciências Biológicas das escolas analisadas, no ano de 2015, em Duque de Caxias, RJ.

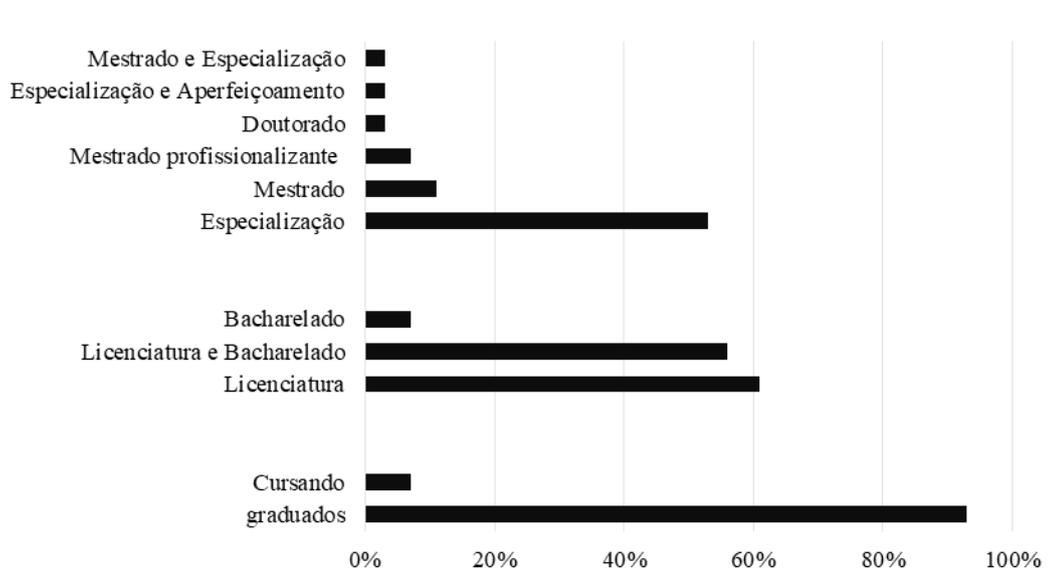


Do total de docentes, 61% são licenciados em Ciências Biológicas, 56% fizeram bacharelado, e 7% fizeram somente bacharel. Ou seja mais de 90% destes docentes possuem formação superior, resultado interessante quando comparado aos dados do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2014), na qual apresenta menos de 50% dos docentes de ensino básico, que atuam com ensino médio, no Brasil, possuem ensino superior.

A maioria dos entrevistados fizeram formação continuada (74%), estas, foram bem variadas (*e.g.* Ecologia, Microbiologia, Análises Clínicas, Processos químicos e Bioquímicos, Neurobiologia, Saúde, Educação e Meio Ambiental) (Gráfico 3). Esta característica também foi observada em Souza e colaboradores (2012), grande proporção dos docentes de escolas públicas de diferentes cidades do Paraná possuíam formação continuada (96%). De acordo com esta realidade é possível citar o trabalho de Nacarato (2005), na qual identifica que a maioria dos professores procuram atualização permanente.

Gráfico 3: Status, graduação e pós-graduação dos docentes em Ciências Biológicas das escolas analisadas, no ano de 2015, em Duque de Caxias, RJ.



Os docentes, quando perguntados sobre o significado de Evolução Biológica (Tabela 1), 36% dos entrevistados concordaram que (A) “Mudanças morfofisiológicas nos organismos para se adaptar ao meio ao longo do tempo” definiria melhor a ideia de Evolução Biológica, sendo 32% destes possuem formação continuada, variando bastante o tempo de magistério e formação. Supondo que todos os professores entrevistados tiveram formação sobre Evolução Biológica, analisamos que sua escolha de cunho Lamarckista vai ao encontro de Zuzovsky (1994). Neste trabalho os participantes de um curso concluíram que a mudança de crenças e valores seria muito mais complexa do que o proposto pelo modelo de mudança conceitual para a ótica da ciência. Assim, mesmo entendendo os

conceitos do aprendizado, os estudantes podem não substituir sua visão de mundo (GUIMARÃES; CARVALHO, 2007).

Os que escolheram a definição (B) “Mutações que ocorrem em âmbito populacional, selecionada naturalmente pelo meio, ao longo do tempo, gerando novos indivíduos férteis” totalizaram 32%. Somente estes docentes responderam a definição de Evolução Biológica conceituada por Darwin e Wallace, esses profissionais apresentaram formação heterogênea, com formação mais recente e com maior número formação continuada (37%). Um destes também acrescentou dizendo que Evolução Biológica também pode ser caracterizada por: (C) “Aumento progressivo de complexidades morfológicas e fisiológicas nos seres vivos ao longo do tempo”, enquadrando a palavra evolução, como algo que seja possível progredir. Este docente não possui formação continuada, se formou há quatro anos e possui quatro anos de magistério.

O (C) “Aumento progressivo de complexidades morfológicas e fisiológicas nos seres vivos ao longo do tempo” foi escolhido por 14% dos entrevistados, possuindo somente 11% com formação continuada e concluíram a graduação nos últimos 12 anos.

Por fim, outros 18% dos professores associam o significado às (D) “alterações da frequência gênica de uma dada população ao longo do tempo”, estes, 21% possuem formação continuada e se formaram nos últimos 15 anos.

Tabela 1: Conjunto de respostas dadas pelos docentes para a pergunta sobre definição de Evolução Biológica e dados da formação e tempo de magistério.

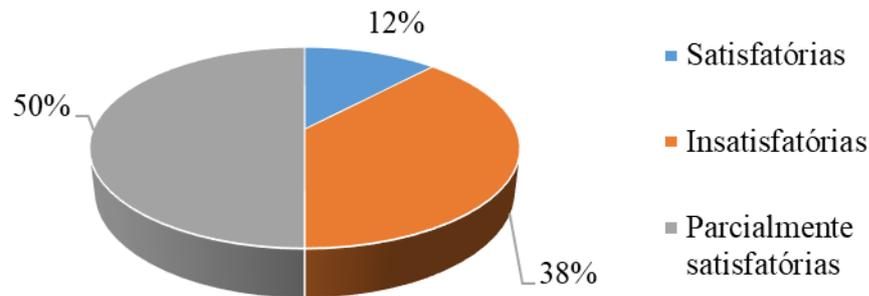
Opções	Opções escolhidas	Ano de Conclusão do Curso	Tempo de Magistério (média em anos)	Com Formação Continuada
A	36%	Últimos 7 anos	11	32%
B	32%	Últimos 5 anos	12	37%
C	14%	Últimos 12 anos	7	11%
D	18%	Últimos 15 anos	10	21%

Na questão: “De tanto comer vegetais, o intestino dos herbívoros aos poucos foi ficando longo”. Como você acredita que esta afirmação deve ser explicada para seus alunos?

As respostas foram dadas como satisfatórias se indicassem relações com mutações, seleção natural e alusão histórica com as teorias de Jean-Baptiste de Lamarck. As que não

mencionaram se tornaram parcialmente satisfatória e as que responderam com argumentos Lamarckistas ou não responderam foram dadas como insatisfatórias (Gráfico 4).

Gráfico 4: Respostas para questão: “De tanto comer vegetais, o intestino dos herbívoros aos poucos foi ficando longo. Como você acredita que esta afirmação deve ser explicada para seus alunos? ”



Observa-se que menos de 15% das respostas foram satisfatórias. Quase 40% dos entrevistados tiveram respostas insatisfatórias. Dos professores que responderam de forma parcialmente satisfatória (50%), somente 54% fizeram alusão histórica às teorias de Lamarck. Portanto, é possível inferir que a maioria dos docentes entrevistados não incorporaram os conceitos de evolução biológica já estabelecidos (Darwin e Wallace), assim, também é esperado que não ensinarão os conceitos corretamente.

Caso similar foi encontrado por Bidinoto e Tommasiello (2016) que mostraram que 40% dos alunos, de graduação em Ciências biológicas e Licenciatura em Ciências, pesquisados acreditam que a teoria da evolução é apenas comprovada em parte. A maioria desconhece as bases do neodarwinismo, e seu conhecimento insuficiente para o ensino de ciências de forma adequada. 40% dos participantes também informaram que na sua atuação profissional também ensinariam a evolução sem falar sobre o criacionismo. O autor ainda explica que para estes alunos a conhecimento científico é visto da mesma forma que o religioso, apenas uma questão de escolha.

Ao fazer um breve levantamento bibliográfico é possível observar comumente situações similares nas pesquisas relacionadas ao tema Evolução Humana. Não são casos isolados os equívocos de conceitos encontrados entre docentes e alunos. Dos dez trabalhos encontrados em língua portuguesa, sete foram publicados de 2003 a 2010, e metade deles

pesquisaram docentes de biologia e ciências. Segue alguns exemplos de trabalhos que discutem a existência de problemas conceituais sobre o entendimento do tema (Tabela 2).

Tabela 2: Exemplos de estudos que observaram problemas conceituais no entendimento da Evolução Biológica. Levantamento feito em setembro de 2019.

Referência	Objeto de estudo	Conclusões apontadas sobre problemas conceituais
Brumby (1984)	Estudantes de medicina	Concepções Lamarkistas
Chaves (1993)	Alunos do 2º anos de Biologia de escola pública estadual de Ensino Médio	As concepções prévias e errôneas dos alunos, sobre evolução, foram mantidas
Carneiro; Rosa (2003)	Professores de Biologia não licenciados da rede estadual	Conceitos essenciais para a compreensão do tema
Goedert; Delizoico; Rosa (2003)	Egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina	Limitações relacionadas à formação acadêmica
Licatti (2005)	Professores de Ciências e Biologia, em um contexto de formação continuada sobre o tema de Evolução Biológica	Problemas conceituais dos professores
Assis <i>et. al.</i> (2008)	Professores de Biologia do Ensino Médio	Os professores necessitam compreender mais claramente os conceitos científicos relacionados à Evolução Biológica
Mello (2008)	Estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública	Muitas concepções estão presentes de maneira equivocada
Correa; Elaine Nicolini Nabuco de Araujo; de Andrade Caldeira (2010)	Alunos na formação inicial do curso de licenciatura em Ciências Biológicas	Ideias equivocadas sobre as teorias
Oleques (2010)	Professores de Biologia de Ensino Médio de escolas públicas estaduais	Dilemas no pensamento cognitivo, com sobreposições de ideias defendidas pela teoria com outros aspectos sociais, religiosos e principalmente epistemológicos
Mizzuni; Carneiro (2016)	Professores e estudantes de Ciências Biológicas e licenciatura em Ciências	Muitos alunos sem conhecimento adequado sobre a teoria da evolução de Darwin e sua comprovação.

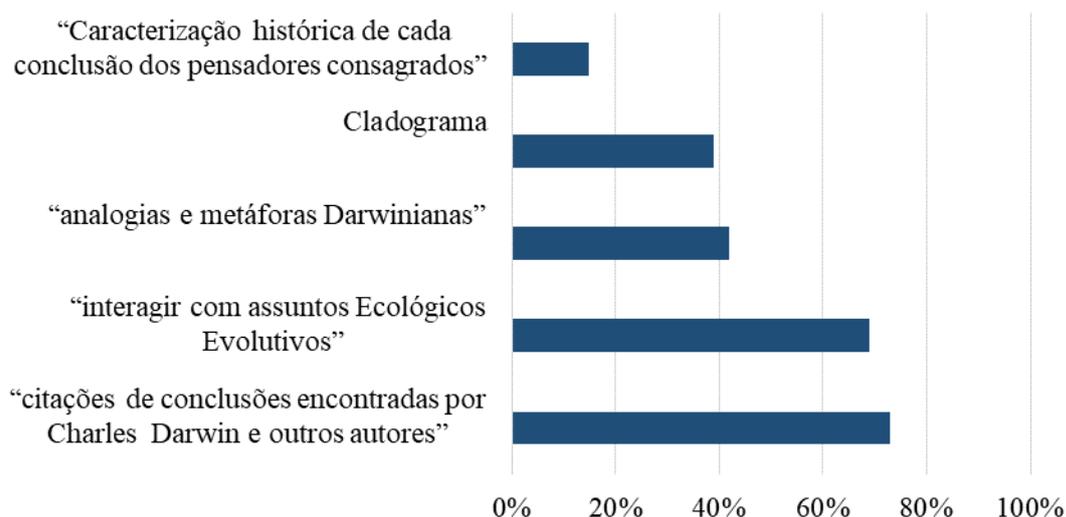
Se tratando de metodologias de ensino, o uso do cladograma foi defendido por Lopes e Mello Ferreira (2007), como ferramenta que “facilita a compreensão da biodiversidade por meio de uma estrutura evolutiva, fornecida por árvores filogenéticas, não por compêndios de nomes de espécies, e como uma forma de fugir do conhecimento

do senso comum”. No entanto, em nossa pesquisa, os docentes quando perguntados, sobre a metodologia didática mais utilizada para expor as teorias e hipóteses evolucionistas adotadas, a maioria (73%) utilizou “citações de conclusões encontradas por Charles Darwin e outros autores”. O uso do cladograma (filogenética) foi menor que 40% (Gráfico 5), representando uma perda de oportunidade de ensino, uma vez que, além do trabalho citado acima, outros (*e.g.* GUIMARÃES; CARVALHO, 2007, LOPES; DE MELLO FERREIRA; STEVAUX, 2007, SANTOS; CALOR, 2007, GUIMARÃES, 2008 e OLIVEIRA *et al.*, 2011), já demonstraram a utilização produtiva desta metodologia. Outra metodologia pouco utilizada neste estudo foi a “caracterização histórica” (15%), na qual Santos e Klassa (2012) defende dizendo que o uso

“é importante e evita a distorção da real prática da ciência, permitindo ao professor definir a atividade científica como a busca pela compreensão da natureza, pela solução de problemas e pela geração de tecnologias dentro de um determinado contexto social”.

Assim, percebe-se que estas duas maneiras reconhecidas de trabalhar conteúdos são importantes, porém escassamente utilizadas por esta amostra de docentes.

Gráfico 5: Resultados de respostas dadas pelos docentes para pergunta “Qual método didático mais utilizado?”. Obs.: O docente pôde declarar mais de um método.



Fonte: Natália Souza, 2015.

Houve um espaço para os docentes relatarem o que possibilita o insucesso no ensino de Evolução biológica (na concepção deles) e quais as dificuldades pessoais para

ensina-lo. Obtivemos 39% dos docentes relatando dificuldade mediana para ensinar o tema. Dentre os motivos, estão:

- a) as dificuldades dos alunos em entender adaptações, aspectos do meio em que vive e as principais teorias;
- b) por ser o tema um assunto muito extenso, necessitando de mais tempo para tratar todo o conteúdo;
- c) por falta de interesse dos alunos, questões religiosas;
- d) chegar ao ensino médio sem embasamento teórico sobre mutações, genética e biologia molecular, não saberem fazer interpretação de texto;

Em Souza e colaboradores (2012) as dificuldades encontradas foram: 73,91% abordar o conteúdo em sala de aula devido a conflitos com as suas crenças religiosas. Destes, 86,96% têm dificuldades em aceitar conteúdos relacionados à evolução biológica em sala de aula e 95,65% consideram que os estudantes normalmente têm dificuldades em compreender a evolução biológica devido à falta de conhecimentos prévios. Assim, os dois estudos caracterizaram pontos na qual em sua maioria declaram o insucesso do ensino aos alunos. Somente duas abordagens diz respeito ao professor (o pouco tempo para ensinar o tema e evitar criar formação de conceitos finalistas nas adaptações).

A dificuldade de ensinar evolução biológica por consequência de conflitos com crenças religiosas dos alunos também foi relatada em outros trabalhos, e.g. Dorvillé e Selles (2009), com alunos evangélicos de licenciatura do curso de Biologia, e Teixeira (2019), com estudantes pentecostais. Os trabalhos destacam algumas possibilidades para um melhor diálogo, como: estimular nesses alunos uma visão do mundo não baseada em certezas, mas sim na substituição dinâmica das explicações, que são frutos da atividade humana; e a necessidade de o professor ter conhecimento da diversidade religiosa dos alunos, a fim de promover o entendimento das teorias científicas, evitando afetar as crenças religiosas dos alunos.

Os docentes, quando perguntados sobre metodologias de ensino, mais da metade (57%) declararam acreditar que metodologias ativas podem ser mais efetivas ao ensino (e.g. lúdico e práticas como filmes explicativos, documentários e livros em sala de aula, aula de campo em museus de ciência, sítios arqueológicos, aulas práticas). Estas opiniões vão ao encontro de estudos como Ferreira e Silva (2017), na qual verificaram que o uso de jogos constitui uma alternativa para o ensino dos conteúdos da teoria evolutiva, pois proporciona a troca de experiências e um ambiente descontraído. No entanto, também é possível observar bom aproveitamento na prática de leitura-escrita, como em Palcha e

Oliveira (2014), com licenciandos de biologia. A prática da redação e leitura neste caso permitiu uma visão mais crítica, articulando conhecimento científico e a própria cultura dos participantes.

Também foram escolhidas, pelos docentes, opções de metodologias como: utilizar materiais didáticos e paradidáticos mais específicos para a realidade dos alunos de cada escola; dar ênfase em cladogramas; e contextualização histórica. Do mesmo modo, foi dito: “trabalhar evolução em um contexto mais atual”; “produzir um pensamento evolucionista desde os primeiros anos da educação básica”, “ter uma aula semanal sobre o tema durante todo o ano letivo”; “ter uma abordagem mais moderna, simples e dinâmica interdisciplinar” e “ter um esforço para transmitir claramente as diferenças entre evolucionismo e criacionismo”.

Praticamente todas as abordagens atribuem uma possível melhora do quadro com a inserção de mudanças de paradigmas, este pode ser um caminho, muitas pesquisas abordaram o ensino de evolução utilizando o modelo de mudança conceitual de método sendo que nem todas obtiveram resultados satisfatórios. Segundo Guimarães e Carvalho (2007), algumas atividades diferenciadas, como o uso de história da ciência e RPG, obtiveram resultados melhores. No entanto, não significa que os alunos absorverão e mudarão suas concepções iniciais por ter entendido o conteúdo. Aparentemente a linguagem tem sido um dos entraves para isto, por ter significado diferente do cotidiano e a visão de mundo dos estudantes podem ser incompatíveis com os modelos científicos que estão aprendendo (GUIMARÃES; CARVALHO, 2007).

CONCLUSÃO

O estudo demonstrou que o tema é dado nas escolas, até porque faz parte do currículo mínimo e é um tema transversal, porém ao ensinar, alguns docentes utilizam concepções equivocadas ou fazem referências somente às teorias lamarckistas. Observou-se um resultado positivo dos docentes formados recentemente e com formação continuada.

O grupo representado lida pouco com métodos didáticos como cladogramas e caracterização histórica evolutiva. Estes, trabalham mais com citações, relacionando características evolutivas ecológicas, analogias e metáforas darwinianas, nos quais não são metodologias tão bem aceitas pelos alunos.

Os relatos sobre o que tem dificultado trabalhar com o tema se concentram, a maior parte, em precisar de mais tempo de aulas para trabalhar o assunto todo, ensinar pela primeira vez no 7º ano matéria sobre origem da vida e a falta de interesse dos alunos.

Quando dizem que precisam de mais tempo para trabalhar todo o assunto, deduz-se que não estão trabalhando interagindo questões ecológicas evolutivas deste tema transversal. Por outro lado, eles acreditam que metodologias mais ativas e linguagem mais moderna, de acordo com a realidade de cada escola seriam soluções para melhor ensinar os assuntos de evolução.

Portanto, cabe ao profissional trabalhar de forma interdisciplinar, utilizando também modelos ativos e alusões históricas para alcançar melhoria das aulas e buscar que o aluno assimile o conteúdo científico, em prol da formação e preparo dos mesmos. E também é interessante salientar a importância de um modelo de ensino superior, para as áreas de ciências da vida, que apresentem disciplinas com abordagem evolutiva com um enfoque integrado para que estes profissionais já possam adquirir boa compreensão do pensamento evolutivo e assim reproduzi-lo.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, J. E. *et al.* **Avaliando o conceito de evolução biológica dos professores de biologia do ensino médio de João Pessoa, Paraíba, Brasil.** Gaia Scientia, v.2, n.1, 97-105, 2008.
- BIDINOTO, V. M.; TOMMASIELLO, M. G. C. **Concepções de Futuros Professores de Ciências e Biologia sobre a Teoria da Evolução de Darwin.** CIAIQ2016, v. 1, 2016.
- BRASIL. INEP- Instituto nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014.** Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCNEM: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília, DF, 2002.
- BRUMBY, M. N. **Misconceptions about the concept of natural selection by medical biology students.** Science Education, v.68, n. 4, p. 493-503,1984.
- CARNEIRO, A. P. N.; ROSA, V. L. da. **Três aspectos da evolução: concepções sobre Evolução Biológica em textos produzidos por professores a partir de um artigo de Stephen Jay Gould.** Encontro Nacional de pesquisa em educação em ciências, v. 4, 2003.
- CHAVES, S. N. **Evolução de ideias e ideias de evolução: a evolução dos seres vivos na ótica de aluno e professor de biologia do ensino secundário.** 1993.
- CORRÊA, A. L.; ELAINE NICOLINI NABUCO DE ARAÚJO, F. A. M.; DE ANDRADE CALDEIRA, A. M. **História e Filosofia da Biologia como ferramenta no Ensino de Evolução na formação inicial de professores de Biologia.** Filosofia e História da Biologia, v. 5, n. 2, p. 217-237, 2010.
- DOBZHANSKY, T. H. **Nothing in Biology makes sense except in the light of evolution.** The American Biology Teacher, v.35, p.125-129, 1973.

- DORVILLÉ, L. F. M.; SELLES, S. E. **Conflitos e tensões entre ciência e religião nas visões de mundo de alunos evangélicos de uma licenciatura em ciências biológicas.** Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 1, p. 2757-2761, 2009.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- FERREIRA, M. S. N.; SILVA, E. P. **Jogos tipo “bean bag” em aulas de evolução.** Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 19, e2797, 2017.
- GOEDERT, L.; DELIZOICOV, N. C.; ROSA, V. L. **A formação de professores de Biologia e a prática docente - o ensino de evolução.** Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Bauru, SP: ABRAPEC, 2003.
- GUIMARÃES, M. A. **Uma proposta de ensino de zoologia baseada na sistemática filogenética.** São Paulo: UNESP, 2008.
- GUIMARÃES, M. A.; CARVALHO, W. L. P. de. **Usando cladogramas no ensino de evolução: o papel das representações sociais dos estudantes.** VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, SC, 2007.
- LICATTI, F. **O ensino de Evolução Biológica no nível médio: Investigando concepções de professores de Biologia.** 2005.
- LOPES, W. R.; DE MELLO FERREIRO, M. J.; STEVAUX, M. N. **Proposta Pedagógicas para o Ensino Médio: filogenia de animais.** Revista Polyphonia, v. 18, n. 2, p. 263-263, 2007.
- MAYR, E. **O desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança.** Ed. UnB, 1998.
- MELLO, A. de C. **Evolução biológica: concepções de alunos e reflexões didáticas,** 2008.
- NACARATO, A. M. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática.** Musa Editora, 2005.
- OLEQUES, L. C. **Evolução biológica: percepções de professores de Biologia de Santa Maria, RS.** 2010. 78f. Dissertação (Mestrado) – curso de mestrado em educação em ciência: química da vida e saúde, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- OLIVEIRA, DBG de *et al.* **O Ensino de Zoologia numa perspectiva evolutiva: análise de uma ação educativa desenvolvida com uma turma do Ensino Fundamental.** Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, v. 8, 2011.
- PACHECO, R. B. C., OLIVEIRA, D.L. **O Homem Evoluiu do Macaco? - Equívocos e Distorções nos Livros Didáticos de Biologia.** In: VI Encontro de Perspectivas do Ensino de Biologia. Anais. São Paulo: FEUSP, 1997.
- PALCHA, L. S.; OLIVEIRA, O.B. **A evolução do ovo: quando a leitura e literatura se encontram no ensino de ciências.** Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 101-114, 2014.
- SANTOS, C. M. D., CALOR, A. R. **Ensino de biologia evolutiva utilizando a estrutura conceitual da sistemática filogenética – I.** Ciência & Ensino, vol. 1, n. 2, junho de 2007.
- SANTOS, C. M. D.; KLASSA, B. **Despersonalizando o ensino de evolução: ênfase nos conceitos através da sistemática filogenética.** Educação: teoria e prática, v. 22, n. 40, p. 62-80, 2012.

SILVA, C.S.F; LAVAGNINI, T.C; OLIVEIRA, R.R. **Concepções de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Jaboticabal – SP a respeito de evolução biológica.** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências, Florianópolis, 2009.

SILVA, M.G.B. **Um estudo sobre Evolução Biológica como eixo norteador do processo de formação do professor de Biologia.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História da Ciência, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.

SOUZA, R. *et al.* **Avaliação das dificuldades encontradas por professores de biologia das Escolas Públicas do Estado do Paraná no Ensino de Evolução.** In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 35, Águas de Lindóia, 2012. Anais, p.1. São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, P. **Acceptance of the theory of evolution by high school students in Rio de Janeiro, Brazil:** scientific aspects of evolution and the biblical narrative. *International Journal of Science Education* v. 41, n. 1, p1-21, 2019.

TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. Teaching evolutionary biology. *Genetics and molecular biology*, v. 27, n. 1, p. 124-131, 2004.

ZUZOVSKY, R. **Conceptualizing a teaching experience on the development of the idea of evolution:** an epistemological approach to the education of science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 31, n. 5, p. 557 – 574, 1994.

Submetido em: 23-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

As Contribuições do Jogo Teatral para o Deficiente Intelectual na APAE Anápolis

Gabriel Gomes Cardoso ¹
Claudia Maria Soares Rossi ²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre os jogos teatrais e jogos dramáticos e a sua aplicação na educação especial. A experiência relatada com o jogo teatral aconteceu na instituição APAE Anápolis, com o intuito de contextualizar e pontuar a necessidade de uma aproximação mais efetiva do fazer teatral para os alunos com deficiência intelectual, pois a arte é uma expressão social, emocional e precisa ser democratizada. Como resultado, percebe-se que durante as atividades com os deficientes intelectuais, usando o jogo teatral, os mesmos a se apresentaram mais proativos e dinâmicos e a experiência ainda provocou uma maior reflexão sobre a própria condição e realidade em que estão inseridos.

Palavras-Chave: Jogo Teatral. Jogo Dramático. Inclusão. Educação.

Abstract: This article aims to propose a reflection on theatrical and dramatic games and their application in special education. The experience reported with the theatrical game happened at APAE Anápolis institution, in order to contextualize and point out the need for a more effective approach to theatrical performance for students with intellectual disabilities, because art is a social, emotional expression and needs to be democratized. As a result, it is clear that during activities with the intellectually disabled, using the theatrical game, they were more proactive and dynamic and the experience provoked a greater reflection on their own condition and reality.

Keywords: Theater Game. Dramatic Game. Inclusion. Education.

Introdução

O presente artigo é resultado de um trabalho voluntário realizado na APAE Anápolis no ano de 2015, com alunos com deficiência intelectual. O objetivo era

¹ Estudante de Pós-Graduação em Docência - Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Polo Arcos. E-mail: geogab15@gmail.com

² Mestre em Educação (UFLA). Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Polo Arcos. E-mail: claudia.rossi@ifmg.edu.br

multiplicar o fazer teatral a este público ao constatar que os mesmos tinham pouco acesso à prática dos jogos teatrais. Foram selecionados oito alunos/alunas, pois os mesmos iriam participar do espetáculo *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carrol. O processo de montagem do espetáculo não será foco deste artigo, mas sim o contato dos alunos e alunas com o jogo teatral. No entanto, para tecer uma reflexão mais apurada para projeto, foi preciso desenvolver uma pesquisa teórica a respeito dos jogos teatrais levando em consideração que sua aplicação é destinada em maior parte às escolas regulares. Aplicar os jogos teatrais para alunos com deficiência intelectual é oportunizar que, o mesmo, experimente e discuta com os participantes suas experiências com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico e sensível, a fim de promover uma dialética desconsiderando a dicotomia do certo ou errado.

A inclusão tornou-se um tema muito abordado, e muitas são as ações para perceber que o diferente faz parte da sociedade e é preciso perceber a heterogeneidade. O teatro nesse segmento é importante por identificar e dialogar de maneira menos passiva e mais ativa a importância da valorização do ser humano, e o jogo teatral para o deficiente pode ser uma importante contribuição.

Os jogos teatrais

De acordo com Ingrid Koudela (2009), os jogos teatrais foram cunhados primeiramente por Viola Spolin (1906-1994). O termo surge em inglês: *theatre game*, sendo este, um sistema teatral voltado para a espontaneidade das crianças. Influenciada pela educadora Neva Boyd (1876-1963)³, Spolin vê nos jogos um caráter intrínseco de desenvolvimento educacional do ser humano, dividindo-os em dois termos importantes: *play*⁴, que flui como uma brincadeira altamente mutável; e *game*, que são atividades lúdicas, onde há presença de regras e o jogador tem uma noção mais clara do trabalho que está sendo realizado.

No Brasil, os jogos teatrais começam a disseminar em meados dos anos 70, em universidades e escolas. Nesse período, o teatro era formulado nos conceitos da psicologia e educação, sendo moldado com métodos prontos e objetivos. Com o passar do tempo, a

³ O contato direto e indireto de Spolin com a prática desenvolvida por Neva Boyd tornar-se-á mais intenso entre os anos de 1924-1927, a partir da incorporação de Viola Spolin à Escola de Treinamento Educacional da Hull House, dirigida então por Neva L. Boyd, que fundará a Escola de Treinamento Recreativo dentro da Hull House, desenvolvendo programas educacionais a serem trabalhados com jogos de grupos, ginástica, dança, arte dramática, teoria do jogo e problemas sociais.

⁴ Os jogos teatrais foram cunhados primeiramente em inglês *Theater Game*, que mais tarde registrou o seu trabalho como Spolin Games obtendo nomenclaturas distintas. Spolin estabelece diferenças entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo com regras).

história do teatro e sua estética forneceram um caminho mais amplo, norteando novos horizontes para a educação. Autores nacionais contribuíram para as teorias do teatro, enriquecendo-as com conceitos científicos. Afastaram-se do empirismo e aproximaram-se de uma produção pautada em abordagens mais concretas, ao possibilitar à criança, através dos jogos, perceber o mundo ao seu redor. Fazendo-a desenvolver o raciocínio e a lógica, trabalhando suas emoções e as colocando como agentes ativos da situação sejam nas experiências individuais ou em grupo. Os jogos teatrais são importantes por que:

Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos Jogos Teatrais. Encontra-se em muitos autores a exploração acerca da gênese da atividade teatral na natureza humana (NEVES. 200, p. 23).

Os jogos teatrais são amparados pelos tradicionais jogos de regras, são heranças histórico-culturais de um sistema teatral passível de mudanças, podem ser apropriados por qualquer indivíduo, e se adequam facilmente às origens e ao contexto sociocultural. A dinâmica teatral proporciona às crianças estímulos para se relacionarem com o mundo à sua volta, assim serão capazes de se colocarem no lugar do outro, inventar estórias e dar vida a seres inanimados. A representação como brincadeira é uma expressão inerente ao desenvolvimento humano.

A expressividade da criança é uma manifestação sensível da inteligência simbólica egocêntrica. Pela revolução copernicana que se opera no sujeito, ao passar de uma concepção de mundo centrada no eu para uma concepção descentrada, as operações concretas iniciam o processo de reversibilidade do pensamento. Esse princípio irá operar uma transformação interna na noção de símbolo na criança. Integrada ao pensamento, a assimilação egocêntrica do jogo simbólico cede lugar à imaginação criadora. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 149)

Os jogos dramáticos (improvisação de cena) servem tanto para designar o ato espontâneo do faz de conta, que está atrelado ao aprendizado da criança, quanto a uma produção dramática feita no coletivo. Se necessário, sofrem intervenção de um adulto (professor/a) para que haja a diversificação da ação ficcional. É necessariamente praticado em grupo, onde o sujeito elabora por si e com outros, ao realizar experimentações a partir de uma criação cênica. O jogo torna-se um instrumento de análise do mundo, em que as situações são moldadas e revisadas e quando preciso, modificam a estrutura da cena para então reiniciá-la. Essa dinâmica tem sido muito adotada em escolas como incentivo a criatividade e interação.

No entanto, há muito que refletir, uma vez que as escolas comumente veem o teatro como uma matéria inferior, subjugada como uma parte artística não obrigatória, dando-lhe um caráter de evento e nada mais. Esquecem-se de que, através do teatro, é possível estabelecer relações com outras disciplinas, proporcionando ao educando um olhar mais amplo do mundo à sua volta e possibilitando condições práticas para modificar o meio no qual está inserido.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998, p. 20)

A arte teatral nas escolas cumpre o papel de romper o tradicionalismo do ensino, apontando novas formas de se construir a educação. É preciso enxergar no teatro a capacidade educadora de suscitar novas ideias, propor debates através de uma encenação, pois também é uma ação política e se opor à ideia de uma arte que meramente imita a natureza. Para Aristóteles: “a arte recria o princípio criador das coisas criadas”, o ensino de teatro propõe aos educandos se perceberem como sujeitos criadores capazes de se descobrirem nas diferenças. Esse processo nem sempre se inicia na família, mas é na escola que, ao ter contato com o ensino, o aluno pode descobrir novas possibilidades de compreender o mundo.

Os jogos teatrais, nesse aspecto, surgem como caminho para desenvolver formas criativas de comunicar-se com seu semelhante. A educação dramática não propõe respostas prontas, consideradas preestabelecidas, o jogo constrói caminhos para que o aluno possa experimentar novas sensações, mesmo que os jogos de regras tragam em seu arsenal objetivos para serem alcançados. O ator, ou antes, o jogador, que está imerso nesse sistema, é quem deve dar essas respostas. “Não nos compete dizer que os seres humanos deveriam, ou não deveriam responder desta ou daquela maneira. Eles o fazem ou não o fazem. E esta concepção da vida, em sua totalidade, é nosso princípio primeiro” (BURTON, p. 52, apud, COURTNEY, 2010, p.54).

A escola não é o ambiente totalizador do conhecimento, mas sim mediador entre aluno e mundo. Assim, o sujeito terá oportunidade de assimilar e associar o ensino à sua

realidade. A criança não é uma folha em branco⁵ que nada sabe, dada a sua capacidade criadora, e, ao entrar em contato com o teatro, pode se expressar espontaneamente utilizando todo o arsenal de suas influências sociais e do meio ao qual pertence. Porém, essa liberdade de criação não pode ser aplicada de forma mecânica, seguindo os conteúdos estanques dos livros didáticos, os quais não consideram o contexto social e cultural dos alunos. Dentro deste complexo processo formativo, é preciso pensar que a capacidade reflexiva, crítica e criativa desenvolvida não se limitam a absorção de ideias prontas ou impostas, mas à construção de pensares próprios.

Richard Courtney (2010), em seu livro *Jogo, Teatro & Pensamento*, relata que o primeiro a formular um método para o ensino foi Henry Caldwell Cook (1886–1939)⁶ que escreveu *The Play Way*. Antes de se pensar em um método, o teatro era usado na educação apenas como leitura de textos ou encenação de peças para escolas. Com o tempo esse pensamento mudou, pois, a atuação também passou a ser reconhecida como um caminho para aprender. Cook utilizava o teatro como uma forma de aprendizagem para outros ensinamentos, para a descoberta da expressividade. O método de COOK (1917. p. 70) era pautado em três princípios, a saber:

- 1- Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência.
- 2- O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada.
- 3- O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo. (apud, COURTNEY, 2010, p. 45)

Peter Slade⁷ outro pesquisador do jogo teatral, dedicou-se por mais de vinte anos à sua pesquisa, baseando-se no trabalho que fazia experimentalmente com os jogos para crianças (*Child Drama-1954*). Slade aponta o teatro como uma forma de disciplina, com um horário independente para ser ensinado, não como um suporte de outras disciplinas. Sua inserção na grade curricular oferece novas perspectivas para educação e precisa ser debatido como um aliado para fomentar questões inerentes à formação do aluno. Vale ressaltar que o ensino teatral não é uma formação de atores, mas um método pedagógico para o aluno dialogar com o conhecimento. Slade (1954) ainda afirma que uma das grandes contribuições da arte dramática é o emocional ao proporcionar a criança “uma grande

5 Folha em branco foi uma metáfora usada por Aristóteles em oposição a Platão, para explicar uma condição em que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato. Na Modernidade, esse termo passa ser usado para designar o empirismo.

⁶ Henry Caldwell Cook, foi um educador britânico nascido em Liverpool, acreditava que o ensino através do jogo proporcionava uma evolução mais efetiva de qualquer matéria.

⁷ Peter Slade (1912- 2004) foi um escritor e drama terapeuta inglês, um dos primeiros a estudar o teatro para crianças.

válvula de escape” (apud COURTNEY, 2010, p. 47).

É nesse coletivo de ideias e da sensibilidade artística que os alunos estabelecem conexão com o mundo, despertando, ao entrar em contato com a arte a sinestesia⁸, o olfato, o tato, o paladar, a audição e sentimentos. “A questão da arte atenta-se para o humanismo, para a relação eu e o outro na percepção de um sujeito sensível, criativo comunicador e relacional” (PASSOS; PEREIRA, 2011, p. 62).

O jogo teatral para alunos com deficiência intelectual

APAE Anápolis (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) é uma instituição solidária e não governamental, oferece assistência às pessoas com deficiência intelectuais e múltiplas, sendo este o seu maior objetivo. Para o desenvolvimento deste projeto os alunos em sua maioria tinham a deficiência intelectual, que não pode ser confundida com a doença mental, ambas possuem muitas características distintas e deve-se evitar qualquer correlação. Entre os inúmeros fatores que acarretam as causas da deficiência intelectual, estão ligadas as questões genéticas e cromossômicas. São desordens do desenvolvimento do embrião que afetam e reduzem a capacidade do cérebro.

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (APAE, 2015).

Para a educação inclusiva, o teatro tem sido apontado como uma expressão capaz de romper com paradigmas em relação aos deficientes que, após terem contato com os jogos, despertavam a criatividade proporcionando um espaço terapêutico e mais propício para o ensino. O papel de despertar o ímpeto criativo do deficiente é inerente à arte, sendo um caminho amplo para expandir os conhecimentos dos alunos. O teatro é uma disciplina auto transformadora, capaz de romper limites que antes eram colocados para os alunos com deficiência como barreiras.

Avante a essas contribuições importantes para a educação, e numa tentativa de aproximação dos jogos teatrais para o aluno com deficiência, os parágrafos a seguir irão abordar, a colaboração das dinâmicas teatrais para essa clientela. Foram selecionados oito

⁸ A palavra sinestesia deriva das palavras gregas *syn*, que significa união ou junção, e *aisthesis*, que significa percepção ou sensação. O termo, refere-se, portanto à união de sensações. A sinestesia é uma condição neurológica na qual o estímulo de um determinado sentido provoca uma percepção automática noutro sentido diferente.

alunos para se criar uma turma heterogênea de teatro, todos os participantes são deficientes intelectuais. O plano de trabalho procurou trazer jogos teatrais para provocar diferentes sensações e os jogos foram selecionados a partir das obras de Viola Spolin, como *Improvisação para o Teatro*, e de Augusto Boal, com seu Método do Oprimido muito conhecido e divulgado no livro, *Jogos para Atores e não Atores*.

De início, os jogos aplicados foram atividades de caminhadas pelo espaço, ter conhecimento do lugar que ocupa e perceber como o corpo se encontra neste lugar. Ao desenvolver com eles uma dinâmica chamada *Os Contrários de Jackson*, do livro, *Jogos para Atores e não Atores*, que consiste em executar os comandos de maneira comum no primeiro momento: andar, parar, pular, abaixar, gritar e falar o nome. Cada comando é aplicado um por vez. Depois, numa espécie de evolução, pede-se que troque os comandos, andar é parar, e parar é andar. Alguns no começo estranham o exercício ou não entendem, então, é preciso uma nova explicação e recomeçar a dinâmica. Com a repetição⁹, eles passam a compreender e o jogo começa a ter sentido, fazendo com que se sintam mais à vontade. O jogo desenvolve o sistema cognitivo dos alunos e desperta atenção para a inversão nos próximos comandos, uma vez que o jogo causa estranhamento, os mesmos buscam compreender o sentido dele, pois ao ouvirem a palavra *pare*, mas no campo do jogo quer dizer *anda*, essas informações são processadas no cérebro para refletir em ações físicas. Inverter os sentidos das palavras é provocar uma consciência para o próprio corpo e tirá-lo do automatismo cotidiano.

Houve certo desconforto demonstrado por parte dos alunos, uma reação natural por não compreenderem as explicações do professor que, por sua vez, busca soluções práticas para sanar as dúvidas do educando. Aplicar os jogos teatrais para deficientes obriga o docente a pensar em métodos mais eficazes para que os alunos possam experimentar o teatro. Contudo, com o tempo, uma das descobertas é que eles se sentem mais à vontade quando o professor participa juntamente dos exercícios, proporcionando um espaço confortável para que os integrantes descobrissem novas possibilidades. O teatro dentro da educação especial desenvolve o bem-estar, pois o aluno tem contato consigo próprio, além de desenvolver a motricidade, a expressão corporal, o relacionamento em grupo.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio

⁹ A repetição dos exercícios se fez necessária para que os alunos pudessem compreendê-lo melhor, mas não como um treinamento que automatizasse as dinâmicas teatrais.

momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo pode oferecer [...] (SPOLIN, 2006, p. 4).

Alguns dos alunos (as) apresentavam dificuldade na fala e o teatro imagem foi uma ação muito explorada para expandir a capacidade criativa, sentimental e de desejos. A palavra ganhou gestos, o corpo expressava o que o verbo não poderia explicar o uso da “linguagem imagética nas práticas do Teatro do Oprimido tem objetivo de facilitar a abstração e criação de metáforas da realidade, para uma reflexão dessa mesma realidade e sua transformação”. (SANCTUM, 2011, p. 88)

O teatro imagem muito conhecido no sistema do Teatro do Oprimido, ao ser desenvolvido, serviu para ampliar o repertório de expressões dos alunos; o corpo encontrava formas de comunicar-se com o meio, e com os colegas. Encontravam novas maneiras de exprimir o pensamento sensível¹⁰, um dos papéis importantes da arte, estender os níveis de criação a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. O corpo, independente das deficiências apresentadas por alguns, não encontrava limites para criar. De fato, naquele momento, não importavam as dificuldades, pois estavam abertos e acessíveis às provocações do Teatro Imagem.

Ilustrar um tema com o próprio corpo

O modelo

1º método: o diretor convida voluntários para que mostrem de forma visual um tema escolhido. Cada um trabalha sem olhar o que fazem os demais, para que não haja influências. Cada um vai ao centro e, usando somente o corpo, expressa o tema dado. Quando todos que o desejarem já tiverem ido ao centro, o diretor inicia a dinamização dessas imagens. (BOAL, 2008, p. 234)

O teatro, para os alunos da APAE, muito contribuiu para o desenvolvimento de valores como paciência, apoio e persistência. Sobre as aulas, é importante destacar que todos relaxavam e aprendiam a depender do outro de maneira que não gerasse conflitos, mas compreensão, pois o outro, assim como ele, também tem limitações. As aulas se tornaram um ambiente propício para trocar experiências a partir do jogo. O grande medo, por parte de alguns, seria subir ao palco para interpretar suas personagens. Fez-se necessário desenvolver com eles jogos de improvisações para se acostumarem com o ato de interpretar.

¹⁰ Quero adotar a ideia de que existe uma forma de pensar não-verbal – Pensamento Sensível –, articulada e resolutiva, que orienta o contínuo ato de conhecer e comanda a estruturação dinâmica do Conhecimento sensível. Quero afirmar que, para serem compreendidos, mesmo quando são expressos em palavras, os pensamentos dependem da forma como essas palavras são pronunciadas ou da sintaxe em que as frases são escritas – isto é, dependem do Pensamento Sensível.

De acordo com Spolin (2006), todas as pessoas são capazes de atuar e de improvisar. Representar não é uma exclusividade do ator, como já dissemos nos capítulos anteriores, pois, atuamos desde pequeno para compreender e significar o mundo ao agir e reagir com o meio. A criança recebe estímulos ao redor e responde através do jogo, do faz de conta, para se relacionar com o meio social, ou seja, aprendemos através da experiência, ninguém ensina ninguém. “Isso é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações”. (SPOLIN, 2006, p. 3) O ambiente permite aprender qualquer coisa em seu meio, e se o indivíduo permitir, o ambiente pode lhe proporcionar aprendizado. Nesse sentido, o jogo teatral na APAE Anápolis, favorece aos alunos maior capacidade de experienciar situações adversas se envolvendo em todos os níveis, intelectual, físico e intuitivo.

A intuição não é um sentido dos privilegiados místicos, mas todo ser humano já teve alguma reação em que a resposta “surgiu do nada”. Para Moreno (2010), a espontaneidade está ligada aos gênios que se “aquecem” para conquistas ainda mais criativas, o aspecto físico é o canal para que as elaborações possam ser realizadas. Todo o organismo se empenha para construir uma ação. Para ele todos nós somos atores e, desde criança, devemos improvisar. O organismo se empenha para construir uma ação. Por sua vez, Spolin (2006) sustenta que a intuição é uma resposta imediata ao “aqui e agora”, são dádivas geradas no momento de espontaneidade, uma reação natural que acontece quando estamos livres para criar e entramos em contato com o próprio eu.

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 2006, p. 4)

Ao sugerir aos alunos improvisações, desde a criação livre em que eles mesmos pensavam nas situações de suas cenas, temas sugeridos pelo professor, a espontaneidade surgia como resposta às provocações. Em alguns momentos, os participantes ficavam confusos, pois tinham ideias divergentes e deviam aprender a lidar com opiniões diversas às suas, afinal, precisavam criar as cenas. Mesmo aqueles que tinham comprometimento expunham suas ideias, dentro de um processo democrático; lidar com as diferenças consistia em reconhecer as particularidades de cada um. A inventividade aparecia para solucionar qualquer crise perante o jogo, assim, em nenhum momento deixavam de criar.

A espontaneidade é uma habilidade que leva o indivíduo a reagir a cada situação adequadamente no contexto da cena improvisada, evitando resoluções mágicas. O jogo, para o deficiente, provoca reações criativas fazendo com que os alunos possam avaliar o momento, aguça sua atenção para as alternativas diante da situação que lhes é apresentada, e possibilita ao jogador responder as provocações com desembaraço. O teatro é uma combinação para o desenvolvimento global do indivíduo, isso se mostrou evidente durante o processo, quando os alunos progrediam com as propostas dos jogos teatrais. Esse processo se tornou mais evidente ao improvisarem cenas a partir do estímulo textual de Lewis Carroll, ao desmontar a linearidade do texto e criar outras situações, numa releitura autoral do grupo.

Os jogos de improvisações, como o exercício de entregar o livro para o colega olhando nos olhos e dizendo “*aqui está seu livro*”, fez com que eles percebessem novas formas de relacionarem uns com outros ao repetirem o texto de diferentes formas e sentimentos. Sentar-se numa cadeira, contar sua história e poder falar de si mesmo foi um exercício bastante apreciado por eles. “O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização.” (BRASIL, 1998, p. 88)

Outro jogo aplicado é o da corrida em câmera lenta, “ganha quem chegar por último”, nota-se que estão acostumados a assistir corridas, mas uma em que se ganha quem chega por último é novidade. *Roda ritmo e movimento*¹¹, um jogo complexo para eles, pois se trata de desafiar o outro fazendo um ritmo sonoro e movimento com o próprio corpo. O objetivo do exercício é possibilitar que os alunos se soltem, explorem possibilidades de movimento. Essa dinâmica foi adaptada a realidade deles, não era preciso desafiar um colega, pois no livro a descrição pede que um desafie o outro com sons e movimentos que, até então, eles não tinham explorados. Porém, sem desafiar o colega, cada um fazia seu movimento permanecendo na roda, e em seguida era solicitado a eles que imitassem o som e movimento do outro. A dificuldade é que os alunos olham o professor sempre na expectativa de serem corrigidos, já que acreditam estar fazendo algo errado. O objetivo era oportunizar aos alunos da APAE o contato com diferentes exercícios sem privá-los da experiência, pois não se trata de conceituar o que está certo e errado, e sim criar caminhos para novas vivências. Romper com esse pensamento arraigado – por sempre esperarem do

¹¹ Jogo presente no livro *Jogos para atores e não atores*, p. 127.

professor uma advertência de que não estão fazendo o exercício corretamente – foi importante, uma vez que o fazer teatral não se baseia apenas nas correções, mas na capacidade criativa do aluno.

O jogo teatral representa uma gama de possibilidades para os alunos com deficiência intelectual. Sua relevância consiste na descoberta de que não existem diferenças entre a prática dos deficientes e dos que não possuem deficiência. É preciso considerar que o ensino de teatro precisa ser adaptado ao meio social onde será feito, pois a inclusão também está no planejamento, ao conhecer as limitações do público com quem se irá desenvolver ação pedagógica. Os livros sobre os jogos teatrais fornecem uma parte do caminho para a realização da prática, a outra está no docente que precisa conhecer os alunos e saber como irá desenvolver suas habilidades. O jogo, por si, não tem autonomia para uma efetiva ação, pois carece do envolvimento de mão dupla entre professor e aluno.

Considerações Finais

Os jogos teatrais desenvolvidos suscitaram novas questões para os alunos refletirem sobre a própria condição, ser deficiente não é sinônimo de impotência, mas uma importante vivência para mudar os conceitos construídos internamente e de se tornarem capazes de uma vida autônoma. O jogo, como expressão, pode despertar novas sensações para assimilarem a realidade a qual pertencem. Foi através do faz de contas que as criações surgiram numa dialética prática, em que as ideias eram colocadas em ação com atividades nas quais todos se expressaram. As regras foram percebidas como oportunidades de criação, sendo o princípio para encontrar alternativas diante as problematizações articuladas pelo professor, tornando-se uma estrutura organizada que favorecia a participação coletiva. A dinâmica teatral proporcionou aos alunos da APAE estímulos para se relacionarem com o mundo à sua volta, experimentaram se colocar no lugar do outro ao ouvirem as histórias dos colegas em sala de aula, esse resultado foi sendo observado no decorrer das aulas.

Os jogos dramáticos possibilitaram ao deficiente designar o ato espontâneo do faz de conta para uma produção dramática feita no coletivo. Em vários momentos foi necessária intervenção do professor para diversificação da ação ficcional, para expandir o repertório criativo dos educandos. A expressão é fruto das nossas próprias vivências e experimentá-las no teatro oportuniza um contato amplo através da sensibilidade artística. Os alunos demonstraram dificuldades nas próprias criações, mas, com o tempo e com a prática, as barreiras foram superadas e passaram a organizar de modo prático as ideias

coletivas. Começaram a analisar e perceber o mundo ao redor, a cada aula traziam posicionamentos críticos das informações apresentadas ao grupo. Os jogos teatrais em momento algum propunham aos educandos respostas prontas, ou consideradas preestabelecidas, mas conseguiram enxergar neles caminhos para que possam experimentar novas sensações. Os jogos teatrais para o deficiente físico exigiram dele atenção, memória, expressão corporal, trabalho coletivo, leitura de textos dramáticos e imaginação. Podendo-se colocar no lugar do outro, podendo-se criar histórias e situações, automaticamente um problema é inventado durante o jogo dramático, para ser solucionado. Esse conflito teatral é importante para amadurecer a relação com o colega, é uma tentativa de construir significado do mundo à sua volta.

Contudo, é importante aludir que este artigo não propõe a construção de um método para se desenvolver o ensino de teatro para alunos com deficiência intelectual, mas por compreender que existe necessidade de aproximação da linguagem dos jogos para a educação inclusiva, durante a prática e no contato com os alunos, que ao aplicarem os jogos, ocorreram de maneira simples e proveitosa. Desenvolver os exercícios de Boal ou Spolin é apenas uma alternativa, tais livros representam uma importante contribuição para o teatro, porém, está a cargo do docente expor em sala de aula juntamente com os alunos suas experiências com o teatro, o mesmo deve estar aberto a aprender. Não existe um método específico para o deficiente, o professor deve encontrar alternativas educativas para ensinar teatro e reconhecer que os jogos não são uma técnica fechada, mas aberta para adaptações e modificações quando necessário.

Referências

- ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **Uma leitura sociológica da construção espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva**. 2007. 84 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL. **Teatro do Oprimido e Outras Políticas Poéticas**. ed. São Paulo: Cosacnaify, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Arte no ensino fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. p. 19-20.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Teatro**. – Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CAMARGO, R. C.; Neva Leona Boyd e os jogos teatrais: polifonias no teatro improvisacional de Viola Spolin. **Revista de histórias e estudos culturais [online]**, n. 3. set/out/nov/dez, p. 5-8, 2010. Disponível em:

http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie_05_Robson_Correa_de_Camargo.pdf.

Acesso em: 01 de out. 2015

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

KOUDELA, I. SANTANA, A. Abordagens Metodológicas do Teatro na educação.

Ciências Humanas em Revista [online], n. 2. São Luís, p. 149-150, 2005. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 5 de out. 2015.

KOUDELA, I. **Jogos Teatrais**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LOPES, J. **Pega-teatro**. Bragança Paulista -SP: Editora Urutau, 2017.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica & uma prática subjetiva**. 2006. 88 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PEREIRA, E. F. O; PASSOS, S. A. **Teatro na escola: Inclusão**. In: SANTOS, W. A. (org.), *Talento e ensino*. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

SANCTUM, Flávio. **Estética do Oprimido de Augusto Boal: Uma odisseia pelos sentidos**. 2011. 56 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

APAE Mato Grosso. [online]. Disponível em: <http://apaecba.org.br/deficiencia-intelectual>. Acesso em: 10 de out. 2015.

Submetido em: 21-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Educação e Filosofia: O Ensino de Filosofia e a sua Natureza Educativa

Flavio Medeiros da Silva¹

Resumo: A Filosofia é uma das áreas do conhecimento mais antiga da humanidade e sua reflexão tem acompanhado os problemas e questões de cada tempo histórico. O ato de filosofar concede ao homem a possibilidade de usar sua racionalidade para compreender profundamente os problemas humanos e se relacionar melhor com o meio em que está inserido. A inserção da disciplina Filosofia na Educação é algo muito recente, se comparado com a sua longínqua história. Essa presença na educação formal no Brasil é marcada por idas e vindas, devido a manobras e interesses políticos. A sua efetivação na legislação mais atual como necessária na formação dos jovens ocorreu com a LDBEN 9394/96 que afirma que os alunos necessitam de conhecimentos filosóficos e sociológicos para a formação cidadã. Em junho de 2008 foi assinada a Lei 11.689 que determina a obrigatoriedade da filosofia nos três anos do ensino médio, uma conquista de educadores e intelectuais que perceberam a necessidade e importância da filosofia na educação básica. A partir desse desenvolvimento da Filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio, outras questões surgem devido à necessidade de construção conceitual e metodológica na educação básica. Nesse sentido, a filosofia como disciplina no currículo escolar está percorrendo um caminho para sua fundamentação e legitimização na educação básica. O presente artigo acadêmico apresenta uma análise crítica do papel educativo da filosofia e sua relação com a educação, de maneira a fundamentar as bases do ensino de Filosofia e sua relação intrínseca com a educação. O ato de filosofar é uma ação que pressupõe o fazer educativo. Nesse sentido a investigação sobre a relação entre a filosofia, o ensino e a prática educativa torna-se fundamental.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Educação.

1. O Ensino de Filosofia: problemáticas e desafios

No Ensino de Filosofia é necessário considerar que o estudo dessa complexa e recente temática está se construindo e se constituindo, se a compararmos com outras áreas

¹ Graduado em Filosofia (PUC-SP) e Pedagogia (UNINOVE). Especialista em Ensino de Filosofia (UFSCAR), Design Instrucional para EaD (UNIFEI), Educação Ambiental (UFLA), Planejamento, Implementação e Gestão da EaD (UFF) e Mídias na Educação (UFSJ). flandes4@gmail.com

do conhecimento que se encontram na educação há muito mais tempo e possui uma fundamentação e prática mais consistente em relação ao ensino. A grande questão quando se pensa no ensino de filosofia é de como ensinar filosofia na escola? É possível? Como tratar os conhecimentos filosóficos produzidos por sua história de forma pedagógica? O objetivo do presente trabalho não consiste em uma resposta e fechar a questão, mas sim, propiciar uma reflexão que ajude a aprofundar essas questões.

Quando o professor de filosofia adentra numa sala de aula, inúmeros são os questionamentos de como ensinar, do que ensinar e com qual finalidade e objetivos se pretende alcançar com uma área do conhecimento tão antiga e extensa e com questões tão complexas relacionadas à filosofia como a própria prática educativa. O docente deve se questionar permanentemente, num pensar filosófico que concede um bom começo para se pensar o ensino de Filosofia.

É possível que esse professor pense: para que defendo a filosofia na escola? O que há de específico na filosofia que a faz necessária no currículo dos jovens? Qual filosofia ensinar? Como fazê-lo? Damos aulas de filosofia ou de filosofar? O que é a filosofia? O que é o filosofar? É possível essa separação das duas coisas? Ora, assim aquele professor terá começado a pensar filosoficamente o ensino de filosofia e só isso já pode ser um bom começo. (ASPIS, 2004, p. 306).

Esses questionamentos por parte do professor são fundamentais, pois o conduz a problematizar o ensino de filosofia e a questionar permanentemente a sua prática, contribuindo para uma ação mais consciente e eficaz no seio da escola. Tratar do ensino de filosofia é uma atividade complexa e pode-se afirmar que os primeiros passos da fundamentação do ensino de Filosofia têm sido desenvolvidos, até pela trajetória do ensino de filosofia no contexto nacional, que foi marcada por idas e vindas e de lutas e debates para sua efetivação no ambiente escolar. Segundo Correia (2009) O vai-e-vem nas ‘reformas’ marca a história da Filosofia entre nós.

Segundo Cesar (2012, p. 1), “O ensino de filosofia no Brasil foi problemático e embora muitos problemas tenham sido solucionados, ele ainda enfrenta dificuldades. A filosofia como disciplina entrou e saiu do currículo por diversas vezes”. É possível identificar essa instabilidade da filosofia no currículo da educação básica na história da educação brasileira em relação à Filosofia, apenas a título de exemplo, pois o foco desse trabalho não consiste no aprofundamento dessa história, em 1961 o então presidente João Goulart introduziu certo grau de descentralização do ensino, dando opção às escolas de optar entre vários currículos, podendo acrescentar disciplinas optativas ao currículo

mínimo proposto pelo Conselho Nacional de Educação. Nessa medida, a disciplina de filosofia era considerada como complementar, se fixando apenas no segundo ciclo. O campo de atuação da filosofia tornou-se cada vez mais limitado, tanto que pela lei nº 4024/61, a disciplina tornou-se optativa, não sendo estruturada e fundamentada no currículo escolar, perdendo espaço no currículo escolar. (CORREIA, 2009)

Em 1964, acontece o golpe político militar abrindo espaço para a intervenção norte americana de modernização burocrática e tecnológica, conduzindo a educação fortemente em prol dos interesses econômicos, tornando o que Correia (2009) classifica como concepção empresarialista de educação. Com isso, percebe-se a extinção da disciplina de filosofia no currículo escolar da escola secundária, pois esse ensino não atendia aos objetivos econômicos e tecnicistas da nova organização do ensino.

A Filosofia foi retirada do currículo no período da ditadura militar, visando os interesses de dominação do regime. Segundo Tomazetti (2012, p. 85), “o primeiro movimento de luta nacional pelo retorno da filosofia no Ensino Médio ocorreu na década de 1980, quando a democratização entrava lentamente na ordem do dia”. Os movimentos políticos-pedagógicos influenciaram no processo de sistematização da filosofia na educação básica como disciplina obrigatória e possuíram grande papel na busca dessa conquista.

Os representantes de estudantes, instituições de ensino, pesquisadores e professores estiveram mobilizados de tal forma até que a inclusão da Filosofia fosse implementada a nível nacional. Destaca-se nesse processo várias ações desses movimentos, como a presença maciça na reunião histórica em 7 de junho de 2006 com os conselheiros da Conselho Nacional da Educação, a Carta/Manifesto Londrina, com teor reivindicatório, ao qual defendia o retorno da Filosofia. A presença desses movimentos em Brasília foi importante, gerando seguidas manifestações de protestos. O resultado é que todos os conselheiros aprovaram a volta do ensino de Filosofia as escolas, após o cenário de mobilização e articulação dos movimentos políticos pedagógicos. A base desse movimento é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) tem-se o destaque aos conhecimentos de Filosofia, ressaltando que ao final do Ensino Médio os alunos devem dominar esses conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

A aprovação da filosofia como disciplina obrigatória é algo recente, com a lei 11.684 assinada em junho de 2008, fruto da luta de estudantes, educadores e instituições de ensino. Essa lei altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como

disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Percebe-se que o ensino da Filosofia é uma conquista da luta dos movimentos, engajado por ideais e interesses de qualidade da educação. Apesar dessa conquista, o desafio é pela implementação da lei que busque a qualidade do ensino filosófico. Como reimplantar uma disciplina que passou por um processo de idas e vindas no currículo escolar, estando ausente por muito tempo no currículo e nas instituições de ensino.

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. (BRASIL, 2006, p. 16).

Vários são os desafios que a Filosofia enfrenta no contexto educacional, a luta não acabou com a conquista da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, mas continua, no sentido da busca da consolidação e qualidade do ensino de Filosofia, através da formação de profissionais qualificados, no estudo e fundamentação do ensino de Filosofia e nas melhores condições de trabalho e da prática do ensino de filosofia, objetivando a construção de uma sociedade do conhecimento capaz de construir relações humanas solidificadas sob a ética e o respeito às coisas e as pessoas que os cercam.

2. A Função Educativa da Filosofia

O que esperamos da Filosofia? Um grande desafio ao se pensar nessa grande área do conhecimento dentro da escola e da sociedade. A própria natureza da Filosofia é problematizar e questionar, nada mais natural e necessário indagar o seu papel na sociedade hodierna. Qual a função educativa da Filosofia dentro da comunidade escolar? Esse desafio é necessário enfrentar para que a filosofia fundamente-se na educação e que se busque a sua função educativa na escola, analisando o que se esperou dela antigamente e o que se espera dela no tempo presente. O que se deve fazer em relação ao ensino de filosofia na atualidade? É possível educar sem ensinar ou ensinar sem educar?

Segundo Arendt (1957, p.14),

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional

e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados.

A Filosofia tem muito a contribuir com a educação, respaldando essa com o seu ensino, buscando combater os desafios da semiformação presente nessa sociedade massificada, semiformação essa causadora da ilusão de conhecimento ou de sua deturpação, favorecendo o ensino de filosofia a uma verdadeira formação marcada pela criticidade, dialogicidade e de uma visão global e de conjunto, quebrando o paradigma do professor como ser formado, pleno, pronto ou acabado. O próprio mestre da Filosofia, o filósofo Sócrates se opôs a essa postura afirmando que nada sabia, reconhecendo a sua ignorância mesmo possuindo intensa sabedoria.

A própria prática educativa deve ser questionada permanentemente pelos educadores e a filosofia é um instrumento eficaz para essa análise, pois é uma reflexão radical, sistemática e de conjunto, conforme destaca Saviani. Esse questionamento deve ajudar o professor para que com isso se almeje uma prática eficaz do ensino de filosofia. Segundo Luckesi (1990, p. 43),

Cabe a um educador questionar permanentemente sobre o objetivo de seu trabalho, sobre os sujeitos de sua prática, sobre o sentido dos procedimentos que utiliza, sobre o que é conhecimento, sobre efetividade, sobre métodos, sobre os conteúdos que veicula, e tantos outros objetos que estão comprometidos com sua prática. Os objetos de meditação filosófica para o educador não estão distantes de suas condutas; não são objetos abstratos. Ao contrário, são os fenômenos, acontecimentos e fatos que estão imediatamente juntos de si, diretamente articulados com a materialidade de sua ação. Todos nós, educadores, podemos e devemos exercitar essa prática do filosofar. Se necessitarmos — e certamente que necessitaremos —, não há porque não nos utilizarmos dos autores clássicos ou autores consagrados, para que nos auxiliem na compreensão e aprofundamento de nossa meditação.

Os filósofos iniciaram o pensar sobre a educação na Grécia Antiga, demonstrando uma intenção pedagógica e educativa do ser humano, buscando a prática do conhecimento diferente da praticada com os mitos. Uma atitude filosófica que tem por si uma finalidade educativa, pois tem a intenção de produzir conhecimento e conduzir os homens ao amor a sabedoria, propiciando o esclarecimento da sociedade e a busca de uma melhor forma de vida e relação com o meio que se vive.

Desde os primórdios da filosofia na Grécia clássica é perceptível uma intenção e atuação pedagógica e formativa dos primeiros filósofos. A prática filosófica tinha um viés educativo, pode-se destacar os sofistas, com o trabalho de desenvolver a argumentação. O

estilo socrático com o seu método que valorizava a interlocução, tendo como cunho pedagógico o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, visando a construção de cidadãos éticos e plenos.

O próprio Sócrates utilizou-se de métodos para atingir finalidades educativas, como a ironia e a maiêutica. Ironia que tinha a finalidade de questionar os seus interlocutores até deixá-los sem argumentos com o propósito de conduzir as pessoas a reconhecerem a sua ignorância. A maiêutica significa dar à luz as próprias ideias, Sócrates se inspirou em sua mãe que era parteira, com a finalidade de fazer as pessoas a buscarem o saber e dar a luz as suas próprias ideias.

O próprio Platão, com a criação da Academia e Aristóteles com o Liceu criaram escolas filosóficas com a intenção de propiciar estudo e formação, além das outras diversas escolas filosóficas criadas na história da Filosofia. Os sofistas, muito questionados por Sócrates desenvolveram a prática educativa com o exercício da retórica e a produção de conhecimento filosófico. É evidente que a prática educativa faz parte da essência da filosofia, pois ela tem uma função educativa por si só e educar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas conceder as ferramentas para que os alunos construam o próprio conhecimento, dando sentido a sua existência e relacionando-se da melhor maneira com o mundo.

A prática educativa por si própria é um exercício filosófico, pois direciona o professor a repensar suas práticas, metodologias, objetivos, princípios e valores, um instrumento fundamental que orienta e conduz o trabalho docente. Segundo Luckesi (1990, p. 43),

Assim sendo, a filosofia e o exercício do filosofar têm consequências diretas e imediatas para nossa prática educativa, na medida em que atuam buscando e produzindo fundamentos que deem direção ao nosso agir. Aliás, como em tudo o mais na vida humana, também na prática educativa não se age sem filosofia.

Ao pensar-se em relação à prática docente se faz relevante uma análise do ensino de filosofia na escola, como ensinar, o que ensinar e quais metodologias utilizar para alcançar quais objetivos? Ao analisar essas questões se faz pertinente pensar de que maneira trabalhar a filosofia na escola, como a Filosofia pode nos colocar de frente ao presente e como na atualidade podemos nos colocar de frente para ela? Faz-se necessário esse questionamento, pois o conhecimento filosófico só terá significância se dialogar com a realidade e produzir questionamentos e respostas aos problemas e desafios hodiernos. Há uma visão que a Filosofia é coisa do passado, de uma reflexão densa que foge dos assuntos

relevantes da sociedade. Essa visão é marcada pelo preconceito e ausência de conhecimento da verdadeira natureza filosófica. A Filosofia durante toda a sua história se debruçou nos assuntos que mais marcaram historicamente determinado período, buscando dialogar intensamente com a realidade.

Essa problematização da Filosofia no tempo presente se faz necessária e muito relevante para vislumbrar-se o que se pode esperar e o que se quer dela, dando uma direção do papel da Filosofia no presente, permitindo um movimento que favoreça a plena realização de um ideário filosófico relevante na vida concreta dos indivíduos, no processo educacional e formativo. O que esperamos da Filosofia é uma questão que se constrói com o caminho percorrido, é um desafio que deve ser almejado e buscado por todos, permitindo direcionar a sociedade a compreender e enfrentar os grandes desafios do cotidiano. Esse processo favorece a Filosofia olhar para si mesmo e desvendar o seu papel e verdadeiro significado nesse contexto atual, permitindo uma ação mais consciente e eficaz dentro da sociedade humana.

2.1 O Filósofo e o Educador

A filosofia está presente em toda nossa vivência cotidiana, pois ela perpassa por todos os aspectos da vida humana, inclusive a educação. Atualmente, a filosofia está inserida no ensino médio como uma disciplina obrigatória, com a Lei 11.684/08 que altera a LDB e instituiu a Filosofia nos três anos do Ensino Médio. Nesse contexto se faz necessária a reflexão sobre o ser filósofo e o ser educador nessa realidade educacional. Quais as proximidades e diferenças desses dois profissionais fundamentais para a produção e desenvolvimento do conhecimento humano.

Percebe-se que desde a Grécia antiga, a filosofia sempre se preocupou em educar os humanos, pois além da atitude filosófica de estranhamento, espanto e admiração ao mundo, os filósofos buscaram em toda a história da filosofia respostas e educavam disseminando, levando à filosofia a sociedade. Um grande exemplo citado foi o filósofo Sócrates, que filosofava com todos e tinha uma preocupação educativa, utilizando-se de metodologia como a ironia e a maiêutica, com a função de educar, conduzir os indivíduos da ignorância a sabedoria.

É possível identificar e destacar as dificuldades de conciliação entre o ser filósofo e o ser educador. A filosofia possui um aspecto ousado de radicalidade, buscando renovar os padrões, buscando de forma livre a transformação. No ambiente escolar nem sempre há essas aberturas, a filosofia nem sempre encontra um espaço para sua atividade, além da

visão do ser educador relacionado à figura do professor, aquele que professa algo, que afirma o certo e o errado. A postura filosófica é de abertura, o ser filósofo ele está em constante reflexão crítica e reorganização de conceitos e estruturas. Nesse sentido, a filosofia está pautada numa postura de liberdade, autonomia, dinamicidade e inovação.

A práxis do professor de filosofia é marcada por desafios, primeiramente por estar em um espaço nem sempre aberto ao novo, ao ousado, um espaço de muita resistência às inovações, que estipula um conjunto de regras advindas de instâncias superiores reguladoras, sem ao mesmo abrir as mesmas para a discussão e construção coletiva da comunidade escolar. Uma escola do século XXI que tende a abertura para uma educação a todos e ao mesmo tempo tem como grande desafio a qualidade educacional. Como o professor de filosofia pode motivar os alunos a aprender uma disciplina vista com preconceito e desconhecimento por uma grande parcela dos alunos, além dos grandes problemas de aprendizagem desses como a falta de hábito de leitura, a ausência de estudo e esforço intelectual. Como realizar um trabalho com o ensino de filosofia num país onde o forte é a televisão e as maiores audiências são programas sensacionalistas, paupérrimos em conteúdo, além de a leitura não ser uma realidade na maioria dos lares brasileiros.

Qual o papel da própria Filosofia quando se vê entre as paredes e os muros de uma instituição de ensino que estabelece direcionamentos sobre o certo e errado; o verdadeiro e o falso? Como estabelecer um ambiente de livre pensamento na presença de um personagem que, por definição, professa verdades? Eis aí um problema posto tanto para a filosofia quanto à pedagogia.

O filósofo dentro do ambiente escolar se encontra num espaço marcado por desafios, permeado pelo pluralismo e pela diversidade, sendo sua atuação fundamental para uma ação educativa transformadora. As características do conhecimento filosófico concedem a base para as transformações necessárias da escola, processo esse trabalhoso, mas fundamental para construção de um espaço aberto, criativo, participativo, democrático, solidário e intelectual. Não existe receita de como fazer, mas a educação é um desafio permanentemente, a experiência do professor e a reflexão filosófica juntamente com a formação permanente podem conceder mecanismos positivos para essa empreitada. O ensino de filosofia, assim como a filosofia, deve conduzir os alunos da ignorância à sabedoria, assim como a alegoria do mito da caverna de Platão.

A filosofia está recente no espaço educacional e cabe ao professor filósofo propiciar a atividade filosófica na prática docente e dos alunos, desenvolvendo com a filosofia conhecimentos, competências e habilidades favorecendo a formação humana e social.

Segundo Goulart (2007, p.23), “educar é preparar para a convivência, para o bem comum. Necessitamos sim de uma Filosofia da Educação, mas ainda mais da Filosofia na Educação”.

As funções do filósofo e do educador estão em consonância e são primordiais na prática filosófica na escola. O ser filósofo sustenta o ser educador e esse sustenta o ser filósofo, pois a educação está na natureza da atividade filosófica e o professor de filosofia não é só aquele que professa, mas aquele que impulsiona o aluno na construção de experiências significativas de conhecimento. O ser filósofo se fundamenta como educador em sua práxis docente, na atitude de conduzir os estudantes e a escola a novos horizontes, permeados pela reflexão filosófica, que é uma função educativa por excelência, pois a educação deve conduzir a autonomia, e a filosofia é um grande instrumento para este objetivo, atuando de maneira educativa, primordial para a construção de uma sociedade harmônica e plena.

A cidadania concerne na prática do indivíduo assumir efetivamente seu papel dentro da sociedade, fazendo parte de uma comunidade política que está necessariamente imbricada na vida e realidade do indivíduo. Aristóteles já afirma que o homem que não necessita de uma polis ou comunidade política é um deus, que basta a si próprio ou um bruto, ou seja, um ignorante. Fazer parte e pertencer à sociedade política é fundamental, e um primeiro passo, para a efetivação dos direitos humanos acompanhado com a prática educativa.

Nesse entendimento, o processo de construção da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e protagonistas da materialidade das normas e pactos que os regulamentam, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. (BRASIL, 2003, p. 10)

A educação é o que concede aos indivíduos a oportunidade de fazer parte dessa comunidade política de maneira consciente e digna. Nesse sentido, o ensino de filosofia pode contribuir ao exercício da cidadania, legitimando experiências e conhecimentos relevantes para a compreensão e atuação dos direitos humanos na história e principalmente na atualidade e realidade dos educandos.

Nesse processo, a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em

favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social. (BRASIL, 2003, p. 10)

O artigo 36 da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) define e explicita que ao final do ensino médio os estudantes deverão “dominar os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). A noção de cidadania perpassa pelas opções filosóficas, pois a construção da cidadania é uma atitude política, que demanda dos cidadãos conhecimentos que contribua com o pleno exercício da cidadania. A filosofia oferece ferramentas que permite ao indivíduo se desenvolver cognitivamente na construção de práticas mais humanas e solidárias, em prol dos direitos de cada ser humano.

Compreendendo a noção de “Filosofia” desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como a um hino patriótico. (BRASIL, 2006, p. 24)

O ensino de Filosofia não se resume apenas ao exercício da cidadania, mas a uma atividade educativa que contribuí com o exercício do pensamento, numa reflexão radical, criteriosa e de conjunto, que possibilita ao aluno do ensino médio ampliar seu repertório e sua visão de mundo, numa discussão interdisciplinar em intensa relação com a realidade e experiências do aluno, contribuindo com a reflexão e prática da cidadania. Segundo Cesar (2012, p.8),

Há que se examinar a pertinência do ensino de filosofia no ensino médio sob duas perspectivas: como ocasião de discussão interdisciplinar a partir da vivência do aluno nas disciplinas das outras áreas curriculares e posição cultural do saber filosófico enquanto núcleo histórico das Humanidades, aspectos estes que devem sempre estar conjugados, derivando a característica formadora da Filosofia no que diz respeito aos aspectos éticos, sociais, políticos e profissionais da cidadania. Gallo conclui que ensinar filosofia “é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil”.

As questões que englobam as diferenças sociais estão permeadas na realidade brasileira, “o contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado

fundamentado na concepção neoliberal” (BRASIL, 2003, p. 9). A filosofia como amor ao saber se ocupou em toda sua história sobre os problemas humanos e devido seu caráter interdisciplinar pode muito a oferecer numa educação para os direitos humanos, através de seu ensino respaldado na observação e escuta atenta da realidade e na reflexão crítica e problematizadora de tais problemas, o ensino de filosofia pode conceder aos estudantes não apenas a conscientização, mas os meios para que os estudantes percebam os problemas que envolvem os direitos humanos, suas raízes e influências na realidade e sensibilizando os alunos ao valor da dimensão humana.

Através da análise, discussão, estudo e fundamentação na tradição filosófica é válido e possível ao ensino de filosofia contribuir no fortalecimento do exercício da cidadania e na construção de indivíduos éticos, portadores de criticidade, sensibilidade e humanidade. Toda transformação social depende da educação e o ensino de filosofia é por excelência uma educação da vida e para a vida. Esse ensino de filosofia focado na questão dos direitos humanos não é apenas teórico, mas com uma repercussão prática que se faz necessária nos nossos dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o ensino de Filosofia exige uma intensa reflexão e contínuo questionamento que a própria Filosofia pode proporcionar devido ao seu caráter de reflexão crítica, radical e de conjunto. Esse processo de análise do como ensinar e do que ensinar deve ser um questionamento permanente entre os professores, pois o conhecimento não é imutável e as práticas educativas não devem ser estáticas, mas abertas as necessidades educacionais e as transformações sociais. O Ensino de Filosofia tem se constituído no cenário educacional e se firmado como disciplina propiciadora de aprendizagens que não se resume apenas a formação para a cidadania, mas se firma como uma área do conhecimento de desenvolvimento da inteligência e ao mesmo tempo em constante diálogo com os problemas cotidianos.

A partir dos estudos realizados e da análise da experiência de sala de aula, é possível inferir que a metodologia no ensino de Filosofia, como nas demais disciplinas, é fundamental para orientar o trabalho pedagógico e filosófico. Partindo da sensibilização, a partir dos problemas cotidianos, como a violência, a falta de educação, o desemprego, as guerras e massacres, identifica-se uma problemática fundamentada em problemas sociais como a ausência de direitos humanos a partir da não educação, da insegurança, da ausência

do direito de ir e vir, da censura e do tratamento vexatório, práticas muito visíveis em nossa sociedade, fundamentando a necessidade dos direitos humanos, em direitos que os indivíduos devem não apenas.

A partir dos estudos realizados na construção desse artigo acadêmico é perceptível a importância que o ensino de Filosofia pode agregar para o trabalho com os direitos humanos. Uma prática educativa sobre tais direitos não a partir de um ordenamento jurídico ou explicitação de artigos, mas uma prática de ensino de Filosofia voltada ao exercício do pensamento e da reflexão crítica dos alunos com o apoio da tradição filosófica e a mediação do docente, problematizando e relacionado à teoria e prática dos indivíduos a partir dos problemas e realidade vivida pelos educandos. O trabalho filosófico pode adentrar e realizar a apropriação e construção do conhecimento em prol dos direitos humanos atingindo aspectos conceituais e atitudinais.

Referências

- ARENDRT, Hannah. **A Crise Na Educação**. 1957. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. O Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set. 2004.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira ; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. — Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003. 52 p.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- Caderno do Professor: Filosofia, Ensino Médio – 1ª Série, Volume 2. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luis Martins, Luiza Christov, Paulo Micelli, Renê José Trentin Silveira, – São Paulo; SEE, 2009.
- CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CESAR, Renata Paiva. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil: “Filosofia, educação e virtude: o caminho para a felicidade”**, São Paulo, n. 38, p.1-11, jan. 2012.
- CORREIA, Wilson. Filosofia, Educação Básica e Cidadania. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 92, p. 36 - 49, jan. 2009.
- GOULART, Nelson. **O Educador Filósofo: De como Saviani e Moran demonstram que a Filosofia é a ligação necessária entre as diversas disciplinas, humanizando e sendo ponte**

entre o dentro e o fora, entre o singular e o complexo. 2007. Disponível em:
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PO-288-04.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 45, n. 9, p.29-46, 02 jan. 1990. Jan Mar 1990.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 46, p.83-98, out. 2012. Out/dez 2012.

Submetido em: 29-07-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Indissociabilidade Universitária vista pelos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de uma IES do Sul do País

Cristian Marciano Kuster¹
Yuri Schleich Klug²
Flavia Regina Czarneski³
Débora Gomes de Gomes⁴

Resumo: Como princípio fundamental do exercício da Universidade está o conceito da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, que devem ser exercidos de forma conjunta e em igualdade entre elas, também chamado de Indissociabilidade Universitária. Este estudo objetiva expor a interpretação dos discentes em Contabilidade acerca do tripé do ensino, pesquisa e extensão, como sendo ações indissociáveis para a constituição acadêmica. Para isto, foi aplicado um questionário, com perguntas fechadas sobre o tema com o fim de perceber o conhecimento e a opinião dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sul do País.

Palavras-Chave: Contabilidade. Indissociabilidade. Ensino. Pesquisa. Extensão.

Abstract: As the fundamental principle of University exercise is the concept of inseparability of teaching, research and extension, which should be exercised jointly and equally, also called University Indissociability. This study aims to expose the Accounting students' interpretation about the tripod of teaching, research and extension as inseparable actions for the academic constitution. For this, a questionnaire was applied, with closed questions on the subject in order to understand the knowledge and opinion of Accounting Science Course students' from Higher Education Institutions in the South of country.

Keywords: Accounting. Inseparability. Teaching. Search. Extension.

¹ Mestrando em Contabilidade – Linha Educação. Universidade Federal de Rio Grande – FURG. E-mail: c.m.kuster@gmail.com

² Mestra em Contabilidade. Universidade Federal de Rio Grande – FURG. E-mail: flavia.furg@gmail.com

³ Doutora em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Rio Grande - FURG

⁴ Doutora em Ciências Contábeis e Administração. Universidade Federal de Rio Grande – FURG. E-mail: debora_furg@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Moita e Andrade (2009), ensino-pesquisa e extensão equiparadas são funções básicas e merecem igualdade de tratamento por parte das instituições de ensino superior que, do contrário, violarão o preceito legal. Os autores ainda consideram que o assentamento da Universidade exige, no nível mais abrangente de análise, uma perspectiva que inclua as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre as quais, como numa “Santíssima Trindade”, havendo igual importância e íntima unidade. Compreende-se, portanto, que a indissociabilidade representa um comando que deve ser vivenciado pelas Universidades, de forma a contribuir para diminuir as relações antagônicas da sociedade, possibilitando, assim, a construção de competências recíprocas, da constituição profissional, da mutação da universidade e da sociedade.

Assim, se for considerado apenas as relações binárias, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico e, por outro lado, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas corre-se o risco de perder a sociedade como destinatário final do saber científico (MOITA; ANDRADE, 2009).

Para Muylder e César (2015), em um cenário recente e dinâmico, em que as organizações atuam em redes de inteligência buscando novos mercados e oportunidades, a gestão do conhecimento desempenha um papel fundamental para o fomento da informação e do conhecimento, favorecendo a sua própria gestão e as suas relações de integração, cooperação, compartilhamento e socialização, indispensáveis ao seu crescimento jurídico. Griffith (1980) torna a concepção ainda mais farta, quando afirma que a gestão do conhecimento trata de coordenar o ambiente organizacional para desenvolver soluções baseada em valores que habilitam a aquisição, armazenagem, uso, partilha e criação de ativos de conhecimento organizacionais, que podem então serem aplicadas como estratégias para se atingir as necessidades de inovação da organização para permitir tomadas de decisão.

A temática da indissociabilidade tem perpassado por vários fóruns de educação no país, tais como o Fórum Brasileiro de Graduação (ForGRAD), o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FORPROP), além do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX) numa tentativa de discutir e promover a integração e a vivência do princípio da indissociabilidade com vistas a uma formação universitária de qualidade (TAUCHEN;

FAVERO, 2011). Sobre o FORPROEX, foi atribuído em suas diretrizes que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão é um dos cinco princípios básicos para a Extensão Universitária, e decorre de mudanças necessárias acerca da função da Universidade, de forma que não haja hierarquia entre os três calços do tripé da educação superior, já que na Constituição Federal de 1988 não existe tal hierarquia (GONÇALVES, 2015).

Portanto, devido à relevância imposta a este instituto educacional, surge a necessidade de verificar se este comando constitucional está presente no entendimento dos discentes da graduação superior, assim como realizado por Braccini (2012), que percebeu a relação da indissociabilidade na educação superior, a partir do olhar dos docentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação superior no Brasil e os tipos de entidades do ensino superior

A educação superior no Brasil possui um processo múltiplo e diversificado de instituições públicas e privadas, com os mais diversos tipos de cursos e programas, e em vários níveis de ensino, a partir da graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Neste formato, as instituições de ensino possuem maior autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, exercida semelhante à Lei e seus estatutos. Entretanto, as universidades públicas federais ainda não gozam de autonomia financeira e de gestão de pessoal.

Para exercer as suas funções, a tipologia das Instituições de Ensino Superior, no Brasil, foi redefinida pela Lei de Diretrizes e Base Nacional, Lei nº 9.394/96, que trouxe inovações no método de educação superior, especialmente quanto à natureza e sujeição administrativa. No projeto horizontal, criaram-se tipos de cursos e programas, tais como os cursos sequenciais (em nível da graduação), os mestrados profissionais (em nível da pós-graduação) e a regulamentação da educação a distância (BRASIL, 1996). A Figura 1 demonstra os tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) existentes.

Figura 1– As instituições de educação no Brasil



Fonte: Brasil (1996).

Assim, verifica-se a tendência da educação superior, seja pública ou privada, ser responsável pela produção científica e acadêmica de uma nação, podendo modificar seu arranjo em nível global de um ingênuo assimilador de inovações estrangeiras para o pioneirismo. O estudo da educação brasileira, aqui focalizada em nível terciário, evidencia que os problemas estruturais a serem superados permeiam do exagerado, além do ingênuo e da própria ausência de recursos.

2.2 Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão

O termo indissociabilidade remete à ideia de algo que não existe sem a presença do outro, de modo que não há hierarquia entre seus integrantes. (GONÇALVES, 2015). Desta forma, a indissociabilidade Universitária é a relação indissociável entre Ensino, Pesquisa e Extensão, e pressupõe que não existe hierarquia, mas sim igualdade entre estes, de maneira que um não existe sem o outro, divergindo da coexistência (GONÇALVES, 2015).

Santos (2005) destaca que só há Universidade quando há formação graduada e pós-graduada (ensino), pesquisa e extensão, sendo ofertados pela Instituição de Ensino Superior (IES). O autor expõe que isso determina inclusive a classificação conceitual dos tipos de IES que são: (i) Universidade, quando existe o tripé ensino, pesquisa e extensão; (ii) Centro Universitário, quando presentes apenas ensino e extensão, faltando a atividade da pesquisa e; (iii) Faculdade, quando está presente apenas o ensino. (SANTOS, 2005) Deste modo, no cerne da nomenclatura das IES está a questão de estar presente ou não a indissociabilidade.

Historicamente, a Universidade no Brasil revela que a indissociabilidade dessas atividades constitui-se tema de destaque desde a década de 1960, com a organização dos movimentos estudantis, passando pela reorganização dos movimentos sociais dos anos de

1970, consolidando-se como proposta na reforma da educação e parte do processo de redemocratização do país, nos anos de 1980.

Além disso, segundo Ospina (1990), se deve considerar o ensino-pesquisa-extensão como funções pelas quais a missão de uma universidade se concretiza, sendo esta missão a de transformar a sociedade através do conhecimento, entendemos, a partir disso, que o ensino universitário engloba não só o conhecimento passado em sala de aula, mas também a pesquisa e a objetivação da pesquisa aplicada, por meio da extensão.

De modo semelhante, conforme Dias (2009), ao pensar a prática universitária sob a perspectiva da indissociabilidade da tríade: ensino, pesquisa e extensão, o mesmo aponta para que a formação e a prática docente concentrem-se na construção da imersão total da própria realidade, com base no diálogo constante entre teoria e prática.

2.3 Estudos anteriores

Devido a relevância do assunto realizou-se um levantamento de estudos anteriores sobre o tema, com base em palavras-chaves, em acervos digitais de trabalhos científicos. As palavras-chaves utilizadas foram: indissociabilidade, ensino, pesquisa e extensão. Assim, foram pesquisados os documentos considerados relevantes para o estudo nos materiais disponíveis nos portais do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2018), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018) e Universidade de São Paulo (USP, 2018) no período compreendido entre 2008 a 2018. Os filtros aplicados foram: todos os idiomas, documentos teses, dissertações e artigos. Os dados encontrados estão disponíveis na Tabela 1:

Tabela 1 – Resultado da Pesquisa Quantitativa

Local da Pesquisa	Quantidade	Tipo
BDTD	02	Dissertação
	01	Tese
CAPES	01	Artigo
USP	04	Tese
Totais	08	

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se na Tabela 1 que a maior concentração de documentos pertinentes aos assuntos encontra-se na USP seguida pela BDTD. Já o Quadro 1 apresenta alguns dos resultados obtido com os estudos anteriores.

Quadro 1 – Resultado da pesquisa

Autores	Ano	Contribuição
PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo	2014	analisar de que maneira a UFPB - Campus IV - vem exercendo seu papel a partir da indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão para contribuir no desenvolvimento do Vale do Maranguape.
PEREIRA, Francinete Paula Alves	2015	desenvolver um processo de avaliação apreciativa do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito do Recife (NPJ/FDR), de modo a evidenciar “o que funciona bem”, o que faz com que isso aconteça e as implicações dos resultados alcançados ao longo de sua atuação institucional.
PILLATT, Fábio Roberto; ZUCHI, Claudir Miguel; NEHRING, Cátia Maria; PANSERA, Maria Cristina	2016	analisar a compreensão de um grupo de professores que atuam na educação superior em relação à extensão e sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.
GUARIENTI, Marlene das Neves	2013	discutir a discursivização do conceito Turismo em currículos de graduação e o papel das referências na formação profissional, considerando o trato do repertório de elementos e valores culturais no âmbito das práticas discursivas e formativas, inter-relacionando aspectos linguísticos e sociais para observar quais valores estão em jogo, admitindo que referenciação e formação são processos
OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de	2017	marcos normativos para a Educação em Prisões no Brasil e do estatuto da universidade brasileira, a pesquisa tem por objetivo investigar a responsabilidade da universidade pública em relação à implementação da educação nas prisões brasileiras como parte integrante da política pública de educação
PALÁCIO, Lilian Pereira	2015	mostrar a existência de um discurso, denominado discurso da reforma, que funciona de acordo com determinadas regularidades e cujos efeitos se mostram no processo de tensionamento que há entre os discursos pedagógico e científico, sendo que o primeiro se relacionaria mais diretamente à formação para atender ao mercado de trabalho, enquanto que o segundo estaria mais ligado à formação para a produção de conhecimentos científicos.

Fonte: Dados da pesquisa

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, quanto aos seus objetivos, é classificada como descritiva, pois busca descrever a situação do Curso de Ciências Contábeis da Universidade quanto ao tema da Indissociabilidade Universitária, de forma a agregar conhecimentos sobre o assunto. Segundo Andrade (2004), a pesquisa descritiva é aquela construída a partir de observações e levantamentos e se caracteriza por registrar, analisar e interpretar os eventos sem intervenção do pesquisador.

Em relação à estratégia de pesquisa classifica-se como um levantamento, que é utilizado quando o pesquisador busca responder a questões sobre como ocorre as características de pessoas ou grupos, da maneira como ocorrem na situação natural, por meio de uma amostra, também denominado de *sample survey* (MARTINS; THEÓPHILO, 2017). Para isso foi utilizado um questionário *online*, como instrumento de coleta de dados, de forma a possibilitar uma maior agilidade na coleta e compilação das informações, bem como facilitar a disponibilização e divulgação aos discentes.

O questionário foi construído obedecendo as recomendações de Lakatos e Marconi (1999), de que: (1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, (2) o questionário deve ser limitado em sua amplitude e em seu propósito, pois um questionário muito longo causa fadiga e indiferença e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes, (3) as questões devem ser codificadas, a fim de auxiliar a posterior tabulação, (4) deve estar acompanhado de orientações a respeito de como respondê-lo, (5) a aparência e a estética devem ser observadas.

Foram propostas questões sobre os seguintes tópicos, de acordo com os expostos por Rays (2003), Santos (2005), Dias (2009), FORPROEX (2012) e Gonçalves (2015): 1. Perguntas sobre o perfil do respondente (3 questões); 2. Perguntas gerais sobre Indissociabilidade Universitária (7 questões); 3. Perguntas sobre a formação discente (3 questões); 4. Perguntas sobre a atividade da pesquisa pelo discente (8 questões); 5. Perguntas sobre a atividade da extensão pelo discente (6 questões); 6. Perguntas sobre a Indissociabilidade no aspecto social (3 questões) e; 7. Perguntas sobre a Indissociabilidade para o aprendizado da Contabilidade (5 questões) Além disto, foi proposto um espaço para comentários ou sugestões.

Deste modo, foram compostas 35 questões aplicadas aos discentes do curso de Ciências Contábeis da IES, matriculados no segundo semestre do ano de 2017. O questionário foi transcrito e aplicado através da ferramenta *Google Docs*[®] e enviado para todos os discentes matriculados no Curso no período, que dispunham de *e-mail* no cadastro acadêmico.

A população da pesquisa consiste em 438 alunos do Curso de Ciências Contábeis, matriculados no segundo semestre de 2017. Destes, 110 se dispuseram a responder o questionário. Não houve escolha de participantes por alguma característica específica, tendo havido a disponibilidade do questionário a alunos de qualquer semestre para participação.

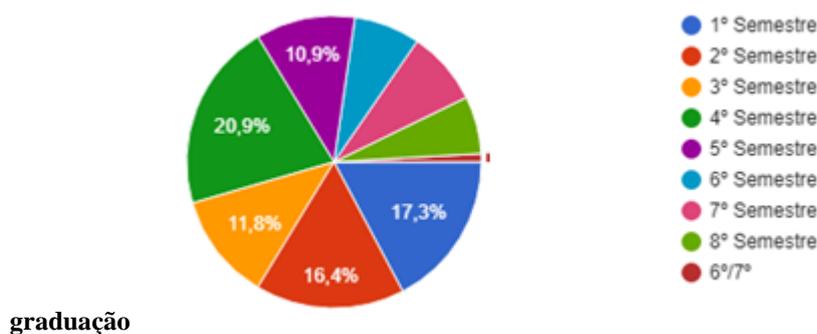
Para a análise dos dados foram utilizadas as respostas obtidas do questionário, representadas por figuras, confeccionadas em planilha eletrônica, a fim de facilitar a visualização dos resultados, o tratamento e a análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos com as questões da pesquisa. Com relação ao perfil dos alunos que responderam aos questionamentos, no tocante ao gênero, 75 são do sexo feminino, enquanto 35 pertencem ao sexo masculino, sendo 68,2% e 31,8%, respectivamente. Verifica-se uma amostra que define uma considerável maioria de estudantes do sexo feminino matriculados do curso de Ciências Contábeis da IES.

A Figura 2 compreende o percentual de discentes respondentes e seus respectivos semestres da graduação.

Figura 2 – Discentes respondentes e seus respectivos semestres da



Fonte: Dados da pesquisa.

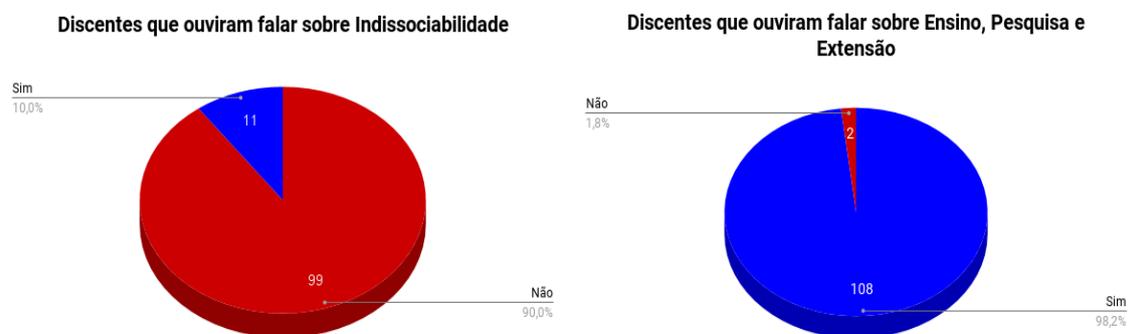
Pode-se verificar na Figura 2 que, no tocante ao semestre em que estão matriculados no período do levantamento, 17,3% são do 1º semestre, 16,4% do 2º semestre, 11,8% do 3º semestre, 20,9% do 4º semestre, 10,9% do 5º semestre, 7,3% do 6º semestre, 8,2% do 7º semestre e 6,4% do 8º semestre, o que demonstra uma participação maior dos alunos da primeira metade do curso, que leva a uma tendência de que os pesquisados devem ter menos conhecimento sobre a Universidade.

4.1 O discente e a Indissociabilidade

Como pergunta inicial acerca do tema, foi questionado, intencionalmente, se os discentes já haviam ouvido falar sobre a Indissociabilidade Universitária, tendo 90% respondido que nunca ouviram falar do termo, enquanto 10% responderam positivamente. Isto demonstra um desconhecimento dos estudantes sobre o termo, mas não

necessariamente sobre o tema em si, já que, quando questionados se já ouviram falar sobre ensino, pesquisa e extensão, 98,2% afirmaram já ter ouvido falar sobre isto, ao contrário dos 1,8% que responderam negativamente. A Figura 3 compreende os dois gráficos obtidos a partir das respostas.

Figura 3 – Comparação entre as respostas dos discentes sobre o tema



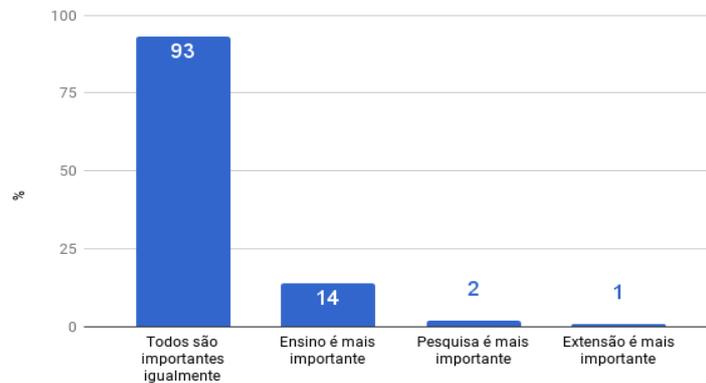
Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se visualizar na Figura 3 que ocorre uma dicotomia entre os resultados encontrados, relacionada com a falta de familiaridade dos alunos com a questão da Indissociabilidade e o que isto significa no âmbito universitário, baseado nesta nomenclatura específica. Apesar dos discentes terem conhecimento do tema através dos termos ‘ensino, pesquisa e extensão’, ao serem questionados de outra forma, afirmam desconhecimento. Isto se verifica mesmo nos semestres finais do Curso, o que demonstra que não é trazido este assunto de forma conceitual para os estudantes ao longo de toda graduação. Ainda, tem-se que 72,7% dos respondentes declaram que sabem a diferença entre ‘ensino, pesquisa e extensão’, já 27,3% respondem que não a identificam. Portanto, mesmo que tenham ouvido falar de ensino, pesquisa e extensão, mais de um quarto da amostra afirmam que não conhecem a diferença entre eles e ocorre uma confusão entre as palavras.

A seguir, com relação a hierarquia entre ‘ensino, pesquisa e extensão’, 53,6% responderam que existe hierarquia, em oposição aos 46,4% que entendem que não existe hierarquia. Ou seja, a maioria da amostra considera que o tripé da universidade não deve funcionar de maneira isonômica. Isto vai de encontro ao exposto anteriormente, de que a noção de Indissociabilidade estabelece que as três abordagens universitárias devem ser tratadas em nível de igualdade, sem hierarquia, onde um não existe sem a presença do outro.

Contudo, pode-se verificar uma distorção no resultado quando os discentes são questionados de como classificam ‘ensino, pesquisa e extensão’, onde, apesar de 84,5% afirmarem que todos são importantes igualmente, 12,8% entendem que o ensino é mais importante, 1,8% que a pesquisa é mais importante e 0,9% que a extensão é mais importante, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Gráfico de classificação entre Ensino, Pesquisa e Extensão

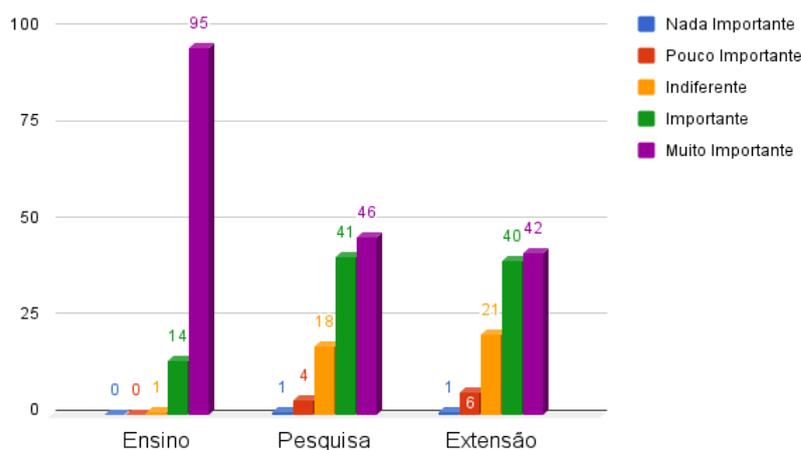


Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na visualização da Figura 4, entende-se que um percentual de 38,18% dos estudantes da amostra (42 alunos), responderam de forma divergente, de maneira que, ou entendem que não há hierarquia, mas algum dos aspectos é mais importante, ou que há hierarquia, mas que todos são importantes igualmente. Estes resultados mostram que há uma confusão do estudante quanto ao seu pensamento sobre a Indissociabilidade, e a Universidade e os professores devem ver isto como um alerta.

Neste contexto, ainda, 52,7% dos participantes responderam que sabem a diferença entre Faculdade, Centro Universitário e Universidade, sendo que os restantes 47,3% afirmam não saber. Entretanto, a maioria de 92,7% classifica a Instituição em que estão matriculados como Universidade, enquanto 5,5% a classificam como Faculdade e 1,8% classificam como Centro Universitário. Com base na classificação literária, a IES é uma Universidade, já que tem como prerrogativas o trabalho do ‘ensino, pesquisa e extensão’. Com isto, apesar de um valor expressivo afirmar desconhecimento sobre as diferenças terminológicas, a grande maioria compactua com a literatura, que pode ser pela notoriedade atribuída ao nome da IES em estudo.

Em seguida, foi questionado a opinião dos discentes quanto à importância do ‘ensino, pesquisa e extensão’ na sua formação particular como bacharéis em Ciências Contábeis, conforme Figura 5.

Figura 5 – Opinião dos discentes quanto ao Ensino, Pesquisa e Extensão na sua formação

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Figura 5 verifica-se que o ensino é considerado muito importante para a formação de 86,4% dos estudantes, enquanto que a pesquisa e extensão obtêm esta mesma classificação para 41,8% e 38,2%, respectivamente. Isto demonstra que os participantes da amostra não percebem que ‘ensino, pesquisa e extensão’ possuem a mesma importância para a sua formação profissional, estando em primeiro ponto o ensino, em segundo a pesquisa e, por último, a extensão. Entretanto, 76,81% dos questionados atribuem grau de importância para pesquisa e extensão na sua formação. Em contraponto, quanto à isto, 17,72% se posicionaram indiferentes, 4,54% entendem como sendo pouco importante e 0,9% como sendo nada importante a pesquisa e extensão na sua formação. Nenhum participante entende que o ensino é nada importante ou pouco importante.

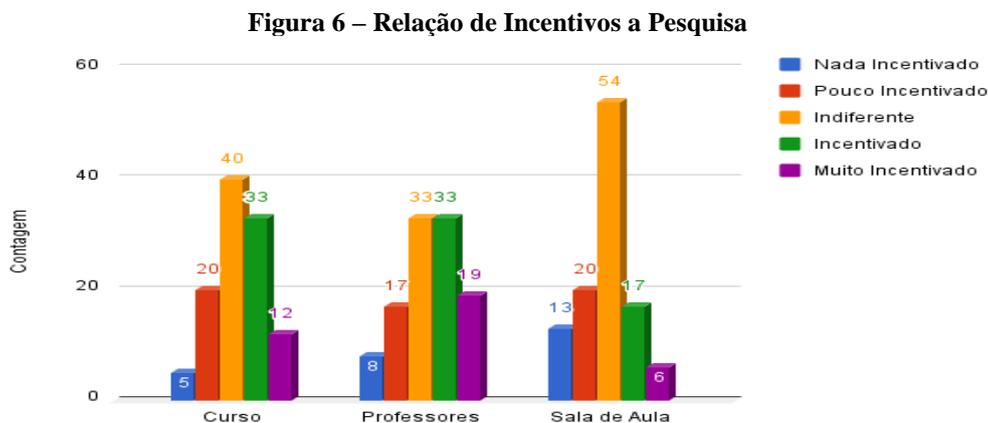
4.2 O discente e a pesquisa

Foi questionado na pesquisa se os discentes já haviam tido envolvimento em alguma atividade de pesquisa, tendo 34,5% afirmado que sim e 65,5% que não. Daqueles que responderam positivamente, 22,5% se encontram engajados a projetos de pesquisa no período do levantamento, 12,5% estiveram a menos de 6 meses, 10% entre 6 meses e 1 ano, 22,5% entre 1 ano e 2 anos e 32,5% estiveram a mais de 2 anos do período de levantamento. Isto denota pouco envolvimento dos estudantes na pesquisa, pois significa que apenas 7,76% de todos os respondentes se encontram engajados em atividade de pesquisa atualmente, fato que corrobora com os resultados já apresentados de que a pesquisa é, com base na amostra, considerada menos importante que o ensino.

Quando questionados sobre a divulgação dos projetos de pesquisa e de extensão do Curso e da Instituição, somente 31,8% estabelecem algum grau de divulgação aos projetos, sendo que 5,5% consideram que não existe divulgação, 28,2% que há pouca divulgação e 34,5% como indiferente. Aliado ao dado de que 67,3% dos respondentes afirmaram que não conhecem nenhum projeto de pesquisa do Curso ou da Instituição, isto mostra que a Universidade e o Curso devem estar mais atentos a essa questão da oportunidade e divulgação dos projetos de pesquisa aos discentes.

Ademais, 82,7% admitem que nunca apresentaram trabalho em algum evento científico. Por isso, com base no dado de que 17,3% dos respondentes já apresentaram trabalho em evento científico, em comparação com o valor anterior dos estudantes que já estiveram envolvidos na Pesquisa (34,5%), denota-se que 50% destes tiveram chance de apresentar o trabalho desenvolvido em evento científico, enquanto o restante participou da Pesquisa, mas não teve a experiência de mostrar o seu estudo para a comunidade acadêmica.

A Figura 6 estabelece a relação de incentivo que é fornecido aos discentes pelo Curso, Professores e Sala de Aula.



Fonte: Dados da pesquisa.

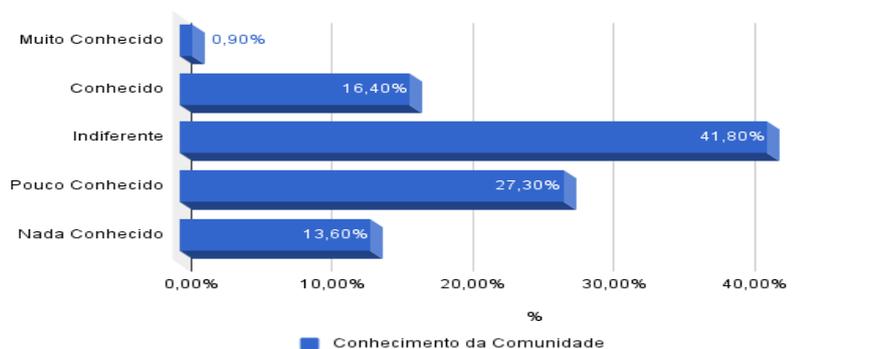
A partir da Figura 6 se observa que a maioria dos respondentes é indiferente com relação ao incentivo fornecido à pesquisa pelo Curso, professores e sala de aula. Entretanto, 36,36% consideram que a pesquisa é incentivada ou muito incentivada nos três aspectos, um valor maior que os 25,15% que atribuem que o incentivo é pouco ou nenhum. Contudo, de mesmo modo, deve ser preocupação do Curso e dos professores proporcionar um maior incentivo à pesquisa, tanto dentro, quanto fora da sala de aula, sendo um ponto de atenção por parte destes.

4.3 O discente e a extensão

No âmbito da extensão, 74,5% dos sujeitos afirmam que nunca estiveram envolvidos em atividades de extensão, e quanto aos restantes, 31% se encontram engajados no período da pesquisa, 10,3% estavam a menos de seis meses, 17,2% estavam entre 6 meses e 1 ano, 13,8% entre 1 ano e 2 anos e 27,6% exerceram atividades de extensão a mais de 2 anos do período da pesquisa. Isto demonstra, assim como na pesquisa, que há pouca presença discente em atividades de extensão, que devem servir como ligação entre a universidade e a sociedade, especialmente no âmbito da comunidade local em que está inserida.

Além disto, foi perguntado se, no ambiente da sala de aula, as atividades de extensão são articuladas com os conteúdos ministrados, onde 72,7% responderam que não, enquanto 27,3% entendem que sim. Ou seja, a maioria entende que no ambiente da sala de aula não é utilizada a Extensão como forma de contribuição no aprendizado discente, de forma a melhor absorver o conteúdo ministrado, que serve, igualmente, para a integração com a comunidade. Quanto a isto, a Figura 7 demonstra a opinião dos respondentes quanto ao conhecimento da comunidade local das atividades de Extensão desenvolvidas pela Universidade:

Figura 7 – Conhecimento das Atividades de Extensão pela Comunidade



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Figura 7 que 41,8% dos respondentes entendem que a comunidade é indiferente quanto ao conhecimento das atividades de extensão que são promovidas pela Instituição, 27,3% entendem que estes são poucos conhecidos e 13,6% afirmam que não são nada conhecidos. Isto representa que há uma fragilidade no recebimento da divulgação das atividades de extensão por parte da comunidade, que passa a não usufruir disto.

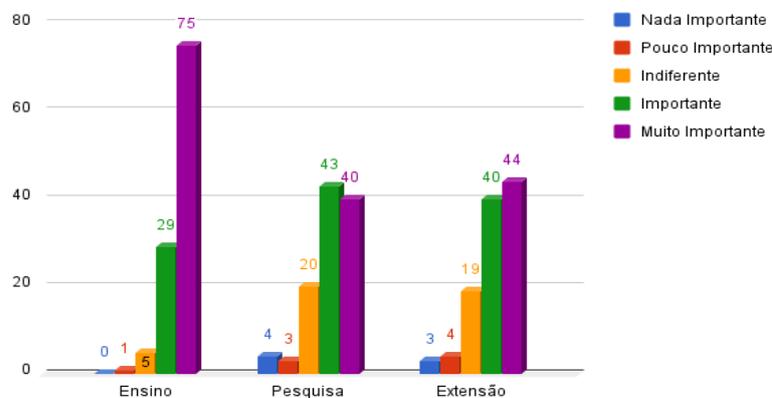
Com base nestes resultados, existem deficiências na promoção de atividades de extensão aos alunos, na articulação das atividades de extensão com os conteúdos

ministrados, bem como pouco conhecimento da comunidade local das atividades que existem. Desta forma, deve ser verificado pelo Curso e professores a possibilidade de melhoria nestes aspectos, que podem ser simultaneamente atacados se a extensão fosse intrínseca ao exercício pedagógico do trabalho universitário, como uma exigência ao processo de formação do profissional (SEVERINO, 2002).

4.4 A Indissociabilidade para a sociedade e para o aprendizado contábil

Os participantes do levantamento foram questionados como consideram o Ensino, Pesquisa e Extensão para com a sociedade, tendo os resultados demonstrados na Figura 8.

Figura 8 – Importância do Ensino, Pesquisa e Extensão para a Sociedade



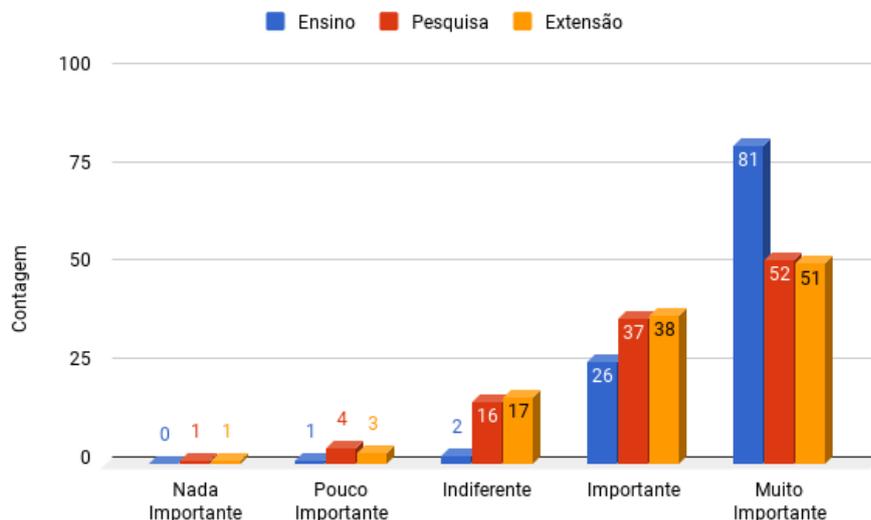
Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da Figura 8 denotam que os pesquisados entendem que há, para a sociedade, um grau maior de importância na atividade de ensino do que nas demais. Isto vai de encontro com o entendimento doutrinário de que todas devem ser indissociáveis, sendo importantes igualmente, mas vai ao encontro dos resultados encontrados quanto à opinião já verificada acerca da importância para a formação individual, com resultados semelhantes.

Alerta-se ao fato de que, apesar de poucos, alguns estudantes da amostra entendem que Ensino, Pesquisa e Extensão possuem pouca ou nenhuma importância para a Sociedade. Como já exposto, a Universidade existe para a Sociedade, visando sempre o bem-estar social, e sem ela, não há razão para a sua existência. Deve a Instituição estar atenta a isto, de modo a encontrar maneiras de conscientizar a totalidade dos estudantes, por ser algo primordial, da importância do Ensino Superior Universitário para a Sociedade.

Ainda, foi verificado com os discentes como classificam Ensino, Pesquisa e Extensão para o aprendizado da contabilidade, com resultados constantes na Figura 9.

Figura 9 – Ensino, Pesquisa e Extensão para o Aprendizado Contábil



Fonte: Dados da pesquisa.

De mesmo modo, visualiza-se uma maior importância dada ao ensino para a aprendizagem do ensino contábil, do que a pesquisa e extensão, que são tratadas com grau de igualdade, com base nos valores coletados. Contudo, uma parcela de 19,09% entende que as atividades de pesquisa e extensão não são importantes para o aprendizado da contabilidade, o que pode indicar que essa parcela acredita que pesquisa e extensão não serão muito úteis para a atuação do profissional contábil, consequentemente.

Observou-se, no geral, que os acadêmicos possuem uma visão limitada do que é viver universidade e sobre os inúmeros caminhos experienciais que ela pode proporcionar, assim como visualizado por Nascimento (2017). Também, grande parte dos acadêmicos não possuem a mínima informação sobre os alicerces que regem uma universidade, ao que afirmaram não terem conhecimentos relacionado ao tripé, acreditando que suas atividades de ensino, pesquisa e extensão são princípios totalmente diferentes e distantes, vivenciado cada qual em seu eixo particular, indo de encontro ao proposto por Gonçalves (2015) e Santos (2005). Para Santos (2012), pode ser considerado como um dos maiores entraves para a real concretização da Indissociabilidade, a visão dicotômica dos processos envolvidos pela qual fazem com que se convertam atividades em si mesmas, dotadas, inclusive, de distintos *status* acadêmicos, ou seja, a organização destes processos como

conexos, fundamentais no processo didático-metodológico, ainda haverá um longo caminho a ser percorrido, para a efetivação das transformações previstas neste nível educacional.

Deve-se verificar ainda, que não se vislumbra pelos dados, o proposto por Rays (2003), de que a pesquisa necessita, ao lado do ensino e da extensão, constituir-se como uma atividade progressivamente constante na atividade acadêmica, exercitando as atividades de difusão de conhecimentos e de intervenção em problemas efetivos da sociedade. Ainda, faltam atitudes para proporcionar que o ensino-pesquisa-extensão sejam realmente funções pelas quais a missão de uma universidade se concretiza, conforme exposto por Dias (2009) e Ospina (1990).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento realizado mostra que há deficiências na aplicação integral dos pressupostos deduzidos da Indissociabilidade Universitária. A incerteza do discente quanto aos conceitos da Indissociabilidade, a falta de incentivo e divulgação dos projetos de pesquisa e de extensão da Instituição e do Curso, além da realização discente da não existência de hierarquia entre ensino, pesquisa e extensão, forma evidenciadas na pesquisa.

Foi vislumbrado também uma escassez de divulgação e oportunidade de aproveitamento do ambiente universitário para a sociedade, especialmente à comunidade local, algo presente no dia-a-dia do profissional contábil. Diante de diferentes ambientes organizacionais de construção dessa competência, as Universidades brasileiras ocupam um local de vantagem, a fim de congregarem e disseminarem as competências culturais, científicas e técnicas para a sociedade através do princípio básico da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, a materialização da trilogia abordada demanda a existência de projetos institucionais que possam orientar as diretrizes educacionais, como projetos coletivos de tarefa associados às ações acadêmicas e administrativas e práticas que possam abranger toda a tarefa que serão sucedidas pela universidade. Portanto, segundo Moita e Andrade (2009, p. 272), “não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino”. E para que haja a indissociabilidade nas atividades desenvolvidas na graduação, é importante que, independente da origem da ação, os resultados visem sempre ao desenvolvimento da tridimensionalidade do fazer universitário.

Perante esta significação de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve se materializar, a construção da influência da gestão das competências se

encontra no fato de diversos setores acadêmico e administrativo compreenderem a necessidade precípua desses ativos incorporados às universidades, uma vez que este se apresenta como o pilar fundamental da competitividade sustentável.

Em arrolamento, se pode reconhecer a necessidade de iniciativas que reúnam à extensão e à pesquisa como um elo aos acadêmicos e a premissa de integração entre extensão e ensino, ao oposto, com um metódico arranjo que possibilita a atividade fim.

Logo, ações de extensão-pesquisa-ensino são alicerces fundamentais para o desenvolvimento institucional, pois todas oportunizam à sociedade acadêmica a ampliação e o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, além de fomentar benefícios à sociedade. Provoca-se a possibilidade de trazer ao instante atual das universidades brasileiras, o entendimento universitário, como uma oportunidade de entender a real interpretação da materialização da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Por conseguinte, convém replicar a pesquisa em outros cursos da Instituição ou em outros ambientes universitários, já que, uma limitação deste estudo, é que os dados podem ser considerados restritos e o levantamento em outros locais podem trazer divergências dos apresentados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BRACCINI, M. L. **A Relação entre a Pesquisa e o Ensino na Educação Superior: a qualidade do ensino de graduação a partir do olhar dos docentes não pesquisadores**. Diálogo, Canos, n. 20, p. 129-143, jan./jun., 2012.

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

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe Lei das diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23 mai. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Periódicos CAPES**. 2018. Disponível em <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez40.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 06 jun. 2018.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.37-52, ago. 2009.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez., 2015.

GRIFFITH, B. C. Key papers in information science. New York: Knowledge Industry Publ. 1980. In: CAPURRO, R. **Epistemologia e ciência da informação**, 2003. Disponível em http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em 22 maio 2018.

GUARIENTI, Marlene das Neves. A referenciação em currículos da educação profissional: os processos de discursivização e a formação em turismo. 2012. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.8.2013.tde-15052013-091256. Acesso em 08 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIENCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca de teses e dissertações.** 2018. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 03 jun. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, G. A; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** 3 ed., São Paulo, 2017.

MOITA, F.; ANDRADE, F. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 maio 2018.

MUYLDER, C. F., CESAR, S. B. A Gestão do Conhecimento na Indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão: Modelo conceitual de investigação universitária. **Revista Gestão e Conhecimento**, v. 9, n. 2, jul./dez., 2015.

NASCIMENTO, M. J. S. Vivência universitária sob o tripé ensino-pesquisa-extensão entre acadêmicos do curso de engenharia de produção agroindustrial. In: SEMIEDU, 25, 2017, Mato Grosso. **Anais...** Mato Grosso: UFMT, 2017.

OLIVEIRA, C. B. F. Extensão universitária e sistema prisional: uma relação possível. **Revista educação e políticas em debate**, v. 6, n. 2, p. 219-235, mai./ago. 2017.

PALACIO, Lilian Pereira. O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: a estruturação curricular em cursos de letras. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2015.tde-19102015-110712. Acesso em 18 maio 2018.

PEDERNEIRAS, M. M. M. **Um estudo sobre o papel da UFPB – Campus IV – A partir da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento da Região do**

Vale do Mamanguape. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2014.

PEREIRA, F. P. A. **Análise do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito do Recife: uma avaliação apreciativa de seu funcionamento.** Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) –Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2015.

PILLAT, F. R.; ZUCHI, C. M.; NEHRING, C. M.; PANSERA, M. C. Compreendendo a extensão e sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa no âmbito da educação superior: uma análise qualitativa com o ATLAS.ti. Revista brasileira de ensino superior. V.2, n. 3, p. 31-44, jul./set., 2016.

OSPINA, G. L. Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90. In: CRUB. **Universidade, Estado e sociedade na década de 90.** Brasília, 1990.

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista do Centro de Educação: Cadernos:** edição, n. 21, p. 1-10, 2003.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, P. M. **Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI:** um debate necessário. Revista Conexão UEPG, v.6, Secal- Paraná, p. 10-15, 2012.

SEVERINO, A. J. **Educação e Universidade:** conhecimento e construção da cidadania. Interface, Botucatu, SP, v. 6, n. 10, p. 117-24, fev., 2002.

TAUCHEN, G; FÁVERO, A. O Princípio da Indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas, Brasília,** DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Banco de teses e dissertações.** 2018. Disponível em http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=18&Itemid=85&lang=pt-br. Acesso em 01 jun. 2018.

Submetido em: 24-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Currículo Escolar e Atividades Pesqueiras

Minervina Joseli Espíndola Reis¹

Anilda Souza França Pereira²

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar a presença de conteúdos relacionados à atividade pesqueira no currículo de uma escola pública do município de Alcobaça – Ba. A escola pesquisada está situada em uma comunidade, na qual a pesca é a principal fonte de renda dos moradores e faz parte da cultural local. A pesquisa foi desenvolvida a partir da concepção qualitativa, na perspectiva de Estudo de Caso, com a colaboração de 10 alunos, 10 professores e 10 pescadores. Como base teórica foram utilizadas obras de Arroyo (2011), Fuzetti e Corrêa (2009), Lopes (2011), Moreira e Silva (1994), Silva (2001), dentre outros. Para a coleta das informações foram aplicados questionários abertos e realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas e interpretadas a partir da teoria da Análise de Conteúdo. A análise dos dados demonstra que há um distanciamento entre o currículo da escola, o contexto local e a história de vida dos participantes da pesquisa. O que se pode depreender do estudo é que o currículo oficial e o currículo real da escola pesquisada tem ignorado os saberes e os anseios da comunidade. Os resultados da pesquisa foram apresentados à Secretária Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação, fato que impulsionou os debates sobre o currículo das escolas municipais e a formação de um Grupo de Trabalho com o objetivo de apresentar uma proposta curricular que tenha ressonância na vida da comunidade.

Palavras-chave: Concepção de currículo. Proposta Curricular. Atividades pesqueiras.

Abstract: The study aims to analyze the presence of content related to fishing activity in the curriculum of a public school in the city of Alcobaça - Ba. The school surveyed is located in a community where fishing is the main source of income for residents and is part of the local culture. The research was developed under the qualitative conception, from the perspective of Case Study, with the collaboration of 10 students, 10 teachers and 10 fishermen. As theoretical basis, groundworks by Arroyo (2011), Fuzetti and Corrêa (2009), Lopes (2011), Moreira e Silva (1994), Silva (2001), among others were used. Open questionnaires were applied and semi-structured interviews were conducted to collect data, which were analyzed and interpreted through the theory

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: mjreis@uneb.br

2 Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento pela Faculdade do Vale do Cricaré. E-mail: anildafranca@gmail.com

of Content Analysis. Data analysis demonstrates that there is a gap between the school curriculum, the local context and the life history of the research participants. What can be inferred from the study is that the official curriculum and the actual curriculum of the researched school have ignored the community knowledge and aspirations. The results of the research were presented to the Municipal Secretary of Education and the Municipal Council of Education, a fact that boosted the debates about the curriculum of the municipal schools and the implementation of a Working Party with the objective of presenting a curriculum proposal that resonates with the community life.

Keywords: Curriculum Design. Curriculum Proposal. Fishing Activities.

INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade sempre impactaram na instituição escola, e, conseqüentemente, nos currículos, nos objetivos do ensino e na formação de todos que tem acesso à escola. A partir de uma análise atenta da história da educação, é possível verificar que o conceito de currículo está associado a distintas concepções de educação, concebidos historicamente e determinados por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Nessa perspectiva, Moreira e Silva (1994, p. 07) afirmam que o currículo, deve ser “considerado um artefato social e cultural”, sendo todo ato pedagógico, um ato político. Desse modo, não há neutralidade no ato de educar, ao contrário, toda prática pedagógica é permeada de questões sociais, políticas e ideológicas. O que requer um posicionamento crítico diante de toda proposta curricular e um constante (re)pensar do currículo real, o que é vivido no cotidiano das escolas.

O cotidiano das escolas está embutido de interesses que extrapolam as questões pedagógicas, por isso requer constante avaliação da prática exercida e estabelecer relações entre o currículo determinado e o contexto social em que a escola está inserida. Uma concepção de currículo contextualizado, que tenha ressonância na vida dos alunos, pode ser um meio para a superação do distanciamento entre as práticas escolares e os anseios da sociedade. Refletir e avaliar os impactos da educação escolar é uma necessidade pedagógica, política e social.

O propósito do texto é socializar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a presença de conteúdos relacionados com atividades pesqueiras no currículo de uma escola pública, municipal de Alcobaça – Ba, a partir dos olhares de alunos, professores, e pescadores. A pesca faz parte da cultura local e é a principal fonte de renda de muitas famílias alcobacenses.

Inicialmente, são apresentadas breves reflexões teórica sobre conceitos e concepções de currículos. Posteriormente, a pesquisa que foi desenvolvida na concepção qualitativa, na perspectiva de Estudo de Caso. Como base teórica foram utilizadas obras de Arroyo (2011), Fuzetti e Corrêa (2009), Lopes (2011), Moreira e Silva (1994), Silva (2001), Vasconcellos (2011), dentre outros.

A relevância da pesquisa se efetiva pelo fato de ter provocado questionamentos, reflexões e ações acerca da proposta curricular implantada nas escolas da rede municipal de Alcobaça. Os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos juntamente com a Secretaria de Educação e com o Conselho Municipal de Educação do referido município. Após os debates foi constituído um Grupo de Trabalho a fim de estudar e propor a reestruturação curricular do município, a partir dos documentos oficiais e saberes da comunidade geral. Desse modo, espera-se que seja apresentada uma proposta curricular que favoreça os alunos, ocasionando o fortalecimento da comunidade local na luta por melhores condições para enfrentar as adversidades da vida.

CURRÍCULO: conceitos e concepções

No decorrer da História da Educação surgiram várias concepções de currículo, sempre de acordo com o que se esperava da instituição escola em determinado momento da história, como o tipo de sujeito que se pretendia formar naquele contexto. A escola, através do currículo implantado, se constitui em um meio de manutenção da estrutura social vigente. A prática pedagógica, geralmente, reproduz e fortalece os anseios da classe social que se encontra no poder e seleciona os conteúdos a serem apreendidos por todos.

Os estudos sobre as teorias de currículo iniciaram no século XX. De acordo com os estudos de Moreira e Silva (1994, p. 11) as primeiras concepções de currículo eram associadas apenas ao controle social e eficiência social. O currículo era considerado apenas como instrumento de controle e planejamento do processo educativo escolar, cujo objetivo era evitar que o fazer do professor e o pensamento do aluno se desviasse das metas e padrões pré-definidos pelo contexto da época.

Devido as mudanças na organização da sociedade, a função social da escola começou a ser questionada. A partir de então, intensificou-se o debate sobre o papel da educação formal na sociedade. Refletir sobre a função da escola na sociedade passou a ser uma necessidade social. O que requer discutir as concepções de currículo que

fundamentam a prática pedagógica exercida nas escolas e seus impactos na formação dos sujeitos.

Uma análise atenta do desenvolvimento da sociedade e da história da educação demonstra que a instituição escolar tem atendido os anseios de poucos. De acordo os estudos de Silva (2001, p. 32)

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas” como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas a submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

A rede ideológica formada por uma concepção pedagógica conservadora, produz um currículo que determinada como os professores e alunos devem pensar e agir no mundo. Ambos, professores e alunos são “educados para o conformismo, para ajustarem suas diferenças e seus lugares na escala social e submeterem-se à autoridade” (KINCHELOE, 1997, p. 223). Assim, os professores conscientes ou não, vão tocando a vida, ignorando seus sonhos e a própria razão de ser no mundo.

O ato de educar não é neutro, está sempre servindo aos interesses de uma determinada classe social. O que exige da docência um constante repensar sobre papel da educação e na sociedade. Questionar o que se pretende enquanto professor. É preciso reconhecer a importância da escola, do currículo no processo de formação de todos que tem acesso à escola, uma vez que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade da educação. (MOREIRA e SILVA, 1994 p. 7).

Nesse sentido, o currículo é um espaço de constante disputa de poder. Para Arroyo (2011, p.13), “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. As atividades desenvolvidas em sala de aulas são fundamentadas, conscientemente ou não, por uma concepção de educação, de sujeito e de

sociedade. De acordo com Fiorin, (2007, p 29) “não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais.”

Um currículo fundamentado por uma concepção de educação conservadora, impõe um discurso único e autoritário, o que silencia as vozes dos estudantes, principalmente das classes mais pobres. Nessa concepção de educação, não há uma relação dialógica entre alunos e conhecimento, visto que o objetivo é “passivar os alunos e adaptá-los ao mundo (FREIRE, 1979, p. 197). A instituição escola, oficialmente responsável pela formação sistemática de toda pessoa, a partir da sua prática pedagógica, influência, ou determina, o processo de formação da sociedade.

As ações desenvolvidas no espaço escolar impactam na vida de todos que participam do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Apple (1994, p. 59),

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos, nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O currículo educacional não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica.

Uma análise consistente do currículo requer atenção, olhares atentos a todos os nuances, para não fazer o jogo da classe dominante, que sempre revê os seus discursos, os seus mecanismos de inculcação para tentar confundir os seus objetivos, ora explícitos, ora implícitos. Portanto, Saviani (1997, p. 42), afirma que é preciso:

Retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Para isto, é preciso indignar-se perante as mazelas sociais e os diversos problemas que assolam as nossas escolas e lutar por mudanças. A participação efetiva de todos os envolvidos no processo educacional é fundamental na construção de um currículo a favor das diversidades culturais, que tenha ressonância na vida dos alunos. Optar por uma pedagogia que reconheça o ensino como uma prática social. Uma concepção de ensino que estabelece a interação entre os conhecimentos sistemáticos, as culturas diferentes e história dos que participam do processo educacional. Deste modo, as atividades propostas serão

pautadas no respeito, na interação com os conhecimentos e as experiências vividas pelo grupo. Essa concepção de currículo favorece que cada homem e mulher tenha melhores condições de ler, pensar e interpretar o mundo a partir do seu próprio olhar. (FREIRE, 2000).

Dentre os tipos de currículos há o currículo oficial, o real e o oculto. O Currículo Oficial é o que está expresso nas diretrizes curriculares, o que está determinado nos documentos oficiais a nível nacional, estadual, municipal e escolar. O Currículo Real se refere o que é vivido no processo educacional, o que faz parte do planejamento escolar. E o Currículo Oculto se refere o vivido no cotidiano das escolas, mas não consta nas diretrizes e nem no planejamento da escola e do professor. Ele não é explícito, mas permeia todo o processo educacional. Seja qual for o tipo de currículo, ele é sempre permeado por questões culturais, de poder, políticas, econômicas e sociais. Diante das tensões vividas no espaço escolar, cada vez mais é preciso pesquisar e debater sobre o currículo implantado e vivido nas escolas.

A tarefa importante é promover o reconhecimento que o currículo imposto é revogável, que não podemos aceitar e legitimar conscientes, ou não, a favor de uma proposta curricular que mantém uma estrutura social com amplas características de desigualdades sociais. Não é possível mais aceitar que um profissional da educação se posicione de forma neutra, indiferente perante os problemas sociais e educacionais. É imprescindível assumir a concepção de currículo contextualizado, que respeita a diversidade cultural. A partir da contextualização dos conteúdos, os saberes construídos poderão contribuir para enfrentar as adversidades encontradas no cotidiano. O distanciamento entre os conteúdos estudados e o contexto local, pode gerar uma incerteza sobre a importância de frequentar a escola e obter uma formação escolarizada.

Um meio de romper com um currículo descontextualizado é escutar e interagir com os alunos, permitir que narrem suas experiências, reconhecer os seus saberes e optar por um currículo que tenha ressonância na vida dos alunos. Gadotti (1998, p. 58), afirma “que não existem receitas mágicas, nem métodos ou técnicas que garantam que estamos realmente reaprendendo a educação ou reproduzindo a educação”. E nos mostra que nenhuma mudança efetiva, que favoreça um novo projeto de escola, “não virá sob forma de uma Lei ou de uma Reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque hoje ela está sendo pensada pelos educadores, juntos, trabalhando coletivamente, se reeducando”.

É preciso escudar as teorias de currículo e pesquisar sobre as propostas curriculares que estão sendo efetivadas nas escolas, a fim construir subsídios para ações que promovam uma educação que contemple as necessidades e expectativas da comunidade local.

Percursos da pesquisa: contexto e metodologia

O município de Alcobaça está situado no extremo sul da Bahia, mais precisamente na Costa das Baleias, a 830 km da capital baiana. É um município de extensas belezas naturais, banhada pelo Oceano Atlântico e pelo Rio Itanhém. Faz limite com os municípios de Caravelas, Teixeira de Freitas e Prado. Sua posição geográfica permite ao município uma diversidade de flora e fauna que fazem do local uma opção de lazer e fonte de renda.

Situada na desembocadura do Rio Itanhém, rio este que acompanha o desenvolvimento da cidade desde os seus primórdios, garantindo sustento e, conseqüentemente, contribuindo para a economia local. Atualmente, as margens desse rio transformam-se em ancoradouros de barcos pesqueiros alcobacenses e de outros municípios e estados, atraídos pela abundância de espécies marinhas presentes no litoral do município.

Alcobaça é considerada hoje uma referência de pesca no Extremo Sul ou até mesmo do estado. Há em média 250 embarcações do município e cerca de 400 de outros estados como do Espírito Santo, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. (fala do ex-presidente da Colônia Z24).

A economia do município gira em torno da pesca artesanal, sendo fonte de sustento de muitas famílias. Hoje o município exporta produtos como lagosta, peixes e camarões para vários lugares do Brasil e também para outros países. Além do trabalho direto com a pesca, há também os frigoríficos, que geram muitos postos de empregos no município. É importante destacar que não há dados referentes a pesca artesanal nos órgãos públicos do referido município, o que pode sinalizar um desinteresse e desvalorização da atividade e pelos sujeito pescadores.

Além de ser a principal fonte de renda de muitas famílias, a pesca faz parte da cultura do município de Alcobaça. As atividades pesqueiras são cantadas e contadas pelos moradores mais antigos de forma poética nas reuniões informais, nas celebrações culturais e religiosas, nas puxadas de rede, nas praças e nas calçadas.

A pesquisa conta com a participação de alunos, professores e membros da equipe administrativa do Centro Educacional de Alcobaça (CEA). O CEA foi criado em 1974, e ao longo da sua história se tornou uma escola pública de referência no município e região. Atualmente o CEA tem 850 (oitocentos e cinquenta) alunos matriculados, funciona nos 3

turnos. Conta com 29 (vinte e nove) professores efetivos e 12 (doze) professores contratados; 19 (dezenove) funcionários efetivos e 10 (dez) contratados.

Os 10 alunos participantes da pesquisa cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 14 anos. Todos possuem grau de parentesco com pessoas que exercem atividades pesqueiras. Dentre os 10 professores, um atuava como diretor; duas professoras atuavam como vice diretoras; uma professora que atuava na coordenação; seis professores, sendo licenciados em Geografia, Matemática, Letras, História e Pedagogia. Todos professores são naturais de Alcobaça e possuem grau de parentesco com pescadores.

A pesquisa contou também, com a participação de 10 pescadores cadastrados na Colônia Z 24. A Colônia Z24 foi fundada em 09 de junho de 1972. Atualmente são 278 (duzentos e setenta e oito) embarcações registradas e 1.900 (mil e novecentos) pescadores cadastrados na Colônia Z24. Desde a sua gênese, realiza ações voltada à comunidade pesqueira, como o atendimento odontológico em parceria com a Federação de Pescadores do Estado da Bahia (FEPESBA), disponibiliza o acesso à informática e efetuação de cadastro do benefício do seguro do defeso. O defeso é a paralisação temporária da pesca para a preservação das espécies, bem como paralisações causadas por fenômenos naturais ou acidentes. Nesse período é garantido por Lei (Lei 13.134 de 2015) ao pescador profissional artesanal o pagamento de seguro-defeso, no valor de um salário mínimo mensal. Os 10 pescadores colaboradores são do sexo masculino, com idade entre 38 a 57 anos. Todos tem a pesca como única fonte de renda.

Optamos em preservar a identidade dos colaboradores identificando-os como Alunos: A1 (1-10); Professor: Prof. 1 (1-10) e Pescador: P1 (1-10).

Para a coleta das informações foram aplicados questionários específicos para o grupo de alunos e de professores. Com os pescadores foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no formato de roda de conversa. Após diversas leituras das respostas obtidas nos questionários e das narrativas dos pescadores, realizamos a análise e a interpretação das informações, que serão apresentadas a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

A pesca faz parte da economia e da cultura do município de Alcobaça, é comum observar diariamente pessoas desenvolvendo atividades pesqueiras, narrando histórias e experiências relacionadas a pesca. Foi perguntado aos alunos, como eles percebiam a pesca no cotidiano. Dentre os 10 alunos participantes, seis responderam que não tem nenhuma

relação com a pesca; para dois alunos a pesca é percebida como fonte de renda da família; um aluno considera a pesca apenas como uma atividade de lazer e um como fonte de alimentação.

Mesmo desempenhando funções essenciais para o desenvolvimento do município, os pescadores, muitas vezes, são ignorados por pessoas da família e sociedade. É um fato preocupante, demonstra a invisibilidade das atividades pesqueiras e dos homens e mulheres que as executam. As respostas dos alunos podem estar relacionadas ao preconceito social e econômico presente nos discursos de muitos moradores do município. É uma questão social que deve ser enfrentada por toda a sociedade. Urgente é a necessidade de buscar meios para superar essa relação permeada de preconceitos e estereótipos negativos. Essa cegueira impede de ver o digno trabalho de homens e mulheres que fazem parte da história cultural e econômica do município.

Trazer para a sala de aula essa problemática, pode contribuir para a transformação dessa relação social. É preciso que a escola contemple em seu currículo temas sobre atividades pesqueiras, sua importância para o desenvolvimento do município e para vida de todos os moradores. Instigar os alunos a olhar o cotidiano do município por um viés diferenciado, livre de preconceitos impregnado nos discursos e nas relações sociais.

A escola que não contempla a cultura local no seu currículo a favor de conteúdos fragmentados, reforça, consciente ou não, a invisibilidade social, silencia as pessoas e contribui para a promoção da exclusão escolar e social. É preciso assumir currículo que acolhe e dialogue com a comunidade local. O que exige dos docentes um posicionamento firme, pautado em ações consistentes em prol da valorização do contexto local, contra os preconceitos e invisibilidades sociais.

A distância entre as atividades escolares e o cotidiano vivido foi confirmada quando perguntado aos alunos, se na escola realizava atividades relacionadas a pesca. Os 10 alunos participantes responderam que nunca tiveram atividades sobre pesca na escola. Para três alunos isso é “impossível, pois pesca não faz parte dos conteúdos escolares” (A6); para três alunos o motivo de não ter atividades sobre pesca na escola é o “desinteresse dos professores e dos alunos em relação pesca, devido a sua desvalorização na comunidade” (A7); já para dois alunos, a ausência de assuntos relacionados a pesca no currículo, se efetiva pela “falta de políticas pública para o setor pesqueiro” (A1), e dois alunos não responderam a questão.

As respostas demonstram que o currículo imposto à escola é desvinculado da realidade local, as atividades pesqueiras não tem espaço na escola. Nessa realidade, o fazer

pedagógico tem sido marcado por não reconhecer o contexto onde está inserido. Os órgãos governamentais, os gestores e docentes não foram sensíveis ao contexto local, não (re)pensaram o currículo estabelecido. Desse modo, o currículo vivido não tem ressonância da vida dos alunos e da comunidade.

Sendo a educação um processo social determinado por diversos fatores, é preciso investigar e questionar o que vem sendo ensinado nas escolas, uma vez que as aprendizagens construídas farão parte do processo de formação e do desenvolvimento de todos os sujeitos inseridos no contexto escolar. Optar por teorias pedagógicas e curriculares que apresentam uma prática pedagógica situada no contexto cultural, social e político em que a escola está inserida, tende a promover o reconhecimento e a valorização das pessoas e dos saberes da comunidade, ocasionando mudanças nas relações sociais.

Quando perguntado aos alunos sobre a proposta de inserir conteúdo relacionadas a pesca no currículo, os 10 responderam que deveria ser inserido. De acordo com as respostas analisadas, todos eles percebem a importância e a necessidade de inserir conteúdos sobre a pesca nas atividades escolares. A inserção de conteúdos relacionados a pesca no currículo das escolas pode contribuir para a visibilidade e a valorização dos trabalhadores da pesca. Como podemos certificar na fala a seguir:

Sim. Já estudei sobre a economia do meu município e grande parte da economia vem da pesca. Com este estudo pude valorizar mais a classe dos pescadores e perceber o retorno econômico que a pescaria nos traz. (A4).

A fala do aluno confirma a necessidade do currículo dialogar e interagir com o contexto local. Assim, a escola poderá se colocar a serviço da comunidade e contribuir para a emancipação dos sujeitos. É a escola sendo transformada num espaço de resistência e luta contra os preconceitos e desigualdades sociais vividos no dia a dia.

Dentre os 10 professores participantes da pesquisa, nove possuem grau de parentesco com pessoas que desenvolvem atividades pesqueiras. Foi perguntado como eles percebiam a pesca no currículo da escola. A análise das respostas evidencia que o currículo não contempla atividades pesqueiras, o que nos permite concluir que os conteúdos trabalhados são dissociáveis da realidade local. A prática pedagógica desenvolvida pelo professor deve ultrapassar os muros da escola, vincular com o social, com o mundo real que vive em constante movimento e conflitos. A instituição escola deve contribuir para uma transformação social, possibilitar que os alunos se apropriem de conhecimentos que lhe deem condições melhores de encarar os desafios encontrados no

cotidiano. De acordo com a análise das respostas dos professores, podemos afirmar que a escola pesquisada não vem favorecendo essa transformação social, como podemos certificar na fala do professor.

Até os dias de hoje a escola tem contribuído muito pouco. Penso ser necessário um novo olhar, repensar o currículo e ampliar os eixos temáticos, incluindo a pesca como um tema a ser abordado com mais eficácia. (Prof. 8)

O professor afirma a necessidade de rever o currículo que vem sendo executado na escola pesquisada. A função de professor exige um posicionamento crítico diante dos conteúdos a serem ministrados. Não se deve aceitar de modo pacífico um currículo voltado apenas para a organização de conhecimentos descontextualizados, sem significado para os alunos e para a comunidade local.

Quando perguntados sobre a proposta de inserir no currículo da escola, conteúdos relacionadas à pesca, nove⁹ professores responderam que deve ser inserido, uma vez que a pesca faz parte da cultura local e para muitas famílias de alunos é a principal fonte de renda. Mas, quando perguntados se consideravam aptos para trabalhar assuntos relacionados as atividades pesca, apenas três professores afirmaram que sim. Como podemos certificar na fala a seguir de um professor.

Tenho conhecimentos sobre a pesca. São conhecimentos construídos ao longo da vida, por isso não teria dificuldades”. (Prof.04)

A fala do professor demonstra que a pesca sempre fez parte de sua vida. Já, sete professores não se consideram aptos para trabalhar conteúdos sobre a pesca na prática pedagógica, “devido as mudanças ocorridas na atividade pesqueira no município” (Prof. 08) e, também, “pelo fato da escola não possuir estrutura para o desenvolvimento dessa prática” (Prof. 03). Cinco⁵ professores apontaram que a escola é desprovida de informações e não oferece formação específica sobre temática. Os professores evidenciam em suas falas o reconhecimento da necessidade de reformular o currículo da escola e inserir atividades relacionadas a pesca. Para isso, segundo os professores, é preciso que seja realizada uma formação específica para sobre atividades pesqueiras. A formação é primordial, uma vez que ninguém oferece ao outro naquilo que não tem. É preciso que os professores se reconheçam aptos para trabalhar os conteúdos inseridos, ao contrário, a inserção se efetivará somente no currículo oficial e continuará ausente do currículo vivido nas salas de aula.

A análise das respostas obtidas nos questionário respondidos pelos professores, confirma que o exercício da docência requer reflexão crítica do fazer pedagógico, na busca por meios de aproximar os conteúdos programáticos da realidade vivida pelos alunos. O reconhecimento da importância da função da escola e do professor na vida dos alunos e da comunidade. Que no cenário das salas de aulas se tecem conhecimentos que entrelaçam questões sociais, econômicas, políticas e pedagógicas.

A pesca é uma das atividades mais antigas da humanidade e se desenvolve de forma bastante peculiar, seja no ambiente onde é realizada ou em sua forma de organização produtiva. Essa organização vai diferenciá-la conforme seus objetivos e os instrumentos utilizados dentro do setor pesqueiro. Além dos valores econômicos, a pesca, geralmente, faz parte das manifestações culturais e religiosas da comunidade onde ela está inserida. Mesmo a pesca sendo fundamental na economia, infelizmente, há ausência de dados oficiais sobre a pesca em muitos municípios. No município em que a escola pesquisada está inserida, não há dados registrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA). Fuzetti e Corrêa (2009) enfatizam que:

A precariedade da estatística da pesca artesanal é reconhecida no mundo inteiro e, particularmente no Brasil, sofre de uma carência generalizada de informações biológicas e especialmente socioeconômicas. (2009, p. 610).

A falta desses registros impede que a comunidade e os governantes reconheçam o potencial pesqueiro do município. Segundo a narrativa dos pescadores, a escassez de dados sobre a pesca no município tem sido um dos grandes entraves na obtenção de recursos financeiros, provenientes da arrecadação de tributos oriundos da pesca.

As histórias de vida dos 10 pescadores participantes da pesquisa se entrelaçam com a pesca desde criança. Em relação ao tempo em que executam as atividades pesqueiras profissionalmente, cinco pescadores tem mais de 31 anos; três entre 20 a 30 anos e dois de 10 a 19 anos. São histórias marcadas por uma dura rotina de trabalho. O que impactou o acesso à escola e continuidade dos estudos. Sobre o grau de escolaridade, nove possuem o Ensino Fundamental incompleto e um cursou o Ensino Médio. Como o trabalho chegou cedo na vida de todos e a labuta do cotidiano era pesada.

Ficou difícil frequentar a escola, ora por falta de tempo, ora pelo cansaço físico. E também tinha os dias que ficava no mar. (P. 09)

É a evasão escolar sendo determinada pela necessidade de trabalhar. Para sete⁷ pescadores, o maior desafio vivido no exercício de suas funções, são os fenômenos naturais. Já para dois², é a escassez do pescado; e para um¹ pescador é o “lidar com o ser humano.”. (P.05). A pesca é uma das atividades mais antigas do mundo e vida de pescador nunca foi fácil. É um desafio constante, seja na terra, no rio ou no mar. Quando perguntados sobre as políticas públicas de apoio e valorização do pescador, para oito pescadores não são satisfatórias, para um existem apenas para os registrados e um pescador não respondeu à pergunta. A falta de incentivo e apoio dos órgãos governamentais reforça a invisibilidade social desses trabalhadores que dignamente exercem as suas funções e movimentam a cultura e economia local.

A inserção de conteúdos sobre as atividades pesqueiras no currículo das escolas da rede municipal é considerada importante para os 10 pescadores. Sendo que quatro pescadores indicam que deve ser ensinado nas escolas “o respeito ao período de defeso e as leis ambientais”. (P.6). Para três pescadores é “preciso trabalhar a relação das pessoas, da escola com os pescadores”. (P.05). Para dois pescadores deve ter atividades sobre os “assuntos relacionados a navegação, utilização de aparelhos”. (P.3).

Os 10 pescadores elencaram sugestões de conteúdos que podem ser trabalhados na escola. Dentre eles: rota de navegação, tipos de embarcações, dimensões da pesca, instrumentos de pesca: tipos e manuseio, mudanças climáticas, reservas extrativistas, reservas ambientais, defeso (camarão, lagosta, robalo e outras espécies de mariscos e peixes), comercialização dos produtos, cooperativismo, milhas náuticas, custos variáveis da pesca, destino oriundos da pesca, processo migratório, problemas sociais, avindos da pesca, classificação dos pescados, opções de emprego direto e/ou indireto, meios de comunicações utilizados nas embarcações, reciclagem de materiais utilizados na pesca, órgãos públicos ligados a pesca, políticas públicas direcionadas para a pesca e para o pescador, dentre outros.

De acordo com a análise das falas dos pescadores, a inserção desses conteúdos no currículo, pode contribuir de modo significativo na formação dos alunos, jovens com possibilidades de ser no futuro um profissional da pesca. E, sobretudo, esses estudos poderão contribuir para mudanças no modo como as pessoas “olham e tratam o pescador” (P.8). As falas dos pescadores participantes da pesquisa, nos remete a afirmação de Gadotti (1998, p. 63) “A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela.”. A escola inserida numa comunidade onde a pesca faz parte da

cultura social, deve contribuir para que as atividades pesqueiras e as pessoas que as desenvolvem, sejam valorizadas e respeitadas. Deve ter uma proposta de currículo em que os conteúdos tenham ressonância na vida dos alunos e que possa ocasionar uma transformação social na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados e nas análises das informações obtidas nos questionários e nas entrevistas, podemos afirmar que no currículo oficial e no currículo real da escola pesquisada, há um distanciamento das atuais teorias sobre currículo e, principalmente, da comunidade local.

Os professores reconhecem que há necessidade de inserir conteúdos relacionados as atividades pesqueiras no currículo escolar. Como também, afirmam que precisam de formação para trabalhar com temas relacionados à pesca. Os professores consideram que a mudança no currículo, poderá estimular a participação da comunidade nas atividades desenvolvidas nas escolas e contribuir para melhorias na relação comunidade e a escola.

A partir da análise das respostas dos alunos, é possível afirmar que há dificuldade dos jovens perceberem a pesca no cotidiano social. A desvinculação da prática escolar com a realidade vivida por eles vem reforçando o distanciamento e a invisibilidade da pesca em suas vidas. Mas, os alunos participantes da pesquisa consideram, também, que a escola deve contemplar a pesca no currículo, como conteúdo. Os alunos sinalizaram que estudar sobre a pesca, poderá contribuir para a valorização das atividades pesqueiras e do sujeito pescador.

Os pescadores expressam em suas narrativas orgulho por serem pescadores. Durante a roda de conversa foi visível no olhar, nos gestos, nas falas a satisfação e a alegria de narrarem suas histórias, suas labutas. A paixão e o orgulho em ser profissional da pesca é evidenciado em todas as falas, mesmo reconhecendo a desvalorização da função por parte dos órgãos públicos e por parte da comunidade. Para os pescadores a superação dessa situação, pode ocorrer com a inclusão de conteúdos sobre a pesca no currículo das escolas, pois as pessoas terão oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido por eles, seus desafios, sua importância econômica e cultural para o município.

Além disso, segundo os pescadores, a escola estará contribuindo para que a comunidade reconheça que ser pescador não é fácil, é preciso de conhecimentos

específicos, de determinação, de coragem, amor e muita força para enfrentar as durezas e alegrias de ser pescador.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os estudos sobre currículo são de suma importância para uma aproximação com o contexto local. Para estabelecer relações dialógicas com a comunidade, a fim superar uma proposta curricular conservadora que silencia e torna pessoas e culturas invisíveis. A análise das falas dos participantes da pesquisa evidencia, também, a necessidade de estudos sistemáticos sobre as atividades pesqueira, para que de fato elas sejam contempladas nos currículos das escolas do município.

A relevância da pesquisa se efetiva para além dos conhecimentos construídos, por ter impulsionado os debates e os estudos sobre currículo no município de Alcobaça. Os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos com os gestores da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e com os membros do Conselho Municipal de Educação (CME). Na oportunidade foi constituído um Grupo de Trabalho com o objetivo de reformular o Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Curricular das Escolas. A pesquisa impulsionou uma tomada de decisão por parte dos gestores e professores, em prol da superação de um currículo fragmentado, com conteúdos abstratos, desvinculados das reais necessidades e anseios da comunidade.

A educação escolar cumpre a sua função quando os sujeitos envolvidos refletem sobre suas práticas e constroem um posicionamento crítico sobre as realidades sociais vividas. O espaço escolar deve assumir um currículo que tenha ressonância na vida dos alunos e da comunidade geral. Assim ele poderá ser instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez, 1994.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.
- Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. 2013.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8 ed. (rev. e atualizada) São Paulo: Ática, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo : Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

- FUZETTI, Luciana; CORRÊA, Marco Fábio Maia. **Perfil e Renda dos Pescadores Artesanais e das Vilas da Ilha do Mel, Paraná** – Boletim Instituto de Pesca, v. 35, n. 4, p. 609 – 621, São Paulo, 2009.
- GADOTTI, Moacir: *Pedagogia da práxis*, 2.^a ed., São Paulo : Cortez, 1998.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro (org). **Teorias de Currículo**. São Paulo : Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**. 3^a ed. São Paulo: Libertad, 2011. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.7).

Submetido em: 31-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Alimentação na Infância e as Relações com a Escola, Família e Comunidade

Lucilaine Machado Munefiça¹
Lilian C. L. Schuber²

Resumo: O presente artigo propôs discutir o tema ‘relevância da alimentação na aprendizagem’ e tem como objetivo geral, analisar a rotina alimentar de crianças do 3º ano fundamental de escola pública da rede municipal de ensino, na cidade de Ponta Grossa, Paraná. A elaboração do problema desta pesquisa esteve pautada em questões como: Qual a relação entre boa alimentação e aprendizagem? Até que ponto a escola é responsável pela alimentação de qualidade no ensino fundamental I? Como a família orienta uma boa atitude alimentar? O desenvolvimento desse artigo foi de metodologia aplicada com levantamento de dados, de natureza básica e pesquisa de caráter exploratório, com abordagem quantitativa e qualitativa e suporte teórico bibliográfico e documental. O referencial teórico esteve pautado em autores como OSCHENNHOF (2000), ALMEIDA (2012), CAVALCANTI (2009), entre outros. Este artigo contribuiu para uma análise mais crítica a cerca da alimentação e sua relação com o aprendizado.

Palavras-Chave: Alimentação; Aprendizagem; Desempenho; Compromisso Social.

Abstract: This article proposes to discuss the theme "relevance of food in learning" and its general objective is to analyze the feeding routine of children in the 3rd year of public school in the city of Ponta Grossa, Paraná. The elaboration of the problem of this research was based on questions such as: What is the relationship between good nutrition and learning? To what extent is the school responsible for quality nutrition in primary education? How does the family guide a good eating attitude? The development of this article was an applied methodology with data collection, of basic nature and exploratory research, with quantitative and qualitative approach and bibliographic and documentary theoretical support. The theoretical framework was based on authors such as OSCHENNHOF (2000), ALMEIDA (2012), CAVALCANTI (2009), among others. It contributed to a more critical analysis about food and its relation to learning.

Key Words: Feeding; Learning; Performance; Social Commitment.

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela FASF, especialista em Gestão Escolar Gestão em Ambientes não Escolares pela FASF, Acadêmica Licenciatura em História na UniCesumar, Pesquisadora grupo Cultura da Paz NEP – UEPG. E-mail: lucilainemistermassa@hotmail.com

2 Graduada em Farmácia e Bioquímica pela UEPG, especialista em Gestão e Educação Ambiental pelo ESAP, Mestre em Tecnologia pela UEPG, Orientadora e Professora da Faculdade Sagrada Família – FASF. E-mail: lilianschuber@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a aprendizagem eficiente e a boa alimentação desperta grande interesse para a família e para a escola porque a nutrição da criança tem reflexo na sua aprendizagem, tornando necessária uma interação entre família e escola para proporcionar qualidade alimentar durante a infância.

A alimentação humana é um fenômeno complexo e envolve vários aspectos, requer abordagem interdisciplinar e cabe às escolas estimular a boa alimentação através da educação alimentar visando à melhoria da aprendizagem.

O presente estudo teve por finalidade ressaltar a importância da boa alimentação, principalmente na infância através de questionários realizados com alunos do 3º ano fundamental I de escola pública de Ponta Grossa Paraná, relatando a sua rotina alimentar e com suas professoras e gestoras abordando, questões que refletiram sobre a interferência da alimentação no processo de aprendizado. Assim o problema que estruturou o artigo, foi associar a relação entre alimentação adequada à faixa etária e o desenvolvimento intelectual desses alunos.

Ao levantar dados sobre a alimentação diária dos alunos do ensino fundamental, observou-se que muitas vezes um dos motivos da criança não ter interesse nas atividades propostas decorrem de fome ou carência alimentar. Uma criança desnutrida tem dificuldades no aprendizado ou simplesmente não se interessam por aprender, portanto, é necessário estabelecer a relação entre nutrição adequada e aprendizagem. O aprendizado é resultado de cuidados com o bem estar físico e psíquico que influenciam a prática pedagógica.

A aprendizagem e o interesse em aprender estão diretamente relacionados com a boa alimentação por isso existe a necessidade de proporcionar às crianças dos anos iniciais uma alimentação balanceada nutricionalmente, diminuindo o problema da desnutrição.

Este artigo teve como objetivo geral, verificar dados sobre a aprendizagem de crianças do 3º ano fundamental I, que receberam alimentação nutricionalmente equilibrada de acordo com sua faixa etária e em crianças supostamente desnutrida, considerando que a alimentação e a saúde contribuem para o desenvolvimento das funções vitais principalmente o aspecto cognitivo.

Como objetivos específicos foram estabelecidos: classificar o desempenho de crianças do 3º ano do ensino fundamental I de escola pública, relacionando com os hábitos alimentares da criança e a visão do professor nesse processo.

A partir dessa reflexão, constatou-se que é necessário apresentar alimentos saudáveis desde cedo aos alunos, e que professores do ensino fundamental I tenham conhecimento sobre a boa alimentação, e que inclua essas informações em seu planejamento, as quais contribuirão para uma alimentação mais saudável e melhoria significativa no processo total de aprendizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PAPEL DA ESCOLA

A alimentação humana é um fenômeno complexo, envolve vários aspectos e requer abordagem interdisciplinar. Cavalcanti (2009, p.25) afirma que “a escola se destaca como espaço privilegiado, uma vez que o indivíduo a frequenta por um longo período de sua vida.”

Estudos sobre a importância da alimentação e sua relação ao aprendizado, confirmam que a escola é formadora de hábitos. Ela pode promover uma alimentação balanceada de acordo com as necessidades da faixa etária o que salienta (OSCHSENNHOFER, 2000, *apud* ALMEIDA, 2012) ao afirmar sobre a importância da alimentação ele ressalta que “alimentação inadequada nesta idade, podem caracterizar uma diminuição do aproveitamento do aluno” associando a diminuição no rendimento escolar com alimentação inadequada. Um planejamento sistêmico poderá suprir as necessidades nutricionais para o desenvolvimento integral do aluno.

A partir dessa reflexão detecta-se que a alimentação tem influência no aprendizado e a escola é o espaço de construção do conhecimento que proporciona a autonomia, e, portanto, é necessário trabalhar com possibilidades e alternativas diante da realidade dos alunos, aproveitando da interdisciplinaridade agregando à merenda servida como um momento de aprendizado e consciência que visam a melhoria da saúde, praticando a formação de valores e hábitos. A respeito disso (PERRONI, 2013), afirma que a apresentação de alimentos saudáveis aos alunos nos anos iniciais contribui para a adaptação e conhecimento, assim, tudo aquilo que ingerimos, exerce um grande impacto sobre a função cerebral o que está ligado e interfere inclusive no humor, no pensamento, no comportamento e na memória justificando a interferência direta no aprendizado e se não cuidado, no envelhecimento celular. A alimentação colorida e variada, pode contribuir ao fornecer nutrientes que são necessários para a manutenção de um cérebro ativo e saudável.

Assim sendo, relacionar a educação com bons hábitos e com a importância da alimentação estabelecem que a estimulação e a prática de alimentação saudável são

favoráveis para uma conscientização crescente que evidenciará na autonomia, visto que o ambiente escolar é onde a criança passa boa parte de sua vida. Em função disso fica claro que a escola é influenciadora na vida de seus alunos e tem papel importante na vida escolar, por sua vez a alimentação tem papel significativo no rendimento e no desenvolvimento físico, psíquico e cultural.

2.2 IMPORTÂNCIA DA NUTRIÇÃO

Nutrição é o processo que acontece desde a ingestão até a absorção dos alimentos pelo organismo. A boa nutrição colabora para o desenvolvimento intelectual, melhorando a inteligência e combatendo desgastes do organismo e aspectos cognitivos dos alunos, o que segundo Póvoa (2005, p.9), “os recursos que o cérebro desenvolve nos permitem responder ao ambiente de forma cada vez mais elaborada, para que novas tensões sejam criadas, aumentando mais nossa capacidade de descobrir, inovar e inventar”.

Para melhoria e qualidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência alimentar, sugere-se um conjunto de atividades pedagógicas centradas na nutrição cerebral, o que inclui uma temática pedagógica interdisciplinar.

Segundo (VALLE E EUCLYDES,2007), a rejeição precoce de novos alimentos pelas crianças, pode ser considerada como um exercício de adaptação e segundo os autores, existe uma relação direta entre a frequência as exposições e a preferência pelo alimento. Nesse sentido, para a formação de hábitos alimentares adequados a educação nutricional dirigida às crianças pode exercer uma boa contribuição para aprendizagem.

Os seres humanos são heterogêneos (que significa desiguais, diferentes, diversificados) e onívoros (que possuem capacidade de metabolização de diferentes classes alimentícias), isto é, possuem dieta variada com produtos de origem vegetal e animal. Uma boa alimentação deve conter proteína, vitaminas, sais minerais, água, carboidratos e lipídios, os quais são fontes de nutrientes e matéria prima para o funcionamento vital das células. No entanto necessitam de substâncias que não são produzidas por ele próprio precisando obtê-las através dos alimentos, que são os nutrientes essenciais, onde em conjunto trabalham para o funcionamento do organismo segundo o (PROGRAMA HEATH PEOPLE” REVISTA DE NUTRIÇÃO,2014) relacionado ao pensamento de Cavalcanti (2009, p.17).

Nem sempre estar alimentado é sinal de estar nutrido, o termo desnutrição leva a interpretações equivocadas, como se indivíduos com sobrepeso e obeso fossem opostos a desnutridos, quando na verdade são também formas de desnutrição e portanto, precisam de

interferência que significa, apropriar-se do significado e a abrangência do que pode acarretar. Nesse sentido, Vasconcelos (1984 p.74), faz um alerta em relação à hábitos alimentares que” estão ligados a uma educação errada consumo excessivo, e condicionados, muitas vezes pela propaganda onde o interesse não é fazer bem a saúde, mas sim ao consumo, satisfazendo a publicidade” pode-se compreender com base no autor que é necessário uma intervenção de estimulação de hábitos saudáveis e reeducação alimentar para minimizar gradativamente o quadro alarmante de desnutrição.

Tais afirmações vem ao encontro com os anseios do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2006, p.41-42), que considera que “a deficiência nutricional pode causar sérios danos ao desenvolvimento da criança”, ocasionando a baixa imunidade, retardo de crescimento e baixo desenvolvimento intelectual” e por ser um tema de diversidade humana a alimentação precisa ser vista como promotora da nutrição e preocupada com a diminuição gradativa até a erradicação da desnutrição neste sentido é discutida por diferentes autores, de diferentes áreas incluindo a educação, unindo a nutrição com a aprendizagem consequentemente podemos afirmar, conforme cita ((OLIVEIRA,1998) e Cavalcanti (2009, p.19), que essa “sintonia possibilita a melhoria do desempenho escolar”.

Guardiola (2001 p.189) afirma que, [...] “uma das consequências mais graves da desnutrição é o aumento do risco do fracasso escolar” [...], voltando o olhar para a necessidade de intervenção e modificação no modo em que os alimentos são apresentados aos alunos.

O consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo como consequência para as crianças e adolescentes retardo no desenvolvimento, redução na atividade física, diminuição na capacidade do aprendizado, baixa resistência as infecções e maior suscetibilidade a doenças. (GUARDIOLA, 2001, p. 189).

O aprendizado é concretizado a partir do resultado da soma entre estímulo, genótipo e fenótipo onde genótipo é o estímulo e o fenótipos são as condições mutáveis.

Faz-se um alerta quando se relaciona hábitos alimentares, com educação errada e consumo excessivo de alimentos prejudiciais à saúde, porque come-se demais e em quantidade relativamente grande, porém morre-se demais ainda de fome, o que significa, ingestão incorreta de alimentos, que interferem no desenvolvimento do sistema nervoso, como alerta Vasconcelos (1984, p.74) quando relaciona que “ hábitos alimentares estão ligados a uma educação errada”.

Para que haja reversão desse quadro é necessário que se efetive uma nutrição adequada a qual só será possível através da memória (que é a capacidade do cérebro em sintetizar proteína, e expandir sinapses), e é através da alimentação nutricionalmente equilibrada com vitaminas (que são compostos orgânicos e nutrientes essenciais para o organismo) e aminoácidos (são moléculas orgânicas) as quais previnem doenças e proporcionam melhor qualidade de vida, repercutindo diretamente no futuro das crianças, e conseqüentemente no sucesso ou fracasso escolar.

Além de nutrir, os alimentos funcionam como grandes estimuladores dos processos de eliminação do organismo, porque seus nutrientes nada mais são do que coadjuvantes nos processos metabólicos. Por isso é muito importante conhecer os processos de formação de energia. O fundamental não são as calorias, os números, mas sim a quantidade nutricional do que comemos suas vitaminas, minerais, proteínas, carboidratos e gorduras saudáveis, evitando assim, a desnutrição cerebral, que implica diretamente na aprendizagem (CUSTÓDIO apud PÓVOA, 2005, p.16).

A inter-relação entre nutrição e aprendizagem reflete diretamente no desenvolvimento, físico, psíquico e intelectual, o que contribui para um ser desenvolvido.

2.3 PREVISÃO LEGAL

Cabe ao professor e equipe pedagógica em conjunto com os nutricionistas, os quais são responsáveis pela qualidade e execução de dieta balanceada, articular ações educativas, através de projetos que estimulem a boa alimentação, execução e envolvimento da comunidade escolar, pois estão em período de formação de hábitos e rotina.

O Plano Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (1995 - Merenda Escolar/ 1998 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - Lei 9649/99 tem como objetivo proporcionar aos alunos segurança alimentar e nutricional e oferecer hábitos saudáveis através de refeições saudáveis que supram no mínimo 20% das necessidades diárias de acordo com a faixa etária, no período de permanência na escola. O PNAE (1998) ressalta que, “a alimentação saudável e adequada, garante o atendimento as necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo e atua com um elemento pedagógico”. Refere-se à importância do cardápio da alimentação escolar, que pode estar diretamente ligado à obesidade, ao sobrepeso e também ao baixo peso quando fala em carências nutricionais, porque é no espaço escolar que há a interferência ou negligência, da apropriação do conhecimento que contribui para formação de hábitos. A Lei nº 11.947/09 e a Resolução FNDE Nº 38/09 (nº05 de 07 de março de 2013), promove uma alimentação

adequada, uma prestação de contas para o dinheiro que é repassado as escolas, cabe à gestão escolar subsidiar a cobrança desses direitos e efetivá-los na prática.

A Constituição Federal 1988 em seu artigo 6º garante a todos os estudantes acesso a alimentação de qualidade que atenda às necessidades nutricionais. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC 047 DE 2003), conhecida como PEC da Alimentação, busca incluir a alimentação como direito social, sugerindo a efetiva valorização desse direito. Em 2010 a Emenda Constitucional nº64 introduziu a alimentação entre os direitos sociais, colocado como responsabilidade do Estado a efetivação da alimentação adequada a todos os cidadãos.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024), em suas metas e estratégias, para a erradicação do analfabetismo e políticas públicas que assegurem os direitos aos cidadãos democráticos. O índice crescente de sobrepeso e obesidade entre crianças e adolescentes em todo o país resulta em consequências negativas incluindo a redução de qualidade de vida e aumento de doenças, colocando em evidência a necessidade de intervenção e ações de políticas públicas, bem como a estimulação de educação física, abrindo oportunidade para “educação alimentar”, onde através da interdisciplinaridade supõe-se efetividade de sucesso.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90), promulgado em 13 de julho de 1990, em seu artigo 1º versa sobre a proteção integral sobre as crianças e adolescentes colocando a família, a comunidade e o Estado, responsáveis pela busca e destinação dos recursos suficientes para o desenvolvimento integral.

A alimentação adequada no contexto da Segurança Alimentar e Nutricional - SAN – ABRANDH (Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos), contribuirá para a efetivação de alimentação equilibrada e adequada no contexto nacional de escolas públicas e privadas, disponibilizando nutricionistas e suporte técnico para essa adequação. Estão previstos tais direitos através da Resolução nº 380/05, juntamente com o Conselho Federal dos Nutricionistas. Tornando mais um instrumento para a efetivação dos direitos humanos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer outras necessidades essenciais, as práticas alimentares são promotoras de saúde e respeitem a diversidade cultural e ambiental impondo ao Estado a responsabilidade de efetivação para todos os cidadãos.

Neste sentido, a reformulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Lei 13.666/2018), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/96) onde os currículos do ensino fundamental e médio deverão incluir a educação

alimentar e nutricional, nas disciplinas de ciências e biologia, tem a intenção de reduzir a obesidade infantil que acarreta danos gradativos à saúde e, portanto precisa de intervenção onde os objetivos que permeiam são correlacionados a garantia da educação com equidade através de competências essenciais para a formação de novos cidadãos, com conteúdos transversais que incluem os direitos humanos e prevenção a violências contra a criança e ao adolescente, que advém da baixa e/ou pouca formação de adultos repercutindo na sedimentação e inadequação hábitos alimentares das crianças. É um documento normativo que define um desenvolvimento gradativo, orgânico e progressivo nos preceitos do Plano Nacional de Educação - PNE.

2.4 O PAPEL DOS PAIS

Os pais tem papel de formadores de opiniões e preferências, é através dos exemplos do que habitualmente consomem e também da forma como prepara os alimentos, que possibilitam a formação dos hábitos alimentares, portanto é necessário segundo Falcão (1996, p. 56) “coerência com exemplos pessoais e não apenas doutrina”, onde carinho e cuidado são fundamentais para o sucesso no simples ato de alimentar, colocando o bom senso e o respeito como aliados aos aspectos culturais da alimentação, oriundos das alimentações costumeiras locais, os limites, a distribuição de porções no decorrer do dia e a quantidade adequada influenciam nas preferências. Falcão (1996, p.60), segue afirmando que “a criança aprende melhor imitando adulto e quem está ao seu redor”, evidenciando a importância do estimular e não apenas dar ordens e repressões. Ressalta-se a necessidade de coerência nos hábitos alimentares da família. A variedade, a disposição no prato contribui, porque o colorido dos alimentos contribuem para a apreciação visual, onde são trabalhados os sentidos, aguçando o paladar e o olfato estimulando a degustação, ressaltando que crianças precisam ser apresentadas aos alimentos no mínimo 10 (dez) vezes, para assim poderem justificar a percepção do gostar e não gostar de determinado alimento. De acordo com Santos:

Os pais têm grande responsabilidade na alimentação cabe a eles levar as crianças preferir alimentos saudáveis, indispensáveis ao seu desenvolvimento, esta tarefa não é feita só com palavras, sobretudo com exemplos, a criança deve compreender que comer bem não significa comer muito, nem comer apenas coisas gostosas, mas alimentar-se adequadamente de forma equilibrada. (SANTOS, 1989, p.161).

O autor discorre, mostrando a responsabilidade dos pais exemplificando que forma adequada de apresentação da alimentação contribuem para o desenvolvimento cognitivo,

físico e desenvolvimento psíquico e motor e também tem papel importante contra a obesidade e a diabetes. Os pais são os primeiros a apresentar os alimentos as crianças formando os hábitos alimentares, sendo que a falta dessa responsabilidade poderá comprometer o intelecto, o desenvolvimento neuropsicomotor, afetando áreas como da coordenação visiomotora, memória e linguagem que repercutem no rendimento escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 Descrições da pesquisa de campo

Esse artigo teve por finalidade coletar dados sobre os hábitos alimentares dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I de 05 (cinco) escolas públicas na cidade de Ponta Grossa, PR. Foram aplicados questionários com perguntas fechadas, realizadas com 189 (cento e oitenta e nove) alunos e com 44 (quarenta e quatro) professoras das respectivas escolas.

A metodologia aplicada para o levantamento de dados foi de natureza básica, e a pesquisa de caráter exploratório com o objetivo de descrever a relação entre nutrição e aprendizagem, utilizando levantamento de dados com abordagem quantitativa e qualitativa e, suporte teórico bibliográfico e documental.

Segundo GIL (2009, p. 41) “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

De acordo com Brasileiro (2013, p.49), a pesquisa quantitativa e qualitativa “é o tipo de abordagem em que o pesquisador associa dados quantitativos e qualitativos”, nesse mesmo prisma de pensamento Gressler (2004, p.43) define como qualitativa “a abordagem utilizada na busca de descrever a complexidade do citado problema”, continua o pensamento quando fala que “a abordagem quantitativa caracteriza-se pela formulação de hipóteses, definições operacionais das variáveis, quantificação nas modalidades de coletas de dados e informações, utilização de tratamentos estatísticos.”

Conforme Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica, “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”, o autor explana:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizadas nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como as associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p.46).

Os questionários (em anexo), compostos com 11 (onze) perguntas para os alunos e 08 (oito) perguntas para as professoras, tinham questões relacionadas à oferta e a qualidade da alimentação e ao consumo diário tendo como finalidade apenas em quantificar dados estatísticos que resultantes das respostas foram exemplificados em gráficos com respostas dos alunos sobre o consumo do alimento e das professoras sobre a importância e percepção quanto relevância tanto na concentração quanto no cognitivo e no processo de aprendizagem como um todo. Assim os questionários previamente elaborados com questões que eram pertinentes à temática desse trabalho permeavam a acesso alimentação, sua importância, o entendimento dessa importância relacionada ao aprendizado e como as profissionais docentes abordam e integram no seu contexto de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário aplicado para os alunos, como mostra o gráfico I (em anexo), era objetivo, com perguntas sobre alimentos consumidos e o processo de aprendizado relacionando os dados entre a alimentação equilibrada e as necessidades nutricionais de cada faixa etária.

A criança deveria assinalar sim ou não para as questões pertinentes a alimentação, que contemplavam o consumo de água, leite, carne, os hábitos alimentares no almoço e no jantar.

A primeira pergunta foi sobre o hábito de consumir leite, onde 76% dos entrevistados respondeu que sim, que tem o hábito de consumir leite. Esse resultado é bastante positivo, pois o leite é fonte de gordura, proteínas, vitaminas e minerais e é uma das melhores fontes de cálcio que segundo Falcão et al (1996, pg. 117), “o cálcio é o mineral que participa em maior proporção no corpo humano, sendo responsável pela formação da estrutura óssea e dos dentes.” O leite tem proteínas que são importantes para a aprendizagem porque substituem os elementos que estão desgastados na metabolização e são promotores de massa muscular e crescimento, os outros 24% dos entrevistados não tomam leite ou não responderam, fato que serve de alerta, colocando como primordial o incentivo para o consumo de leite para esse restante, Falcão et al (1996, p.74), sugere que a “merenda escolar deve vir vinculada a programas informativos sobre alimentos”, proporcionando o degustar e o aprender a gostar.

O segundo questionamento abordou o hábito de comer legumes, sendo que 49%, respondeu que comem legumes o que segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde -

1948), os legumes tem importância para atender as demandas fisiológicas e a garantia de uma alimentação nutricionalmente equilibrada, ligando o estímulo dos sentidos, equilibrando com a harmonia o estado fisiológico por serem condutores na irrigação do sangue através de nitratos e vitaminas do complexo B, que melhoram a memória e a comunicação dos neurônios e ajudam na energia, e fontes de vitamina K que são fortalecedoras da função cognitiva, o que é primordial para a aprendizagem contempla o GA (Guia Alimentar - Ministério da Saúde, 2008). Assim devido a grande importância dos legumes, entende-se que é necessária a estimulação dos 51% que não consomem, visto que é “etapa significativa de consciência, a criança percebe a forma, consistência e gosto” e segundo Falcão et al (1996,p.54) torna-se “necessária a intervenção e acompanhamento através de histórias e abordagens em torno da alimentação”.

A terceira questão foi sobre o consumo de carne, onde 77% dos alunos demonstrou que consomem algum tipo de carne, o que é importante devido a proteína exercer função de construção, substituindo elementos desgastados do organismo, por isso é importante incentivar o consumo dos 23% dos alunos que não tem o hábito de comer carne. Falcão et al, (1996, p.11),explana sobre a importância das proteínas afirmando que é “formadora de massa muscular e do crescimento”, sendo de extrema importância para as crianças.

A quarta pergunta foi sobre o hábito de comer fruta, 96% dos alunos consomem algum tipo de fruta as quais são as melhores fontes de vitaminas A e carboidratos e segundo Falcão et al (1996, p.119), uma das mais importantes vitaminas é a A porque é “importante para o aparelho visual e para a pele”. São ricas em antioxidantes e aumentam as funções cerebrais que contribuem para o aprendizado.

A questão cinco abordou sobre a aceitação da merenda na escola, dos quais 73% declarou que gosta, o que é muito significativo, pois a merenda é acompanhada por nutricionista e fornece os nutrientes adequados para o desenvolvimento de bons hábitos, e contribue para o aprendizado pois a apresentação dos alimentos nessa fase em qualidade e quantidade adequadas são necessárias como afirma Moura (1993, p.166) pois, “implicam na boa ou má alimentação”.

A importância da merenda intensifica a importância da alimentação e é na estimulação que a alimentação se torna mais interessante e o experimentar é uma forma de inserção no contexto da rotina diária.

O sexto questionamento foi sobre o consumo de água e teve como resultado que 54% têm o hábito de consumo diário adequado, mas ainda uma grande porcentagem de 46% dos alunos que não consomem o volume ideal de água, o que é preocupante pois

segundo Mann e Truswell (2011 p.112), “a água é indispensável porque é essencial para a saúde cerebral, levam nutrientes e oxigênio para as células facilita a digestão, absorção e a eliminação de excretos”.

Parafraseando Mann e Truswell (2011) [...] a água é o nutriente mais importante para a sobrevivência [...], sendo assim a criança precisa ser ensinada para o hábito de tomar água, o que precisa de constante estimulação.

O consumo diário de água é fundamental para assegurar a saúde plena de qualquer pessoa, tornando-se crucial para crianças que nem sempre têm a percepção da sede e raramente param de brincar ou correr para ir beber um copo de água. Porém, é precisamente devido á intensa atividade física das crianças que estas necessitam de beber muita água, quer no verão, quer no inverno. (MANN e TRUSWELL, 2011 p.112).

A questão 07 abordou sobre quantas refeições cada criança faz por dia, resultando em 84% dos alunos, declarando que realizam de 3 a 4 refeições por dia que são feitas na escola, colocando a mesma como responsável pela maior parte das refeições diárias.

Todos comem. A alimentação envolve diferentes aspectos que manifestam os valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais de cada população. Diferentemente dos demais seres vivos, as pessoas se alimentam, não buscando apenas suprir as necessidades orgânicas de nutrientes, mas também consumir alimentos palpáveis, com aromas, cores, diferentes texturas e sabores que agradem ao paladar e proporcione saciedade, mais do que componentes nutricionais à dieta. (MENDONÇA, 2010, p.17).

Ressaltou-se a importância da alimentação na escola, a forma como é inserida, apresentada no contexto da rotina diária, importando “que a criança reconheça cada alimento por características próprias e é através deles que formará suas preferências e o desenvolvimento dos sentidos”, o que afirma Falcão et al, (1996, p.47), quando fala sobre a forma de preparar os alimentos.

A oitava indagação sobre o hábito de tomar café da manhã revelou que 65% dos alunos, tomam café da manhã, o que é importante porque fornece nutrientes necessários para o crescimento e a saúde, influenciando na estrutura física, sendo uma refeição muito importante, por isso deve-se destacar que 35% restantes dos alunos que não tem o hábito sejam estimulados, pois segundo Falcão et al (1996, p.90) “os maiores dividendos da boa alimentação aparecem a longo prazo”, e o café é responsável por fazer a diferença no processo de memorização, pois a cafeína tem papel fundamental na memória.

Sobre o almoço, a questão 09 indicou que 76% dos alunos come o alimento preparado pelas merendeiras, que é nutricionalmente equilibrada, mas temos que nos

preocupar com os 24% restantes ainda tem alguma restrição a algum ingrediente. A média é significativa para a promoção de conhecimento através de projetos de incentivo, pois Moura (1993, p.166) salienta que “a nutrição é afetada diretamente pela quantidade e qualidade dos alimentos e também pelas condições do organismo para aproveitá-las”, e Mendonça (2010, p.18) vem contribuir ao afirmar que:

As orientações para manter a saúde da população (determinada pelo Ministério da Saúde), envolvem a ingestão diária de todos os grupos de alimentos, que são importantes fontes alimentares de nutrientes essenciais e que proporcionam alimentação completa, adequada e saudável. (MEDONÇA, 2010, p.18).

A questão 10 abordou sobre o jantar, sendo que 63% dos alunos respondeu realizar essa refeição com a família, mostrando a importância da família no processo para o desenvolvimento de bons hábitos alimentares e que seus exemplos nos momentos das refeições incluem a preparação.

As crianças não são adultos pequenos. As crianças são vulneráveis aos problemas nutricionais porque elas dependem dos adultos para obter seus alimentos. Além disso, as crianças apresentam demandas nutricionais específicas para maximizar sua saúde e seu bem estar durante a infância, posteriormente, durante a vida adulta. (MANN e TRUSWELL, 2011, p.524).

Dando continuidade, foi aplicado um questionário a 44 professoras da rede municipal de educação como mostra o gráfico número 2 (em anexo), onde a primeira pergunta foi sobre o entendimento sobre nutrição e 95% das professoras demonstrou conhecer o significado, pois marcaram que era necessário ter acesso a alimentos e nutrientes em quantidade e frequência regular e segundo Falcão et al (1996 p.11), “nutrição é o processo biológico onde através da ingestão dos alimentos, as quantidades variadas vão produzir energia, promover o crescimento e regular o equilíbrio orgânico”.

Na segunda pergunta, 61% das professoras marcaram como determinante a importância da nutrição no processo do aprendizado, porém o restante 39% não tem a percepção de importante para o aprendizado, sugerindo uma maior apropriação no sentido de que os educadores percebam o seu papel na vida de seus alunos, pois o professor atua como exemplo e como transmissor de informações e conhecimento. Nessa perspectiva, Mann e Truswell (2011, p. 524) afirmam que, “a educação e o aprendizado nutricional da alimentação apropriada na infância podem ser usados para desenvolver bons hábitos alimentares, por toda a vida”, sendo necessário aliar esse entendimento quanto a nutrição e

o valor de influência no aprendizado, trabalhando o potencial criativo dos alunos ao envolvê-los nos processos onde a teoria e prática andam juntas e que através da práxis assimilará acerca da importância de uma alimentação composta de todos os nutrientes necessários para seu desenvolvimento. Falcão et al (1996, p.53), comenta que “a criança é curiosa e toma iniciativas”, sendo esse o intuito de direcionar atenção e “orientação com naturalidade”, pois essa etapa é significativa na consciência pois é onde a criança percebe a forma, consistência e o gosto.

A questão 3 demonstrou que 98% das professoras entendem que a nutrição está associada ao processo do aprendizado, pois marcaram a resposta que relaciona a alimentação com o aprendizado, e que segundo Mendonça:

Um aluno bem alimentado apresenta um melhor aproveitamento escolar, atinge equilíbrio necessário para o seu crescimento e o desenvolvimento das defesas orgânicas, indispensáveis para a manutenção da saúde. (MENDONÇA, 2010, p.124).

Nesse sentido a alimentação precisa ser balanceada, e o adulto que é a referência maior nessa orientação deve estimular que essa alimentação deva ser feita calmamente, observando as reações, orientando sua ingestão e estimulando.

Na quarta questão sobre alimentação influenciar na saúde, 100% das professoras afirmaram que crianças bem nutridas são mais ativas, como Mann e Truswell afirma:

O desenvolvimento cognitivo é influenciado por fatores nutricionais, inclusive ferro, iodo e proteína. Além disso, as crianças precisam de energia suficiente para permitir que explorem seu meio ambiente, para responder a estímulos e, assim, aprender. (MANN e TRUSWELL, 2011 p. 524).

Sobre o tema nutrição na questão 05, ao serem questionadas sobre trabalhar o tema alimentação e sua importância no planejamento escolar, 100% das professoras afirmou que acham importante e Falcão et al 1996, p.59, sugere que o “fazer da alimentação um ato consciente”, contribui para perceber o ritmo da mastigação, a quantidade individual de consumo de cada aluno, o ritmo, a aceitação e a recusa por determinados alimentos, contribuindo para uma atenção dirigida que possibilitará um trabalho de incentivo, para que ocorra a assimilação e no comportamento a estimulação pois é através da imitação e competitividade com os colegas que o experimentar acontece, sendo importante o incentivo. Falcão segue mostrando possibilidades de trabalho através “da merenda escolar, programas informativos sobre os alimentos, enfatizando conhecimentos básicos de nutrição”.

Na sexta questão, 100% das professoras afirmaram ter trabalhado a temática em sua sala de aula, o que na contemporaneidade é muito importante pois demonstra maior cuidado e empenho e por ser uma tendência pode utilizar da interdisciplinariedade para a formação de hábito, necessitando de permanência e aprimoramento constante.

É importante as crianças aprenderem a comer alimentos saudáveis e variados que forneçam todos os nutrientes necessários ao seu crescimento e a sua saúde. Geralmente, o aconselhamento científico sobre os alimentos a serem consumidos é fornecido por meio de diretrizes dietéticas que devem ser baseadas em evidências e também envolve orientação geral para garantir que essas recomendações sejam práticas e exequíveis na comunidade para a qual foram direcionadas (MANN e TRUSWELL, 2011 p.524).

A questão 07 relatou que 75% das professoras trabalhou algum projeto de incentivo a boa alimentação, confirmando que sua escola está engajada na transformação social através da equidade sendo um referencial positivo e o Guia Alimentar (Ministério da Saúde, p.31), enfatiza as vantagens dos alimentos e das refeições saudáveis o que vem ao encontro com o cuidado do corpo em si, mas principalmente da mente e do organismo como um todo onde os professores seguem contribuindo para mudanças e auxiliando nas escolhas o que contribuirá para a autonomia, colocando o ato de educar visto como integrador e estimulador de bons hábitos.

A oitava questão resultou em 54% das professoras afirmando que os projetos de abordagem sobre a alimentação é eventual necessitando de um maior estímulo por parte da gestão, para que os 46% se motivem a trabalhar a temática com maior frequência e segundo Mann e Truswell (2011, p. 524) quando relacionam “a educação e o aprendizado nutricional da alimentação”, na infância podem ser usadas para desenvolver “bons hábitos alimentares, por toda a vida”, pois assimilam melhor essas informações.

Comprovou-se a importância da alimentação no processo do aprendizado, confirmando a necessidade de alimentação de boa qualidade, equilibrada nutricionalmente de acordo com as necessidades da faixa etária, porque a maioria das refeições são realizadas no ambiente escolar.

Nos últimos anos, foi registrado importante aumento de taxa de escolarização para o ensino fundamental, com cerca de 96% da população brasileira na faixa etária de 7 a 14 anos frequentando a escola no ano de 1999(Brasil, IBGE, 2001). Com isso, o espaço escolar tornou-se local privilegiado, factível e oportuno para a obtenção de informações representativas sobre a saúde e a nutrição, pouco disponíveis para crianças maiores de 5 anos e adolescentes. Diante disso a escola é considerada um espaço estratégico para o incentivo à formação de hábitos

alimentares saudáveis, para o acesso a uma alimentação adequada - por meio do Programa de Alimentação Escolar – e para o incentivo à práticas físicas regulares dentro da perspectiva das Escolas Promotoras de Saúde (MENDONÇA, 2010, p.124).

Esses resultados confirmam a necessidade da merenda escolar estar em sintonia com os processos do aprendizado, onde a escola ao intensificar e diversificar as formas de apresentação dos alimentos, proporciona a criança um olhar mais equilíbrio quanto ao controle, qualidade, e eficiência e é na apresentação que ocorre a aceitação dos alunos.

Assim a interdisciplinaridade juntamente com o conhecimento significativo pode contribuir para a diminuição da desnutrição e do sobrepeso, visto que ambos estão ligados à fatores sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato da alimentação estar relacionada ao contexto social e repercutir sobre o acesso e o apropriamento do conhecimento, a mesma tem função de contribuir para a autonomia do ser. Sendo assim é necessária uma abordagem sistêmica e não apenas paliativa, onde os pais e o Estado com suas respectivas responsabilidades tenham a Escola com elo norteador na execução de práticas que impulsionem, estimulem e consolidem hábitos que repercutirão na autonomia.

Os pais são exemplos, os professores são espelhos, por isso precisam ter empatia e utilizar a interdisciplinaridade e os momentos de vivências diária para estimular as crianças a desenvolverem bons hábitos alimentares.

O levantamento de dados contribuiu para uma análise mais crítica sobre a alimentação e sua importância no aprendizado. Por se tratar de crianças, alguns dados podem ainda ter suas modificações, mas certamente contribuem para uma transformação social. Ficou clara a importância da escola unida à comunidade e aos familiares, pois todos têm sua parcela para o melhor desempenho individual das crianças. Pôde-se observar o interesse das professoras em proporcionar momentos de associação entre o conhecimento apropriado e a necessidade de estimular uma interdisciplinariedade que abranja a realidade social desses alunos.

Na atualidade o obesidade infantil tem mostrada rotineira o que sugere maior concentração por parte da escola em apropriar o conhecimento sobre os danos e causas repercutidos à partir de alimentação inadequada e os benefícios para a saúde individual e da família adquiridos à partir dos mesmos conhecimentos, nesta fase a criança se espelha e reproduz o que vê.

Percebe-se a necessidade de intensificar e incentivar as boas práticas de alimentação, o estímulo ao experimentar o que é novo, entender as necessidades individuais e principalmente oportunizar mudanças, que certamente não são em curto prazo, mas são de relevância imensurável, as quais serão percebidas no decorrer da vida. Uma união entre família e escola, em busca de qualidade de vida e transformação social.

Abrem-se portas para uma didática diferenciada, para o ambiente de ensino ser visto e trabalhado com visão além das paredes da sala de aula e com possibilidades de correlacionar os alimentos a todas as matérias. Estimular por exemplo uma horta na escola, e dessa horta plantar, cuidar e obter alimentos que podem ser utilizados em sala com uma aula exploratória e explicativa, e no final a possibilidade de comer o que se construiu sem esquecer da possibilidade de utilizar na merenda escolar. Processos que transmitem para a criança o sentimento de cuidado, responsabilidade, normas de higiene, consciência ecológica, sustentabilidade dentre outros.

Como sugestão para pesquisas futuras sobre a qualidade da alimentação, este trabalho abre discussão sobre os diferentes hábitos alimentares de crianças com intolerância à lactose, celíacas e aquelas que por opção não comem carne como os vegetarianos e veganos, discussões também relacionadas ao não consumo dos vegetais e alimentação nutricionalmente equilibrada para sua faixa etária, devido à falta de incentivação, assim como o não acesso resultado das diferentes classes sociais, falta de políticas públicas de apropriação do conhecimento quanto aos direitos humanos contemplados na ODS, discussões também quanto ao desenfreado acesso aos produtos industrializados, corantes e conservantes que estão diretamente ligados a rotina alimentar da maioria das pessoas e que são estimulados inclusive pelas mídias televisivas e sociais, o que demonstra a necessidade de maturidade quanto a importância da alimentação no processo de desenvolvimento total do sujeito e a necessária intervenção social para a equidade e qualidade social sendo assim as práticas de hábitos diários necessitam de apropriação e impulsionamento ao conhecimento dos efeitos e dos impactos advindos de alimentação.

REFERÊNCIAS

ABRANDH. **Direito Humano à Alimentação Adequada no Contexto da Segurança Alimentar e Nutricional**. 2010. Disponível em: <http://www.actuar-acd.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

ALMEIDA, Ana Lúcia. **Educação e Saúde: hábitos alimentar de crianças referentes à alimentação escolar.** Monografia, 2012.

BRASIL. **Agora é lei: alimentação é um direito.** Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/pec-alimentacao/>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. **Atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.** 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição assegura o direito humano à alimentação.** Disponível em: <http://cfm.org.br/novosite/arquivos/direito_humano_banner.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal: Artigo 6º.** 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_6_.asp>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 64.** 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Artigo 4º.** 1990. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619550/artigo-4-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: ECA.** 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Plano Nacional de Alimentação Escolar.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Plano Nacional de Alimentação Escolar.** Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/alimentacao_escolar/encontros_nacionais/pnae_historico_e_perspectivas_112005.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Plano Nacional de Alimentação Escolar.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/videos/item/10646-pnae-programa-nacional-de-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Resolução nº 05.** 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4132-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-5,-de-7-de-mar%C3%A7o-de-2013>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 9649.** 1998. Disponível em: <http://mse.mec.gov.br/images/stories/pdf/mp/pnae-base_lei.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 13.666.** 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**: Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.
- GUARDIOLA A. EGEWARTH; NT, ROTTA. **Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor em escolares de primeira série e sua relação com o estado nutricional**. São Paulo: Pediat, 2001.
- CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. **Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis**. Tese de Mestrado, Brasília, 2009.
- CUSTÓDIO, Ivanir Madoenho; PINHO, Kátia Elisa Prus. **Influências da Alimentação na Aprendizagem**. 2008. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional, Piên, 2008.
- FALCÃO, Alba de Andrade; ORNELLAS, Lieselotte Hoeschl; PERIM, Maria da Luz Fernandes. **Alimentar a Criança: O desafio do dia-a-dia**. São Paulo: Atheneu, 1996.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIA ALIMENTAR PARA A POPULAÇÃO BRASILEIRA: Promovendo a alimentação saudável**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- INFÂNCIA, Fundo das Nações Unidas Para. **Desnutrição. 2006**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_040_051_Desnutricao.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- MANN, Jim; TRUSWELL, A. Stewart. **Nutrição Humana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. Tradução Carlos Henrique Cosendey, Maria de Fátima Azevedo, Telma Lúcia de Azevedo Hennemann, revisão técnica Fernanda Medeiros, Tradução de : Essentials of Human Nutrition.
- MENDONÇA, Rejane Teixeira. **Nutrição: um guia completo de alimentação, práticas de higiene, cardápios, doenças, dietas, gestão**. São Paulo: Rideel, 2010.
- Apresentação Roberto Martins Figueiredo. MOURA, Ênio. **Biologia educacional: noções de biologia aplicadas à educação**. São Paulo: Moderna, 1993.
- NUTRICIONISTAS, Conselho Federal de. **Resolução CFN 380**. 2005. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/res/2005/res380.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- PERRONI, Cristiane. **Boa alimentação interfere na função cerebral e aumenta a concentração**. 2013. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/euatleta/nutricao/noticia/2013/06/boa-alimentacao-interfere-na-funcao-cerebral-e-aumentar-concentracao.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- SANTOS, Maria Ângela dos. **Biologia educacional**. São Paulo: Ática, 1989.

VASCONCELOS, José Luis Farias; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Programas de Saúde**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1984.

VALLE, Janaína Mello Nasser; EUCLYDES, Marilene Pinheiro. **A formação dos hábitos alimentares na infância: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos**. *Aps*, Minas Gerais, v. 10, n. 20, p.1-20, jul. 2007.

Anexo A – QUESTIONÁRIO ALUNOS

Gráfico contendo 11 questões relacionadas ao consumo diário de alimentos , quantidade de refeições realizadas no dia, acesso a alimentos diversificados. Foi aplicado à 189 alunos do 3º ano fundamental I, de 5 escolas municipais da cidade de Ponta Grossa. As questões eram objetivas, e de fácil entendimento. Respostas assinaladas após leitura explicativa do aplicador do questionário.



Gráfico 1: Respostas dos alunos. (p.12)

Fonte: as autoras (2018)

Anexo B - QUESTIONÁRIO PROFESSORAS

Gráfico contendo respostas de professora 44 professoras, 5 escolas municipais da cidade de Ponta Grossa. As questões abordadas eram de rápida resposta de forma objetiva e fácil entendimento, contemplavam questões referentes a importância da alimentação no processo de aprendizado, se percebem a diferença no processo cognitivo e de concentração relacionando a alimentação adequada a faixa etária. Questões referentes a apropriação do entendimento quanto nutrição adequada; se a alimentação é determinante no processo cognitivo; se percebem a diferença e a relação no aprendizado associado a alimentação; se abordam o tema em sala de aula; se a escola incentiva essa temática, etc. Os questionários foram distribuídos e após o prazo de uma semana foram resgatados e as respostas seguem contempladas no gráfico abaixo.



Gráfico 2: Respostas das professoras (p.16)

Fonte: as autoras (2018)

*Submetido em: 12-08-2019.**Publicado em: 30-09-2019.*

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Evasão Escolar: Desafios e Implicações

Viviane Dick Ossig¹
Maria Luiza Milani²

Resumo: A evasão pelo aluno da escola é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente aceito e tolerado pelo sistema de ensino e pela comunidade. Por que a permanência dos alunos na escola é um dos maiores desafios da educação na atualidade? Este artigo tem como objetivo compreender sobre as causas da evasão escolar e a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que a escola deva garantir a entrada e permanência dos alunos até que seus estudos sejam concluídos. Contudo, na maioria das vezes a escola não consegue atrair o aluno para a sala de aula, por não oferecer uma educação significativa e de qualidade.

Palavras-Chave: Educação, Evasão Escolar, Risco Social.

Abstract: School dropout is a chronic problem throughout Brazil and is often passively accepted and tolerated by the education system and the community. Why is student retention in school one of the biggest challenges in education today? This article aims to understand about the causes of dropout and the methodology used was the literature search. The National Education Guidelines and Bases Act (LDBEN) stipulates that the school must ensure students' entry and permanence until their studies are completed. However, most of the time the school cannot attract the student to the classroom because it does not provide a meaningful and quality education.

Key-Words: Education, School Dropout, Social Risk.

¹ Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UNC. E-mail: vivi_ossig@hotmail.com

² Professora Doutora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado. E-mail: marialuiza@unc.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do tema evasão escolar. No Brasil a evasão escolar é um desafio tanto para as escolas, como para as famílias e para os sistemas educacionais. O problema da evasão escolar é um dos maiores obstáculos enfrentados pelas redes de educação básica pública, seja municipal ou estadual. As consequências estão ligadas a vários fatores de cunho social, cultural, políticos e/ou econômicos. Este estudo reflete as práticas escolares adotadas e suas influências no fracasso educacional e na evasão escolar. Buscou-se esse tema por se perceber que a evasão é um problema frequente na educação escolar brasileira. Ainda no século XXI tem-se proporções significativas de evasão escolar no Brasil.

Em 2007, dados do IBGE apontaram que 4,8% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries/1º ao 9º ano) evadiram-se da escola. Apesar de o índice parecer baixo, corresponde a quase um milhão e meio de alunos. No mesmo ano, 13,2% dos alunos que cursavam o Ensino Médio deixaram de frequentar a escola, o que corresponde a pouco mais de um milhão de alunos. Muitos desses alunos retornarão à escola, mas em uma incômoda condição de defasagem idade/série, o que pode causar conflitos e, às vezes, novas evasões.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) mostram que de cem alunos que ingressam na escola, na 1ª série, cinco não concluem o ensino fundamental, ou seja, noventa e cinco terminam a 8ª série (BRASIL, INEP, 2009).

De acordo com o censo escolar, entre os anos de 2014 e 2015, 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7% seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino (BRASIL, INEP, 2018).

Enfrentam-se profundas transformações mundiais, tanto no âmbito da política, como da economia, da cultura, bem como na educação. O desenvolvimento científico e tecnológico é um fator fundamental na formação do cidadão para a vida e para o trabalho, colocando em discussão os fins da educação e a formação dos futuros profissionais. Esses desafios são acompanhados de iniciativas para se evitar a evasão escolar e, por conseguinte, garantir um ensino de qualidade para os educandos. A educação é setor estratégico para o desenvolvimento sustentável socioeconômico. Também, o grau de escolaridade é um dos principais fatores que determinam o nível de empregabilidade dos

indivíduos. Mas mais do que a relação educação-trabalho, a educação é um fator de inclusão social em todos os sentidos e como tal é um direito constitucional, no caso da sociedade brasileira.

Nesse contexto, perguntam-se por que a permanência dos alunos na escola é um dos maiores desafios para a educação brasileira ainda na atualidade? Sob instigação desta questão, o objetivo do estudo é o de evidenciar as causas da evasão dos alunos da escola e suas implicações na sociedade atual.

O texto apresentado foi elaborado sob orientação da pesquisa de tipo bibliográfico. Trata-se da fundamentação teórica necessária para respaldar as intervenções que a escola deve tomar diante da problemática estudada. O texto inicia-se com referencial teórico, explicando e contextualizando os determinantes do abandono escolar pelos alunos, segue com os resultados da pesquisa e por fim considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Distintos fatores envolvem a problemática da evasão escolar, seja social, política, cultural e principalmente econômica. A evasão escolar aumentou significativamente e se torna preocupação das pessoas envolvidas diretamente no processo educativo (Escolas), mas também se torna desafios para os teóricos da educação e para as instâncias estatais, cujos governos principalmente devem tratar com o cuidado e compromisso que a política pública educacional demanda.

No Brasil, a problemática atinente à evasão escolar é um tema histórico, como, também, não é desconhecido da sociedade em geral. No entanto, não podemos enfrentar tal fato de maneira natural e considerar que meritocracia e seletividade natural justificam a evasão escolar. É indispensável que o Estado, por meio de seus governos, seja municipal ou estadual tome providências para a inserção e permanência de crianças e adolescentes na sala de aula.

O replanejamento e o remodelamento de programas sociais que visem prover as necessidades básicas de crianças e adolescentes em idade escolar são necessários e constantes. Sabemos que já se fez avanços em relação ao apoio aos estudantes em condição de vulnerabilidade social para que estes possam frequentar a escola e concluir os ensinos Fundamental e Médio. Contudo, não se pode ignorar as estatísticas que comprovam o preocupante número de crianças e adolescentes que deveriam estar na escola. Deve ocorrer

uma mobilização por parte dos governos e também da sociedade brasileira em busca de soluções para combater a evasão escolar persistente no Brasil.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em nível internacional e em termos brasileiros, a Constituição Federal de 1988, bem como, uma variedade de outras legislações nacionais e internacionais, apresentam a educação como um elemento basilar dos direitos humanos mais essenciais. Ainda que todos os direitos fundamentais sejam igualmente importantes e inalienáveis, o direito à educação é reconhecidamente primordial, pois permite que cada pessoa conheça, acesse e usufrua de seus direitos. Sendo assim, a segurança do direito à educação é muitas vezes vista como uma condição imprescindível à garantia de outros direitos.

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como a Constituição Brasileira de 1988, o direito à educação é preconizado como o direito ao pleno desenvolvimento.

A escola é vista como o instrumento que oferece, por excelência, as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento, conforme preconiza o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Neste sentido, o direito à educação deve ser entendido como o direito ao pleno desenvolvimento, em contrapeso ao direito somente ao acesso a uma vaga em uma escola. Essa diferenciação é resumida afirmando-se que o direito à educação não pode ficar limitado ao acesso à escola, mas deve garantir a permanência e o desenvolvimento do aprendiz. Daí a crescente distinção entre direito de acesso à escola e direito ao aprendizado, conforme estabelece o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Arroyo (1997, p.23) aponta que a maioria das causas da evasão escolar

tem a responsabilidade de atribuir à desestruturação familiar, e o professor e o aluno não tem responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra.

Atualmente, a escola, além de saber de suas atribuições para conduzir o processo educacional e acolher e conduzir o aluno e a sociedade, precisa estar aparelhada para transformar a sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

Segundo Gasparin (2005, p. 15),

o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem.

Nesse sentido, metodologias mais participativas, que estimulem o aluno pensar, formular questões, discutir, argumentar e defender posições podem contribuir para aproximar o aluno da escola.

É notório que o problema da evasão escolar tem sido um desafio enfrentado em particular pelas escolas da rede pública. A estrutura educacional (escola, currículo, professores) devem se posicionar acerca das problemáticas que envolvem os alunos intra espaço educacional, porém, é relevante destacar que o contexto interescola no qual vivem os alunos corrobora no agravamento de situações que irão repercutir no acesso, permanência e conclusão dos níveis educacionais.

Portanto, a escola deve estar preparada e em consonância com os desafios e conhecimentos extraescolares. A escola é o local de inclusão e de novos saberes, por isso deve transformar o educando em protagonista do seu processo ensino e aprendizagem.

A educação deveria ser formadora de pessoas preparadas para a vida e levar o educando e o educador a se tornarem agentes construtores e transformadores do conhecimento. É importante, que a escola desenvolva trabalhos na perspectiva de transformação da sociedade, na construção de sujeitos emancipados e cooperativos, que saibam compreender e estejam preparados para convivência no seu tempo. De acordo com Patto (1987, p.59),

A reprovação e a evasão escolar são: uns fracassos produzidos no dia-a-dia, da vida na escola e na produção desse fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos estereótipos sobre a sua clientela pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem umas características apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na leitura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma

decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

A escola deve apoiar o desenvolvimento das competências individuais e para que os discentes sejam capazes de buscar a solução das dificuldades encontradas. O ponto de apoio teórico de uma escola é o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Este projeto orientará as atividades por ela realizadas.

Vasconcelos (2004, p.15) sugere que “o Projeto Político Pedagógico entra justamente, (re) construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança”. O PPP tem importante atribuição no aporte à escola para a construção de sua identidade, para a transformação da realidade e na sua autonomia. Ainda, a escola deve ser fiel ao cumprimento do planejamento, executando as propostas do PPP, quando estas não se fizerem mais factíveis, devem ser reordenadas para responder ao contexto concreto da relação educação e transformações societárias.

O PPP, torna-se pois o instrumento que sustenta o diálogo consistente e fecundo entre professores e alunos e entre estes e a comunidade. A instituição do PPP em uma escola pode ampliar os compromissos entre os discentes e docentes na perspectiva de conhecer e se aprofundarem nos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade humana.

Conforme Vasconcelos (2004, p.47),

O projeto não pode ser uma camisa de força para a escola e para o professor. Deve dar base de tranquilidade, as condições para administrar o cotidiano e assim, inclusive, liberar espaço para a criatividade.

A permanência dos alunos na escola é um dos desafios da educação. A escola como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 5º, deve garantir a entrada e permanência dos alunos até que seus estudos estejam concluídos.

Freire (1999, p.27) adverte os educadores:

ai de nós educadores se deixaremos de sonhar sonhos possíveis. Os profetas são aqueles que se molham de tal forma nas águas de sua cultura e da história do seu povo, que se conhecem o seu aqui o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam.

Para Demo (1993, p.17) o desafio da educação passa necessariamente pelo aprimoramento científico, e como tal fornecerá o aprimoramento técnico necessário para abrir espaço para “tradições específicas de produtividade e pesquisa”.

Complementa o mesmo autor:

Não se trata de vender paradigmas científicos específicos, porque representam nada mais que caminhos possíveis. Muito menos trata-se de cristalizar preferências ideológicas, porque estas são ambiência natural e direito de cada qual. Trata-se de fundamentar a necessidade metodológica especificamente, no sentido de que conhecer é processo que pede cuidados sistemáticos especiais, hoje ademais muito valorizados. A capacidade de produzir ciência carece fazer parte central da educação, sob o nome de pedagogia ou ciência da educação (DEMO, 1993, p.18).

Demo (1993, p.20) esclarece que para responder aos desafios será necessário entender, questionar e enfrentar os problemas das sociedades e economias. Ainda, ter capacidade de se adequar a instrumentalização e aos equipamentos técnicos para enfrentar os problemas da informação eletrônica.

Portanto, a tecnologia como um desafio para educação faz parte da realidade, intra e inter espaço escolar. O século XX viveu os saltos quali-quantitativos que a ciência e a tecnologia se puseram no cotidiano escolar, como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem, do conhecer e se formar profissional e cidadão. Essa relação ainda precisa ser entendida e processada a favor do conhecimento e aprimoramento para o maior número possível de sujeitos. No território nacional a educação é obrigatória até a primeira adolescência (ECA, 1990), fase em que vivências e aprendizagens são assimiladas com motivações diversificadas, portanto, a relação escola-educação-ciência-tecnologia são imbricadas e se fazem eficazes à medida que o saber significa a vida de cada sujeito.

Reforça o autor Demo (1993, p. 22): a educação é “componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si e como mais eficaz instrumentação da cidadania, mas igualmente como primeiro investimento tecnológico”. Essa posição esclarece que deve existir um elo de proximidade entre educação e tecnologia, defende, também, que a educação deve ser componente principal e ter projeto próprio para a disseminação da ciência e da tecnologia, bem como que devem estar contidas nos conteúdos políticos e econômicos.

A formação básica não se restringe às marcas clássicas normalmente atribuídas sob o signo da “cultura” ou da “erudição”, principalmente domínio de línguas (antigas), conhecimentos gerais do tipo “saber de tudo pelo menos um pouco”, certa capacidade de discursar sobre arte, filosofia, autores, até porque tal expectativa não corresponde à tradição grega invocada como protótipo: na formação básica grega aparecia matemática com particular ênfase [...] unir a horizontalidade e a verticalidade do saber (DEMO, 1993, p. 29).

É necessário oferecer aos alunos ferramentas e mecanismos para que eles resistam os infortúnios que a vida lhe impõe, referentes às relações econômicas, sociais, culturais e históricas passando este a ter um olhar diferente e crítico sobre a sua própria situação. A escola e o professor devem ter clareza dos objetivos que pretendem atingir com seu trabalho. Dessa forma o conhecimento e a intencionalidade do trabalho educativo devem contribuir para a compreensão e significação da realidade.

Outras análises podem estar vinculadas, seja o sistema educacional, aspectos individuais ou sociais e pode-se dizer que a evasão escolar, encontra campo fértil em um desânimo composto por três tipos de determinantes: econômicos, socioculturais e institucionais.

Para combater as possíveis causas da evasão escolar é preciso melhorar as condições socioeconômicas e culturais, por meio de programas de curto, médio e longo prazo. É fundamental que as políticas educativas e as organizações escolares enfrentem a desigualdade cultural, reformulem a Educação de Base, promovam oportunidades de trabalho e de inclusão social, entendam a situação financeira, invistam na educação sem desigualdades, enfrentem o corporativismo e a descontinuidade dos programas educacionais e incentivem a formação continuada docente, de maneira a contribuir com o processo de permanência dos estudantes na escola.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 41-42) a finalidade da atividade científica é a obtenção da verdade, através da comprovação de hipóteses, que por sua vez, são pontes entre a observação da realidade e a teoria científica que explica a realidade. Para que isso ocorra de modo adequado, é preciso que se acrescente um método de trabalho, ou seja, um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permita alcançar os objetivos - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. O presente artigo foi elaborado por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, que utilizou conteúdos localizados em livros e artigos, visando obter as referências para a atividade científica de explicar o concreto da realidade social no recorte do fenômeno da evasão escolar.

4 RESULTADOS

A educação formal tem como um dos objetivos contribuir para diminuir as desigualdades sociais e melhorar a qualidade de vida da comunidade. A escola deve ser uma entidade comprometida com a educação e preocupada em formar cidadãos críticos, dando-lhes oportunidade de expressar suas ideias, tornando-os cidadãos ativos e participantes na vida social, cultural e política de seu povo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) conceituam a escola como uma organização em que seus objetivos, resultados e processos estão indissociáveis com a formação humana. Lado a lado com o conhecimento científico e a sua aplicabilidade, a comunidade escolar deve cuidar das várias arenas da formação humana. No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso formativo sócio educacional, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996):

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observa-se é que a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como conclusão de todos os níveis de escolaridade. Brandão (1993) aponta que os aspectos sociais podem ser considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, os problemas familiares, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

Considerando a evasão escolar um princípio para exclusão social, contrapõe-se o contraste que leva o jovem a escolher entre concluir os estudos, ou trabalhar para não se sentir ainda mais à margem da sociedade de consumo. Nas sociedades modernas o desenvolvimento foi sendo relacionado à dimensão econômica (produção de riquezas), tendo como referência o progresso técnico-científico e o consumo de bens. Essa noção de desenvolvimento se ancora na ideia de que o progresso é inerente às sociedades agrárias que naturalmente passam para as sociedades industriais — uma forma de evolucionismo que assegura a toda e qualquer sociedade um futuro garantido.

O trabalho infantil, o desânimo escolar, as desigualdades sociais e a baixa renda das famílias são fatores decisivos para a evasão escolar de crianças e adolescentes, de acordo

com um estudo elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Na era da globalização, a inclusão digital das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é um fato que não pode ser desconsiderado, pois, pode se constituir em uma possibilidade de exclusão. O abandono da escola gera consequências e implicações na vida das crianças e adolescentes. O recrutamento de meninos e meninas pelo tráfico de drogas, que buscam ajudar no orçamento familiar ou para conquistar bens ou produtos é um dos fatores principais da evasão escolar (ARAÚJO, 2009). O Estado por meio dos governos, deve melhorar salários dos professores da educação básica, propiciar condições de trabalho digno, promover capacitações e treinamentos, para que os professores aprendam a lidar com esse novo perfil de estudantes sem abrir mão de seus direitos já conquistados.

A legislação prevê que quando exauridos os recursos da escola, esta deve informar o Conselho Tutelar do município. Existe uma hierarquia a ser seguida na intensa tarefa de evitar a evasão escolar. De acordo com Nascimento (2009), o impacto negativo ocorre nos planos: pessoal, político, social e econômico. É um impacto profundo na condição de sujeito desses jovens. Cada um deve ser sujeito de sua vida, e a falta de acesso à educação empobrece a todos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, compete à escola usar de todos os recursos dos quais dispõe para garantir a permanência dos alunos em sua instituição.

Se acredita que o enfrentamento da evasão escolar possa advir de alterações no campo educacional em que no ambiente escolar se inclua importante presença de equipe multiprofissional composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, capazes de atender a essas demandas.

Entende-se que a evasão escolar nada mais é do que um reflexo da sociedade. Por isso, a necessidade de estudar e analisar a luz do modo de produção capitalista o qual estamos inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação formal é um espaço de interação social e objetiva capacitar e qualificar o ser humano para a apropriação e a aplicação dos conhecimentos. A escola além da

aproximação com a comunidade deve estar atenta aos desejos, interpretações, sonhos e esperanças das crianças e adolescentes. É a partir dessa esperança que devemos tentar construir um ensino de qualidade, pois, ainda acredita-se que a escola é um dos caminhos para promover a libertação de uma realidade de carências. Para que haja uma convivência harmoniosa no ambiente escolar, é necessária uma boa estrutura física, docentes habilitados e engajados em promover a excelência na prestação do conhecimento. É importante, também, a criação de escolas em período integral, que ofereçam aos estudantes oportunidades de formação profissional, com cursos que correspondam com o atual mercado de trabalho. Além disso, cursos de línguas e capacitação digital. Assim, teremos condições de capacitar os jovens para convivência social.

O esporte, a cultura e o lazer devem fazer parte dessa malha interdisciplinar da educação, e o entretenimento deve ser garantido como uma das formas mais abrangentes da inclusão social dos jovens estudantes. Para isso, é preciso vontade política associada a investimentos na estrutura das escolas e nas condições de trabalho dos docentes. Eis o desafio!

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iara Maria de. **Trabalho, Desenvolvimento, Educação**: processos sociais e ação docente: Fascículo 2 – Desenvolvimento: Uma proposta para emancipação social. Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora LTDA, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Coerente à Escola Possível**, São Paulo: Loyola, 1997 (coleção educação popular- nº8).

BRANDÃO, Zaiá et al. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil**. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **LEX**, São Paulo, v. 54, p. 849-894, jul. / set. 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **INEP divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. Censo Escolar. 20/06/2017. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, 1948.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Atlas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005

INEP, Para compreender os cálculos, disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2015/taxas_rendimento_escolar.pdf. Acesso em: 03 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NASCIMENTO, Aniele. **Evasão é causa de renda menor**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=887587&tit=Curitiba perde 12 alunos por dia>. Acesso em: 11 set. 2012. Acesso em: 18 maio 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**, 1987.

VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento de Ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Submetido em: 22-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Idosos na EJA: Fatores que Motivam a Inclusão e Permanência

Maria Felisberta Baptista da Trindade¹
Francisco Lindoval de Oliveira²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compreender fatores que contribuem para a permanência de estudantes idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as dificuldades que os impedem e/ou os “expulsam” das escolas. Tais motivações não os permitem encontrar espaço de valorização social, nos fazendo assim refletir sobre a relação entre velhice e educação, quando na atual sociedade que tem a infância e a juventude como fases tradicionalmente destinadas à vivência escolar e ao desenvolvimento humano. Nesta pesquisa observa-se a presença de idosos no espaço escolar e a aceitação deles diante dos diferentes sujeitos que interagem entre si no mesmo ambiente. Tendo em vista que o processo de envelhecimento é inerente ao ser humano e que há um mito de que o idoso é um sujeito improdutivo, mas que na verdade, retornar à escola significa não só resgatar a imagem de estudante negada no passado, pelas adversidades da vida, como também promover a imagem da velhice ativa, produtiva, capaz e do alcance da visibilidade social. E por fim, provocar inquietações em educadores na maneira de se pensar em educação para idosos, propondo discussões sobre os desafios apresentados na prática docente.

Palavras-chave: Idosos; Espaço Escolar; Educação; Social.

Abstract: This paper aims to understand factors that contribute to the retention of elderly students in Youth and Adult Education (EJA), as well as the difficulties that prevent and / or "expel" them from schools. Such motivations do not allow them to find space for social valorization, thus making us reflect on the relationship between old age and education, when in the current society that has childhood and youth as phases traditionally destined to school experience and human development. This research shows the presence of the elderly in the school space and their acceptance in front of the different subjects who interact with each other in the same environment. Given that the aging process is inherent to the human being and that there is a myth that the elderly is an unproductive subject, but that, in fact, returning to school means not only rescuing the image of a student denied in the past by the adversities of society. Promote the image of active, productive, capable old age and the achievement of social visibility. And finally, provoke concerns

¹ Mestre em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Emérita da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde foi coordenadora do curso de Pedagogia e diretora da Faculdade de Educação.

² Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Tutor dos cursos de gestão na Universidade Anhanguera Uniderp. E-mail: franciscodeoliveira@oi.com.br

in educators in the way of thinking about education for the elderly, proposing discussions about the challenges presented in teaching practice.

Keywords: Elderly; School space; Education; Social.

Introdução

As pessoas estão vivendo mais, e este é um fenômeno que vem provocando mudanças sociais, culturais e políticas. Dentre as quais, o aumento no número de idosos na sociedade atual, dos preconceitos relacionados ao envelhecimento e da luta pelos direitos do cidadão idoso.

Nos últimos tempos a população da Educação de Jovens e Adultos nas escolas vem crescendo consideravelmente, devido àqueles que não puderam frequentá-las em idade regular, seja pelo fracasso escolar, produzido pelas frequentes reprovações ou evasões ou pela falta de oportunidades e incentivos para frequentarem a escola na infância.

Os idosos têm feito parte de um grupo de estudantes presentes em espaços considerados criados para crianças e jovens, e isto vem provocando diferentes atitudes, sobretudo naqueles que não estão preparados para receber e interagir com este público em tais espaços. A escolarização para eles é um sonho que pode ser realizado na velhice, e é um momento oportuno para tal realização e satisfação pessoal. Pela primeira vez, esses sujeitos colocam-se como prioridade, mesmo num momento da vida considerado de declínio das funções produtivas para o senso comum da sociedade.

Apesar de terem consciência de suas limitações e do tempo diminuído em função da idade, esses sujeitos têm procurado viver suas vidas sem deixar que isso seja uma barreira para a realização de seus projetos. E estar na escola é um deles. A participação dos idosos no cotidiano escolar da EJA é mais do que adquirir novos conhecimentos ou ter melhores condições de emprego nessa fase da vida.

Ser estudantes da EJA, carregando as marcas da exclusão precoce que sofreram na escola regular, é motivo de orgulho, resgate e alegria. Não é recuperar o tempo perdido e voltar a ser jovens. É experimentar a escola, como estudantes, nessa fase da vida, considerando as renúncias e os abandonos do passado, e então a escola passa a ser aliada do envelhecimento com qualidade de vida. Como afirmam Santos e Sá (2000, p. 93), “[...] a educação, portanto, é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade”.

Quando idosos se aproximam da escola, eles buscam um objetivo, que é aprender conteúdos essenciais para o seu cotidiano. No entanto as dificuldades impostas pela vida, pelo dia a dia e pela falta de incentivos causam baixa autoestima e os afastam do convívio

escolar. Para Campos (2009), tais pessoas carregam consigo o estigma de uma situação da qual são vítimas, mas a consideram como derrota pessoal, por isso, sentem vergonha de participar de um grupo de alfabetização.

Segundo Moragas (1991), para que os idosos tenham uma aprendizagem efetiva, são necessárias motivações adequadas, além de um meio que permita o tempo de assimilação e que assegure um papel social significativo a estas pessoas.

Uma das principais barreiras que os idosos enfrentam para frequentar e manter-se na escola, segundo alguns depoimentos colhidos, está ligada à imagem de incapacidade atribuída aos idosos, podendo gerar situações de preconceito vividas principalmente entre amigos e familiares. Quando num momento muito importante para eles é apoio da família, que conta muito nas decisões que eles tomam. Idosos procuram esta ou aquela atividade para ocupar seu tempo livre e, ao mesmo tempo, marcar seu lugar social de participação e de visibilidade.

Os Direitos dos Idosos à Educação

No Brasil, as principais leis da educação, citam de maneira elementar, a educação de jovens e adultos como única ação educacional destinada à população fora da idade escolar. Contudo, sabemos que a Lei 9394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), principal lei de referência à educação brasileira, sequer cita a velhice como etapa da vida demandadora de maior atenção quanto aos programas educacionais, principalmente de alfabetização para idosos.

A Lei 10.741/03 (Estatuto do Idoso), apesar de reunir leis específicas para este público, não trata do problema do analfabetismo em nenhum dos itens referentes à educação. No Capítulo V (Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer), em seu Artigo 20 que “o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem a sua peculiar condição de idade”. No Artigo 21 descreve que “o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”. É um direito garantido e que deve ser um importante incentivo para a volta à escola daqueles cidadãos brasileiros que não estudaram o tempo suficiente ou ainda não sabem ler e escrever.

No Artigo 25, informa que o Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos de conteúdo e padrão editorial adequado ao idoso que facilitem a leitura considerando a natural redução

da capacidade visual. Por fim, no que tange à educação, indica que nos currículos de [...] diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Artigo 22).

A sociedade determina o lugar e o papel do idoso, quando na verdade, ele deve lutar pelos seus sonhos e reivindicar com firmeza o que é seu de fato e de direito. A escola é para todos. O incentivo e a vontade são, portanto, combustíveis necessários para a volta de cidadãos brasileiros da terceira idade ao ambiente escolar.

O idoso tem sua história de vida marcada por diferentes situações de exclusão produzidas em uma sociedade cada vez mais desigual. O indivíduo é excluído não por ser diferente, mas por não ser considerado semelhante. Classificado como um indivíduo à parte dos meios modernos de consumo. O critério de idade não é o único usado por ela, mas reúne em si justificativas para a não valorização e não emancipação desse ator social.

Para o idoso, a grande motivação é a emancipação que, refere-se à busca da autonomia para desde a leitura de um endereço de ônibus até ter para de buscar os serviços básicos de saúde, segurança e educação.

Dentre as três funções da EJA, a saber: equalizadora, reparadora e qualificadora, o parecer CNE³ nº 11/2000, diz especificamente sobre a função reparadora, que:

Significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p.7).

Percebemos que a LDB está bem longe de levar em conta outras realidades, diferentes da vivida pelas crianças residentes nas cidades, pertencentes às famílias com boas condições socioeconômicas. E uma forma de exclusão pode ser encontrada na LDB, quando a lei maior da educação brasileira ignora, em seus inúmeros artigos, não só o analfabetismo verificado em todas as faixas etárias, mas também a velhice como fase demandadora de programas educacionais adequados à realidade dos idosos.

Assim, vemos que a EJA, que consta na LDB como única alternativa educacional destinada à população fora da idade escolar, exclui os idosos, já no começo, ao se destinar aos jovens e adultos trabalhadores (produtivos), porque muitos idosos já são aposentados e,

³ CNE – Conselho Nacional de Educação

portanto não mais trabalhadores ativos. E que uma lei específica, como o Estatuto do Idoso, também ignora situações de exclusão vividas pelos idosos, principalmente os mais pobres.

A experiência escolar na terceira idade

Antes de pensar que é tarde para aprender a ler e a escrever, os adultos de mais idade devem entender que o desejo pelo saber não tem idade. Para os idosos, a chegada ou volta à escola para aprender a ler e a escrever, representa também uma oportunidade de manter a mente ativa. Os idosos ainda formam uma pequena parcela da população de estudantes na EJA, sobretudo, merecem tamanha atenção porque eles têm necessidades sociais de incentivo, no entanto, são reprimidos pela falta de políticas públicas e até pela credibilidade de educadores e gestores escolares.

Cabe aqui ressaltar que, os idosos têm a capacidade de aprender, independente da sua idade. Que a partir do momento em que são incentivados, o processo de aprendizagem ocorre de maneira significativa. Para aprender, o aluno idoso também precisa de outras atenções que resultam das características que acompanham os processos naturais dessa fase da vida.

Ao trabalhar com memória e narração, interessa saber o que esse reencontro com a escola significa na trajetória existencial desses homens e mulheres e suas redes de sociabilidades. Considerar o aluno idoso da EJA como narrador e perceber como o imaginário da escola aparece nessas lembranças; acolhendo suas memórias, no luxo de sua voz, por meio de entrevistas individuais, semidirigidas, evitando monólogos e interrogatórios (TOURTIER- ONAZZI, 1989).

Os estudantes da EJA já são marcados pela exclusão social e também pela exclusão da cultura escolar, sobretudo os idosos. O processo de exclusão da escola os deixa em situação desconfortável devido aos aspectos de natureza podendo, também, influenciar no processo de aprendizagem. Eles geralmente têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos. Pensam que serão os únicos em classes de “crianças”, sentindo-se constrangidos. Ficam inseguros quanto à sua própria capacidade para aprender por conta da idade e sentem-se desmotivados pelo estigma que carregam.

De acordo com Moragas (1991), torna-se necessário, antes de compreender a inserção do idoso num contexto educacional, refletir sobre o processo de envelhecimento e a velhice, sabendo-se que “o envelhecimento proporciona variedade e riqueza de experiências psicossociais e reacionais”. No entanto, a palavra “velho” pode caracterizar

diferentes sentidos em diferentes culturas ou ambientes. Num sentido pejorativo, carrega a imagem de algo decadente e que está na hora de ser descartado, de alguém que não traz mais contribuições para o seu grupo social, ou de um ser dependente de favores, enquanto em algumas culturas pode significar sabedoria e experiência.

A existência de uma esfera de amizade ativa construída pelos idosos em espaço escolar é um indicador importante no processo de caracterização da velhice, quando na ação de ir ou voltar para a escola, demonstram que querem viver essa experiência escolar como as outras já vividas ao longo de suas vidas.

Vale lembrar que o idoso nem sempre foi visto com a atenção dispensada hoje, portanto, compreendê-lo como sujeito produtivo é possibilitar a compreensão do homem ao longo do tempo por meio do ambiente educativo de um povo. O reconhecimento do significado da valorização da experiência de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização de adultos, especialmente na atenção ao aluno com mais idade, se constituiu num importante caminho do aprender para se constituir como sujeito de sua própria história.

Gerontologia Educacional e a formação docente

De acordo com Cachioni e Neri (2016), a gerontologia é vasto campo profissional e disciplinar, do qual faz parte a educação gerontológica. Esta se ocupa da educação dos idosos e da formação de profissionais para esse mister. A gerontologia educacional como forma de educação permanente, sendo um campo interdisciplinar, pode ser definida como:

“Gerontologia é o estudo e a prática de ações educacionais para ou sobre velhice e indivíduos idosos. É possível observar três diferentes, mas relacionados aspectos: (1) atividades educacionais para pessoas com meia idade ou idosos; (2) atividades educacionais para um público geral ou específico sobre envelhecimento ou pessoas idosas; e (3) preparação educacional para pessoas que trabalham ou pretendem trabalhar em relação a pessoas idosas como profissionais ou de forma profissional”. (Peterson, 1976, p.62, tradução Johannes Doll). (DOLL, 2008, p.7).

O termo Gerontologia Educacional, foi usado pela primeira vez, em 1976, por David Peterson que a definiu como área responsável pelo estudo e pela prática das tarefas de ensino a respeito de pessoas envelhecidas e em processo de envelhecimento. Em 1980, acrescentou que se tratava da tentativa de aplicar o que se conhece sobre a educação e o envelhecimento em benefício da melhoria da qualidade de vida dos idosos.

É por tanto, uma pedagogia voltada para idosos, partindo do pressuposto de que estes não são só capazes de aprender, como também de trazer contribuições para os demais, garantindo a eles direitos que lhes foram negados ou postergados na juventude.

Na proposta da gerontologia educacional, o docente é chamado de “educador social”. É visto como um agente de apoio que estimula a iniciativa grupal. Segundo Caro e Guzzo (2004), o educador social é responsável pela intervenção socioeducativa, com capacidade de dinamizar os grupos por meio do contexto social, por meio de educação não formal.

Numa perspectiva de cunho social, político e cultural, esperamos que a concepção da educação permanente esteja latente nas ideologias de educadores e sociedade. Que a aprendizagem permanente seja vista como uma realidade, e estimulada principalmente para o público idoso, porque todos tratam o idoso como um desconhecedor, sendo que ele tem conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Nessa imagem do significado do aprender ao longo da vida, vale citar Kachar (2003, p. 19):

Hoje, desponta um novo tempo, pois os idosos têm uma vitalidade grande para viver projetos futuros, contribuir na produção, participar do consumo e intervir nas mudanças sociais e políticas. Cabe aos educadores a responsabilidade de pesquisar e criar espaços de ensino-aprendizagem que insiram os idosos na dinâmica participativa da sociedade e atendam ao desejo do ser humano de aprender continuamente e projetar-se no vir a ser. (KACHAR, 2003, p. 19).

No Brasil, poucas são as referências à formação docente. Ainda não possuímos uma área definida para a sua formação, que tem estado a cargo de poucos cursos de atualização, oferecidos nas próprias universidades da terceira idade⁴, dos núcleos de estudos gerontológicos na universidade e dos cursos de especialização em gerontologia. Enquanto a literatura internacional sobre formação de docentes para universidades da terceira idade mostra inúmeras experiências de formação e de atuação docente e sua formação especializada.

Para contribuir com questão da formação docente para a educação de adultos idosos, Ribeiro (1997, p. 46) registra que “algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades, como desafios estimulantes, bem com traduzir confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar”.

4 As universidades da terceira idade surgiram na França, na década de 1970. Rapidamente se espalharam por todo o mundo, chegando ao Brasil em 1982.
Fonte: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770011>

Entendendo os idosos na EJA a partir de algumas experiências

Para compreender com profundidade as expectativas e as dificuldades enfrentadas pelos idosos como sujeitos da EJA, foram feitas algumas entrevistas informais a estudantes entre 56 e 67 anos, gestores e coordenadores de escolas que oferecem educação na modalidade de jovens e adultos. Dentre os estudantes, tivemos a contribuição de apenas duas estudantes do Ensino Fundamental e uma estudante do Ensino Superior. A identificação dos estudantes, escolas e colaboradores que participaram desta entrevista forma mantidos em sigilo, em respeito ao que foi proposto para os mesmos quando negociamos a pesquisa de campo.

No que se refere aos estudantes do Ensino Fundamental, observamos em uma única escola, que este o público idoso na EJA corresponde apenas a 3,64% da população estudantil, e deste percentual 100% são mulheres. Não há homens idosos na escola pesquisada com a faixa etária a partir dos 56 anos. Quanto aos alunos do Ensino Fundamental, houveram divergências nas respostas. Enquanto uma teve incentivo familiar para ingressar aos estudos, outra foi pouco incentivada, mas foi unânime quando relataram sobre o incentivo positivo de amigos.

Para muitos idosos as motivações para ingressar ou retornar aos estudos são diversas, mas uma, na entrevista que fizemos chamou a atenção. Ela disse que a primeira delas foi a “fuga” de um princípio de depressão quando perdeu seu companheiro. Ela relata que a partir de então, buscou inúmeras alternativas e que encontrou na leitura da Bíblia a possibilidade de reerguer-se, mas se deparava que as dificuldades na lê-la. Buscou na escola o caminho para superar suas limitações de leitura, impostas por uma ditadura familiar, que na época, apenas os homens da família eram escolarizados, além da dificuldade de ter escolas próximas de onde morava quando criança.

Superar as dificuldades impostas pelo tempo de vida, entre outras, são os desafios que os sujeitos idosos enfrentam na EJA. Mas as motivações nem sempre são ou serão o reingresso ao mercado de trabalho, pois para estes, a produtividade física já não lhes pertence mais, mas muito mais do que isso, fazê-los se sentir inclusos, aceitos e feitos parte de uma sociedade intelectualizada e que aproveita a cultura e o saber adquiridos da experiência ao longo da vida. Saber ler e escrever pode ser muito elementar para muitos, mas uma parte da população é tudo o que precisa para garantir satisfação e qualidade de vida.

Da estudante do Ensino Superior, também foi observado uma história de vida muito interessante. Praticamente sua vida escolar passou toda pela EJA. Ela disse que começou a

estudar logo depois que seus filhos já estavam maiores e mais independentes, que muitas vezes levava os filhos para a sala de aula, por dificuldades de ter com quem deixa-los. A repressão familiar, sobretudo do marido que não permitiu que ela estudasse fez com que atrasasse o ingresso à escola. Na sua infância, as dificuldades financeiras e a falta de incentivo familiar fizeram com que ela tivesse que retardar um sonho já idealizado desde então.

Ao retornar aos estudos, por sua força de vontade e objetivos propostos, passou do Ensino Fundamental pela EJA, no Ensino Médio conseguiu a certificação pelo ENEM, e logo ingressou ao ensino superior, já com pouco mais de 60 anos. Claro que mesmo assim ainda sofria o preconceito de uma pessoa de idade avançada “fazer uma faculdade”.

Nas falas dos gestores e coordenadores da EJA, os idosos são vistos como alunos muito interessados. No entanto, quando têm uma dificuldade nas disciplinas, em especial a matemática, acabam desestimulando e muitos abandonam a escola. Eles ressaltam que o maior indicador de desistências, não são as limitações físicas proporcionadas pela idade, e sim a dificuldade na aprendizagem por não conseguirem assimilar o conteúdo das disciplinas. E confirmam por fim, o que foi dito nas entrevistas que, os alunos mais jovens costumam ser respeitosos e os tratam como colegas de classe, respeitando é claro, as limitações da idade avançada.

Considerações Finais

Aprender a ler e a escrever para muitos jovens, adultos e idosos brasileiros significa um encontro ou um reencontro com os conteúdos que determinam os caminhos para entender e transformar o mundo. Os alunos indicam caminhos que devem ser traçados para a educação de jovens e adultos e suas vozes marcam o que realmente é alfabetizar, para que cada um conquiste a sua cidadania.

Na parte das observações e das entrevistas, registramos que para o aluno idoso, aprender a ler e a escrever é uma oportunidade de se sentir ainda presente na vida. Eles retornam ou chegam pela primeira vez numa classe de alfabetização, em sua maioria, para tão somente aprender a ler e a escrever. É claro que alguns também sonham com um emprego, mas quase sempre eles se sentem satisfeitos apenas em ler e a escrever. Há uma variedade de impedimentos, no entanto, as mais comuns com idosos na EJA são a falta de incentivo familiar na infância e juventude, e na velhice as dificuldades com a aprendizagem, que os desmotivam.

Ao longo do texto, também ressaltamos a importância de se conhecer a legislação a respeito do idoso, bem como de compreender alguns aspectos gerais do processo de envelhecimento. Entre os artigos que compõem o Estatuto do Idoso (Brasil, 2005), interessa-nos predominantemente o Título II, Dos Direitos Fundamentais, em seu Capítulo V, Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Segundo o Estatuto, [...] o idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade (Artigo 20).

Vimos que os alunos idosos da EJA são sujeitos da experiência, suas vidas são pontuadas por experiências de vida em que souberam parar, pensar, sentir, ponderar e agir, e ainda, refletir mais profundamente sobre as relações entre o idoso e o contexto escolar.

Pudemos observar que os dados obtidos nesta pesquisa, mesmo numa amostragem muito pequena, que a população de idosos na escola é muito pequena se comparada com a população de jovens e adultos retomando ou iniciando os estudos. Isto é tão perceptível que não precisaria de um censo para constatar esta informação. Basta observar que nas escolas que oferecem a modalidade EJA, a maioria das cadeiras é ocupada por estudantes abaixo dos 45 anos de idade.

Vimo também que homens adultos são menos participativos na vida escolar, seja na iniciação ou reingresso aos estudos. Seria uma característica preconceituosa ou de baixa autoestima do próprio adulto/idoso em se reconhecer e aceitar-se como um sujeito improdutivo?

Pois bem, estas e outras tantas perguntas não nos permite esgotar até aqui os assuntos abordados neste artigo, visto que há muito que se discutir, para que o sujeito idoso seja alcançado pelas perspectivas da missão escolar, que é incluir os sujeitos de forma igualitária, desconsiderando completamente a condição social, credo, cor, gênero e idade. Tratando os sujeitos como iguais, sob uma perspectiva de educação de educação inclusiva, quando a educação não deve ser para alguns e sim para todos.

Este artigo deixa aberta uma lacuna sobre as discussões sobre as políticas públicas e as leis em especial, sobre a aceitação do próprio sujeito idoso inserido na EJA e sobre o quanto a sociedade o vê como sujeito ainda ativo e produtivo. Que este seja um instrumento auxiliar na promoção de abertura para tais debates.

Referências

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Coord. André Arruda. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf >. Acesso em: 25 jun. 2016.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. **Educação e gerontologia: desafios e oportunidades**. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, v. 1, n. 1, 2006.

CAMPOS, A. M. **Diálogos com quem ousa educar, educando-se**: a formação de educadores a partir de uma experiência de Educação Popular. 2009. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

DOLL, J. **Educação e Envelhecimento - fundamentos e perspectivas. A Terceira Idade**. SESC São Paulo, v.19, p.7 - 26, 2008.

“**IDOSO, no Brasil é Sobrevivente**”. Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 10/7/2003. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq1007200314.htm> >. Acesso em: 27 jun. 2016.

KACHAR, V. **Terceira Idade & Informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAGAS, R. M. (1991). **Gerontología social: envejecimiento y calidad de vida**. Barcelona: Herder.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa/MEC, 1997.

SANTOS, Andréa Temponi dos Santos; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli Aparecida. (Org.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 91-100.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 23.

Submetido em: 25-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Vulnerabilidade Social e seus Impactos no Processo de Escolarização de Crianças e Adolescentes das Escolas do Campo do Município de Pitanga - PR

Samoel Cordeiro de Souza Primo¹

Alessandro de Melo²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo promover reflexões sobre a vulnerabilidade social e seus impactos no processo de escolarização de crianças e adolescentes das escolas do campo do município de Pitanga-Pr. Ainda tem por finalidade discutir o conceito e histórico da vulnerabilidade social, a educação do campo e apresentar dados de uma pesquisa de campo. A discussão torna-se relevante pois, esta temática ainda pouco discutida nos meios acadêmicos, mas, que precisa de debates mais intensos, e acredita-se que a educação é o meio mais apropriado, que contribui para sair da condição de vulnerável. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, com base em materiais já escritos e uma pesquisa de campo, para conhecer a realidade de forma mais profunda. Assim chegou-se à conclusão de que a vulnerabilidade social impacta de forma negativa na educação e que a própria educação contribui para que o estudante tenha uma perspectiva de escolaridade mais avançada.

Palavras-Chave: Vulnerabilidade Social. Educação do Campo. Crianças e adolescentes.

Abstract: This article aims to promote reflections on social vulnerability and its impacts on the schooling process of children and adolescents from rural schools in the municipality of Pitanga-Pr. It still aims to discuss the concept and history of social vulnerability, field education and present data from a field research. The discussion becomes relevant because, this theme is still little discussed in academic circles, but which needs more intense debates, and it is believed that education is the most appropriate means, which contributes to leaving the vulnerable condition. The methodology used was a bibliographic research, based on materials already written and a field research, to know the reality more deeply. Thus, it was concluded that social vulnerability has a negative impact on education and that education itself contributes to the student's perspective of more advanced education.

¹ Mestrando em Educação e Graduado em Pedagogia pela UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-oeste) e especialista em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica pelo IFPR (Instituto Federal do Paraná, campus Pitanga). E-mail: samoelcordeirosouza@gmail.com

² Graduado em Ciências Sociais e Mestre em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutor em Educação pela UFPR (Universidade Federal do Paraná) e Professor da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná). E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com

Keywords: Social vulnerability. Field Education. Children and adolescents.

INTRODUÇÃO

Na atualidade diversas questões sociais e educacionais permeiam estudos acadêmicos, e dentre estas questões está a vulnerabilidade social, que precisa de um olhar minucioso por parte de docentes e gestores, pois, pode trazer consequências para a educação. Neste intuito, o artigo tem como principal objetivo promover reflexões acerca da vulnerabilidade social e seus impactos no processo de escolarização de crianças e adolescentes das escolas do campo do município de Pitanga-Pr. O artigo ainda se propõe a discutir o conceito e histórico da vulnerabilidade social, apresentar a educação do campo, e debater os dados de uma pesquisa de campo.

O artigo se encontra organizado da seguinte maneira: Inicialmente é apresentado a vulnerabilidade social seu conceito e histórico. Na sequência é exposto a educação do campo como um marco conquistas. Logo após é discutido sobre a relação entre vulnerabilidade social e educação do campo. Em seguida é discutido sobre os impactos da vulnerabilidade social no processo de escolarização de crianças e adolescentes das escolas do campo do município de Pitanga-Pr. Para este estudo foi realizado uma pesquisa bibliográfica, com base no que já foi escrito sobre a teoria em pauta, e uma pesquisa de campo orientada por entrevistas a gestores, isto com o intuito de se conhecer a realidade com mais profundidade. Entre as referências utilizadas estão, por exemplo: Abramovay (2002), Anhaia (2010), Caldart (2009), Monteiro (2011), os dados do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social e Econômico) e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006).

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em outros pesquisadores que discutem as temáticas vulnerabilidade social e educação do campo, para que se conheça a teoria e posteriormente uma pesquisa de campo para conhecer a realidade local de forma mais detalhada e precisa. (GIL, 2008).

1. VULNERABILIDADE SOCIAL: HISTÓRICO E CONCEITO

A presente subseção tem por objetivo apresentar o histórico e analisar o conceito da vulnerabilidade social. Para isto, aprofunda-se em referencial teórico bibliográfico, pautado em estudos e pesquisas de Abramovay (2002), Monteiro (2011) e IPARDES (2012).

Analisar o conceito de vulnerabilidade social significa discutir um uma ampla área do conhecimento a ser debatida. Para Monteiro (2011, p. 30): “Construir um marco

referencial da vulnerabilidade social constitui um grande desafio, uma vez que a temática é relativamente nova”, isto significa que é preciso estudos mais profundos acerca da vulnerabilidade e principalmente quando está associada a educação, pois as pesquisas neste âmbito são bem escassas.

Conforme Monteiro (2011, p. 31) o conceito de vulnerabilidade social passou a ser discutido no âmbito das políticas sociais em torno de 1990, com situações relacionadas à pobreza e fatores de risco. Inicialmente estava relacionado a situações de risco, principalmente na área da saúde, no que se referiam às infecções causadas pelo Vírus da Imunodeficiência Adquirida – HIV, nas siglas em inglês. Atualmente percebe-se que a vulnerabilidade social se refere a inúmeras situações em que os cidadãos podem estar envolvidos, nas quais seus direitos não estejam garantidos, podendo ter enfoque na política, ambiente, saúde, educação etc.

Assim sendo: “A vulnerabilidade passa a ser compreendida a partir da exposição a riscos de diferentes naturezas, sejam eles econômicos, culturais ou sociais, que colocam diferentes desafios para seu enfrentamento”. (MONTEIRO, 2011, p. 32 apud VIGNOLI, 2001; CAMARANO et al., 2004). Prossegue a autora:

A vulnerabilidade social, assim compreendida, pressupõe um conjunto de características, de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. Assim, essa relação irá determinar maior ou menor grau de deterioração de qualidade de vida dos sujeitos. (MONTEIRO, 2011, p. 35).

É possível perceber que a vulnerabilidade social determina a qualidade de vida das pessoas. Muitas vezes ela afeta o sujeito por falta de oportunidades. Se a sociedade não dá oportunidade de sair da situação em que ele se encontra, provavelmente o indivíduo não vai conseguir sair desta tão facilmente. A participação de diversos setores no enfrentamento da vulnerabilidade faz-se necessário, pois, com a união de todos pode-se fazer a diferença (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004). Quanto maior é a vulnerabilidade social na vida das pessoas, menor é a qualidade de vida. E acrescenta Monteiro (2011, p. 35):

Embora esse conceito de vulnerabilidade envolva uma miríade de situações e sentidos para diferentes grupos, indivíduos, famílias e comunidades, não deve ser confundido com a ideia de exclusão social, amplamente difundido pelas diretrizes de organismos internacionais em relação a programas e projetos de combate à pobreza nos países periféricos.

Complementando a e concordando com a autora, vale ressaltar o que aponta a Nota Técnica do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social (IPARDES) - Índice de Vulnerabilidade das Famílias Paranaenses: Mensuração a partir do Cadastro Único para Programas Sociais – CadÚnico IPARDES (2012, p. 01) sobre a vulnerabilidade social:

O conceito de vulnerabilidade ganha autoridade e aprovação porque está associado a problemas que dizem respeito a como as famílias/indivíduos enfrentam riscos, avaliam estruturas de oportunidades e dificuldades e manejam ativos para manutenção de sua existência, dirigindo nosso olhar às condições que limitam a capacidade de resposta dos mesmos. Dessa maneira, identificando as limitações nas condições é possível propor ações específicas para cada limitação, criando políticas públicas mais objetivas.

A partir desta perspectiva pode-se entender que a vulnerabilidade social está associadas a diferentes riscos que o indivíduo possa estar exposto, como no campo, onde muitas crianças e adolescentes abandonam a escola para trabalhar, seja em serviços “pesados” ou perigosos. Para alguns estudiosos, o termo vulnerabilidade social vem sendo utilizado para expressar condições de pobreza, fragilidade, fatores de risco etc. Com estes ideais Abramovay (2002, p. 30) destaca que:

Vale notar que a vulnerabilidade assim compreendida traduz a situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das condições de vida de determinados atores sociais.

No exposto, pode-se identificar que na atualidade há muitos grupos sociais, que não possuem recursos para sair da condição de vulnerabilidade social em que se encontram, e que recebem poucos recursos, para sair desta situação, ficando essas pessoas em muitos casos à margem da sociedade, e é necessário que o sistema lhe ofereça recursos/ou oportunidades para que as pessoas tenham melhores perspectivas de vida e educacionais, porém nem sempre isso acontece da forma correta. Neste mesmo contexto a autora aponta que:

(...) o enfoque de vulnerabilidade social constitui ferramenta válida para compreender a situação dos jovens, especialmente aqueles de camadas populares, e da sua relação com a violência já que, apesar de atualmente serem considerados os atores chaves do desenvolvimento, as estatísticas apresentam uma realidade muito menos festejada. (ABRAMOVAY, 2002, p. 31).

Diante do exposto fica evidente que muitas crianças e jovens estão a processos de riscos, e que estas situações precisam ser (re) pensadas, e que estas situações levam a pessoa a se tornar vulnerável. Acredita-se também que a terminologia “vulnerabilidade social” está relacionada a fatores de risco, e que este é um processo ainda em construção, que necessita de pesquisas acadêmicas que explorem a temática com mais intensidade.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM MARCO DE CONQUISTAS

Esta seção busca discutir a educação do campo, caracterizada nas últimas décadas como espaço de lutas e conquistas de povos que residem no meio rural. Para isto o estudo baseia-se nas Diretrizes Curriculares de Educação do Campo (2006), Caldart (2003) / (2009) e Anhaia (2010).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006, p. 24), demonstram que a concepção de educação no campo, vem sendo discutido amplamente pelos movimentos sociais, que ocorreram a partir do século XX, valorizando estes sujeitos, seu trabalho e seus conhecimentos. Esta também afirma que: “A perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.” (PARANÁ, 2006, p. 24). Também destaca que a educação do campo é uma educação que visa formar o sujeito crítico e produtor de conhecimentos. E acrescenta que uma escola do campo é compreendida como uma instituição que atende diversos estudantes que residem em comunidades situadas no campo e que tem uma vasta cultura.

Entender o campo como um modo de vida social contribui para auto afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. Em síntese, o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo. (PARANÁ, 2006, p. 26-27).

Debater sobre educação do campo, significa discutir o contexto de vida das pessoas, e como estas pessoas se relacionam com a natureza, visto que, residem no meio rural.

Também é necessário compreender a cultura de cada grupo ou povo habitante do campo. Cada cultura e cada escola do campo possuem suas próprias características, que cada profissional da educação ao trabalhar em escolas do campo precisa compreender. Para que se tenha uma melhor compreensão sobre o que é a educação do campo, é preciso compreender a história dos povos que residem no campo, e o contexto de vida dessa população, que também tem o direito de estudar assim como as pessoas que residem no meio urbano. Assim são apresentados alguns procedimentos ideais para a construção de escola do campo:

- escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas;
- escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula;
- escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal;
- por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública. (PARANÁ, 2006, p. 30).

Desta maneira, com os diversos movimentos ocorridos nas últimas décadas e lutas pela educação no campo pode-se dizer que: “a educação no campo nasceu como crítica social da realidade da educação brasileira, particularmente a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.” (CALDART, 2009, p. 39). Concordando com autora (2009), a educação do campo nasce como crítica dessa população, que assim como as demais pessoas da sociedade possuem o direito e acesso a educação. No campo encontramos diversos grupos de estudantes, desde comunidades quilombolas até comunidades indígenas. Estas escolas devem ser valorizadas, para que se garanta o direito de estudo para toda a população. Além disto, a pesquisadora (2009) apresenta uma definição de escola do campo, valorizando a população camponesa, como importante para o desenvolvimento da sociedade.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2009, p. 66).

Evidentemente, destaca-se a importância de reconhecer os estudantes e demais sujeitos das escolas do campo como sujeitos sociais, ou seja, que estes indivíduos sejam reconhecidos e valorizados pela sociedade, pois, em muitos casos são excluídos e abandonados. O ato de reconhecer o cotidiano, bem como as lutas e os movimentos sociais que estes estudantes participam ajuda a valorizar e os inserem na atual sociedade. Embasado nas ideias da autora citada anteriormente, Anhaia (2010, p. 23-24) apresenta a seguinte concepção de educação do campo:

Apoiando-nos em Caldart (2008b) afirmamos ser a educação do campo: negatividade, por expressar uma resistência às relações sociais de produção capitalistas, que geram a expropriação dos trabalhadores em geral e, em específico, no campo, também historicamente a precarização de acesso a direitos básicos como educação, entre outros, por considerar o campo como lugar de atraso para o desenvolvimento econômico; positividade, porque para além da denúncia, realiza práticas e apresenta propostas articuladas às mesmas no sentido de colocar em movimento as mudanças, não esperando um momento ideal para alcançá-las; enfim, é superação, por ter presente como horizonte um projeto societário que busque a emancipação humana.

Enfim, a educação do campo é importante e necessária para que mantenham firmes e resistentes as escolas que ainda existem no campo. Elas representam uma educação ofertada na comunidade onde vivem os indivíduos, e mantém uma relação com a culturas dos povos. Percebemos que nas últimas décadas muitas escolas do campo estão sendo fechadas ou orientadas pela nuclearização do transporte do escolar, ou seja, os estudantes migram do campo para estudar na cidade. Acredita-se que a educação ofertada na comunidade é mais condizente com a realidade do estudante.

4. VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta seção busca-se promover uma discussão acerca da vulnerabilidade social e sua relação com os sujeitos pertencentes a educação do campo. A vulnerabilidade social prejudica os jovens e estudantes, principalmente quando se relaciona com os motivos pelos quais os jovens abandonam seus estudos, e conseqüentemente exposto e diversos fatores de risco. Dentre os motivos de abandono a escola destacam-se: gravidez, trabalho, drogas, problemas familiares, dificuldades de acesso ao ensino etc. Esta realidade acontece na cidade e no campo, visto que muitos jovens e adolescentes estão propensos a sofrerem os efeitos que a vulnerabilidade causa no indivíduo. No meio rural isto acontece de forma mais precisa. (ABRAMOVAY, 2002).

Anhaia (2010, p. 22) afirma que: “no Brasil, o meio rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade”. E isto é o que se observa em muitos municípios do estado do Paraná, como no município de Pitanga-Pr, por ser um município que apresenta grande população rural. No interior deste município há muitos analfabetos (principalmente idosos), e pessoas que não concluíram o ensino fundamental e ensino médio (muito pouco das pessoas do meio rural de Pitanga concluiu o ensino superior). Percebe-se que os poucos esta realidade vem mudando.

No campo, um dos grandes fatores que contribui para o aumento da vulnerabilidade social é o abandono da escola, assim como o analfabetismo, que contribui, pois há pais de alunos são analfabetos e não incentivam seus filhos a estudarem. Muitos estudantes abandonam a escola para trabalhar, seja na agricultura, ou para morar em outros locais, em busca de emprego. Grande número desses estudantes ajuda na renda familiar. Quando existe uma escola mais próxima da residência, isso facilita bastante para esses estudantes, pois, eles podem estudar e trabalhar. Por isso as escolas do campo são de grande importância para as pessoas que moram em locais distantes da cidade, e para que essas tenham acesso à educação, e que esta seja de qualidade.

Nas últimas décadas, as escolas do campo tem se tornado um desafio para educação, pois, muitas delas foram e estão sendo fechadas. E, dessa forma, é violado o direito de acesso à educação das pessoas que residem no campo, além de que isto colabora para que, aumente os fatores que contribuem para o crescimento da Vulnerabilidade Social. Enquanto se tem uma escola perto da residência, facilita muito o processo de educação de crianças e adolescentes. (CALDART, 2009).

Quando uma escola do campo é fechada, os estudantes precisam se deslocar para lugares mais distantes, onde se tenha outra escola, para ter acesso ao conhecimento. E como vão estudar longe faltam muitos dias na escola, pois, as condições de estradas rurais, não permitem que a população chegue até a cidade em dias chuvosos, devido e existirem estradas que não possuem um tráfego seguro.

Abramovay (2002) denota que no contexto escolar e nas instituições socializadoras, os jovens são os mais propensos a serem vulneráveis, pois podem estar expostos a situações de risco como: envolvimento com drogas e tráfico, consumismo de bebidas alcoólicas, se envolverem em brigas, se envolverem com gangues e quadrilhas etc. Estes são fatores que em certos casos o estudante está envolvido e a família não tem conhecimento sobre o caso e acaba não agindo como deveria. Podemos perceber que dentre os estudantes que são vulneráveis e oriundos de família com baixa renda, muitos

destes recebem ajuda de programas sociais. Muitas famílias de estudantes de Escolas do Campo receberam ou ainda é participante do benefício social denominado “Programa Bolsa Escola³”.

Os jovens estudantes e vulneráveis precisam superar o desafio que se refere às questões trabalhistas, pois muitas famílias não tem uma residência própria (muitos moram em casas de fazendeiros, ou de pessoas que possuem sítios grandes) e sobrevivem do trabalho informal, enquanto há aqueles que vivem uma situação ainda mais precária, pois estão desempregados e, com isso, é mais difícil conseguir superar a condição de vulnerabilidade em que se encontram.

Nestas propriedades os jovens aprendem a trabalhar e esses fatores fazem de sua atividade um meio de subsistência, e isso se torna a principal atividade que gera renda para a família, o que se torna um importante motivo para a evasão escolar nas escolas do campo. O estudante abandona a escola e vai à busca de emprego. (ABRAMOVAY, 2002).

Evidentemente que com a falta de políticas de públicas que favoreça os jovens estudantes, eles acabem abandonando a escola em busca de emprego e em condições de vida melhores, ou simplesmente busquem auxílio na renda familiar. Abramovay (2002, p. 48) ressalta que: “a vulnerabilidade dos jovens tem-se traduzido em um primeiro momento em altas taxas de desemprego”.

Os jovens no campo buscam emprego principalmente agricultura e pecuária, e quando desistem de estudar saem da escola e a maioria não retorna, até porque, quando atingem determinada idade, não encontram oferta de ensino, como a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Mas é importante salientar que: “a educação ao longo da vida aparece como possibilidade do sujeito adquirir competências necessárias para atividades laborais futuras, aprendendo a lidar com as incertezas do mundo do trabalho e com a crise do desemprego.” (ANHAIA, 2010, p. 54).

No município de Pitanga isso é bastante frequente. Os estudantes principalmente dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio abandonam seus estudos em busca de emprego, pois muitos deles têm a família que vive em situação de vulnerabilidade social e saem para os grandes centros urbanos em busca de emprego e de uma vida melhor.

³ Como aponta Abramovay (2002, p. 75), este programa foi criado em 1997, pelo governo do distrito federal, cujo objetivo era articular uma renda mínima ao rendimento escolar dos jovens e famílias com baixa renda, e este programa também visava quebrar o ciclo de repetência e abandono escolar. Desta forma eram liberadas parcelas mensais (variava o capital que cada família recebia, era avaliada quantidade de pessoas, situação social, quantidade de menores de idade). O responsável pelos jovens em processo de escolarização recebia um cartão magnético para retirar o benefício.

Assim como há casos de estudantes que saem da escola e permanecem trabalhando na agricultura, e que ademais perdem o interesse ou não retornam para concluir os estudos.

Este tipo de vulnerabilidade é frequente no Brasil inteiro. Isso em quase toda a sua totalidade ocorre nas escolas públicas (tanto da cidade quanto no campo), que é a que acolhe a maioria da população pobre e vulnerável do país. Há uma enorme quantidade de jovens e adolescentes fora da escola principalmente no interior, onde a expectativa de estudos por pessoa é ainda menor devido a dificuldades como escolas próximas a suas residências, transporte escolar, dificuldades com professores para se deslocar esses locais.

Anhaia (2010, p. 22) afirma que:

O analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 15 anos é de 32,7% enquanto que, somente 2% de jovens que moram no campo freqüentam o ensino médio (IBGE, 1998). O que demonstra a negação do direito de acesso e permanência na escola para completar sua formação inicial à população do campo.

Mais uma vez é ressaltado o analfabetismo como um fator que ajuda no crescimento da vulnerabilidade social, e de forma mais acentuada no campo. Portanto, é importante compreender os impactos que a vulnerabilidade social causa nos estudantes em processo de escolarização.

Neste município há uma grande quantidade de pessoas analfabetas. Os jovens com idade entre 15 anos ou mais representam 10,45% de analfabetismo no município, e quando se analisa os adultos com idade com mais de 50 anos, esse índice é ainda bem maior, cerca de 25,22% de pessoas analfabetas. (IPARDES, 2016, p. 41, apud IBGE 2010). Este dado revela que há desde crianças até adultos analfabetos no município, e os adolescentes que se encontram no processo de escolarização e seus familiares sofrem com a vulnerabilidade, e quanto maior a taxa de analfabetismo significa que a pessoas está mais distante dos direitos social.

5. IMPACTOS DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção apresenta os dados e resultados de uma pesquisa de campo, pautada em entrevistas direcionadas a dois diretores de escolas do campo, ambas as escolas localizadas no interior do município de Pitanga-Pr. Para isto, inicialmente foram pré-elaboradas questões para nortear a entrevista. Os entrevistados foram dois diretores, um da rede municipal e outro da rede estadual de ensino. Para melhor entendimento serão utilizados

pseudônimos (João, diretor da escola da rede municipal, e José, diretor da escola da rede estadual).

Para ambas as entrevistas, inicialmente foram questionadas os diretores sobre quais são os fatores sociais e econômicos da comunidade escolar que mais influenciam no desempenho escolar dos alunos. As respostas giraram em torno das questões econômicas e de estrutura material das famílias, como se verifica na fala do diretor João: “São fatores tais como: condições precárias de moradia, saneamento básico e de subsistência. O mais impactante é ausência de um ambiente familiar favorável⁴”. Existem também outros fatores que podem influenciar nesse processo, como nos fala longamente o diretor José:

Nossa região tem um IDH5 baixo e a nossa comunidade, clientela basicamente é do campo e sítiantes [...] Pode dizer que a nossa questão na escola, a alimentação, é uma grande influência na vida desses alunos, visto que a gente tenta suprir da melhor forma esta demanda, algumas vezes com mais dificuldades, outras vezes menos, tentando fazer com que este fator... Tenha-se uma alimentação de qualidade, para poder, estar dando uma condição para esses alunos, outra situação é socioeconômica das famílias... As famílias com melhor situação econômica ela culturalmente falando em questão de comunicação e argumentação com os filhos em casa, se tem melhor resultado. Então com as famílias de baixa renda a gente tenta fazer o papel social e de diagnóstico. É feito um diagnóstico dessas famílias, com um olhar bem clínico, tentando suprir da melhor forma também essas lacunas.

Na fala de José vemos que ele destaca os fatores sociais que influenciam no processo de escolarização de seus alunos, muitos deles são carentes, e que até a alimentação é um fator que influencia no processo de aprendizagem. E isto, também é descrito por Abramovay (2002), onde a autora destaca que a condição econômica em que as famílias se encontram é um dos principais agravantes, e que torna a vulnerabilidade mais intensa e impactante na vida das pessoas e estudantes.

Os fatores socioeconômicos influenciam diretamente a aprendizagem. Quando o estudante possui condições que favorecem sua aprendizagem, ele tem um melhor desenvolvimento escolar. Isto significa que, se o estudante possui e pode adquirir ou convive com materiais que auxiliam sua aprendizagem, ele tem uma aprendizagem mais significativa. Se o estudante possui acesso à internet, por exemplo, ele consegue fazer pesquisas e por si próprio investigar e buscar o conhecimento, e que esta ferramenta, utilizada de forma correta e aplicada a aprendizagem pode se traduzir em inúmeros

⁴ O ambiente desfavorável de acordo com as palavras do diretor é um ambiente que a família não tem condições dignas de sobrevivência. Também é um ambiente desfavorável o ambiente em que os estudantes podem conviver com as drogas e com a violência, bem como sofrer com os efeitos destes ou serem usuários.

⁵ IDH é a sigla do Índice de Desenvolvimento Humano.

benefícios. Contudo, nas regiões do campo o acesso à internet é preconizado e que a minoria dos estudantes tem acesso a este meio. (ANHAIA, 2010).

Apesar da situação histórica de vulnerabilidade social em determinadas regiões do campo, em Pitanga, ambos os diretores denunciam a falta de ação do poder local, como se pode constatar na seguinte fala: “Há muito tempo que não vejo uma ação por parte do município para mudar essa realidade, esse é o contexto” (DIRETOR JOSÉ). Isto significa que faltam investimentos, e que as políticas públicas e/ou educacionais por vezes deixam abandonados ou não investem o necessário. Ainda pode-se acrescentar que: “Podemos ver os programas sociais que ajudam, porém, a solução não é definitiva” (DIRETOR JOÃO).

Muitas famílias da comunidade, por serem carentes, e até pela situação de vulnerável que se encontram, acabam encontrando auxílio de sobrevivência nos programas governamentais oferecidos pelo governo estadual (Programa Família Paranaense) e do governo federal (Bolsa Família). É com esta fonte de recursos que ajuda no sustento da família e que auxilia nos estudos dos filhos. Com relação a isto, pode-se dizer que:

A ação governamental é de primordial importância para acabar com a fome, melhorar a qualidade de vida das famílias (...), trazer uma esperança para o povo do interior, que está na questão do abandono, da escassez. Isso contribui para que não aconteça em total o êxodo rural. (DIRETOR JOSÉ).

Perante esta afirmação, percebe-se que a ação do governo faz-se um fator necessário e preciso, e que a implementação de políticas que ajudam a acabar com os fatores contribuintes da vulnerabilidade social. Nesta mesma perspectiva o diretor João complementa que: “É necessário organizar e ser revista, a forma de disponibilização dos programas e não somente como assistencialismo, mas em contrapartida exija das famílias profissionalização”. Este fator destacado por João é crucial pois, os estudantes das escolas do campo e de suas famílias que se encontram vulneráveis, não podem ser vistas e atendidas através de perspectivas assistencialistas, mas a partir de uma perspectiva que traga a valorização profissional e que valorize o indivíduo através da emancipação humana.

Ainda, quando questionados se acreditavam que a vulnerabilidade social nas escolas do campo afeta os estudantes em processo de escolarização, o diretor José explicou que sim, e que a vulnerabilidade: “Afeta diretamente o adolescente, no quesito de abandono, ora no campo, não temos um atrativo no fim de semana, uma diversão”. Isso

significa concordar que o indivíduo que vive no campo tem poucos atrativos em comparação com o sujeito que vive no meio urbano. O diretor João complementa que:

Sim. É um fator social que está presente no campo e na cidade, e acredito que a forma mais eficaz de garantir isso é o aumento da escolaridade e principalmente a qualidade da educação e da cultura como forma de garantir. Fazer uma reflexão capaz de promover e transformar o ambiente social nos determinados grupos em que vive ou está inserido.

Nas palavras de ambos os diretores ficam evidentes que as comunidades mais pobres, e inclusive no campo do município de Pitanga sofrem com a vulnerabilidade social. Acredita-se que a educação é capaz de transformar e mudar essa situação em que os estudantes se encontram. Ela se traduz em uma nova perspectiva, ou seja em mudanças (MONTEIRO, 2011). O aumento da escolaridade das pessoas é de grande importância, não somente para as crianças e adolescentes, mas para todas aquelas pessoas que não tiveram a educação na idade certa, pois desta forma apresenta melhores condições de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o estudo realizado sobre a vulnerabilidade social nas escolas do campo e com ênfase nos impactos que ela traz no processo de escolarização de crianças e adolescentes é possível compreender que existem crianças e jovens estudantes em situação de pobreza⁶, ou de extrema pobreza, que cada vez vai aumentando se não tiver investimentos públicos na educação e no setor social. E este fator influencia muito no aprendizado das crianças e adolescentes, pois, quanto mais recurso o estudante tem melhor pode ser seu aprendizado. Se o estudante tem acesso a vários recursos como jogos pedagógicos e acesso à internet, melhor será seu aprendizado, e se eles não tem acesso nem incentivo, em determinados casos ele acaba abandonando e futuramente isto pode causar um impacto negativo na sua vida e durante o próprio período de escolarização.

Vale notar que é preciso elaborar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dos estudantes das escolas do campo, principalmente crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social. Assim, é possível contribuir com os estudantes e tirá-los dessa situação e de fatores de risco. Atualmente muitas escolas do campo são frequentadas por estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social. Há estudantes cujos pais são analfabetos, inclusive usuários de programas sociais

⁶ Vulnerabilidade social não é sinônimo de pobreza, mas a incluem.

(muitos beneficiários do Programa Bolsa Família⁷), e que, ademais, possuem dificuldades de acesso a outros serviços públicos como saúde, transporte, lazer etc.

Nas localidades do campo, como o caso da realidade estudada, existem casos de famílias dos estudantes dessas instituições de ensino que, recebem da assistência social, cesta básica para a alimentação, e esta faz um acompanhamento mensal das famílias que participam de programas sociais do governo. Outro programa social bastante pertinente que tem na comunidade é o programa “Família Paranaense”, que é uma ajuda mensal em dinheiro, para as famílias consideradas mais carentes, e que precisam de assistências governamentais⁸.

Existem escolas do campo que além de receber estudantes em situação de vulnerabilidade social, tem muitos problemas nas estruturas físicas e falta de recursos (recursos humanos e recursos materiais). Estes fatores em todos os âmbitos educativos acabam comprometendo a vida e o futuro de crianças e adolescentes. Isto gera inseguranças e incertezas para os estudantes. No campo este cenário é bem visível, pois, observa-se que muitos estudantes vivem em situações precárias com a falta de recursos financeiros, para uma vida melhor e oportunidades de progredir.

Consequentemente, há uma grande barreira a ser superada dos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social e muito se tem para fazer para que eles deixem situação em que se encontram e tenham condições de vida melhores e uma perspectiva de escolarização mais avançada. A vulnerabilidade social pode estar presente na vida do cidadão, mas é possível que ele deixe a situação e tenha condições dignas de vida e escolaridade adequada, que contribui para a formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian *et. al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas.** Brasília: UNESCO. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>> Acesso em: 27 Abr. 2019.

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas. **Anais...** I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_295.PDF> Acesso em: 06 Mai. 2019.

⁷ O programa bolsa família foi criado pelo governo do distrito federal, em que é um programa de transferência de renda para as famílias que se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza no Brasil.

⁸ Informações obtidas com os entrevistados.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em educação. Florianópolis. 2010. 78p.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**. Brasília, v.3, pp.60-81, Jan/Jun. 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 06 Mai. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.º. 1, 35-64, mar/jun 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 Abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciências & Saúde Coletiva**, Fortaleza, v.10, n.2, p.357-363, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2.pdf>> Acesso em: 27 Abr. 2019.

IPARDES - Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e social. **Caderno Estatístico município de Pitanga**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85200>> Acesso em: 06 Mai. 2019.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.17, n. 2, jul-dez/2011. Acesso em: 06 Mai. 2019.

NAZARENO, Louise Ronconi de; JUNIOR Palmiro Chaves de Souza. IGNÁCIO, Sérgio Aparecido. **Nota técnica – IPARDES - Índice de Vulnerabilidade das Famílias Paranaenses: Mensuração a partir do Cadastro Único para Programas Sociais – CadÚnico**. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Indice_Vulnerabilidade_familias.pdf> Acesso em 27 Abr. 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

Submetido em: 22-09-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Livro, Leitura e Cidadania

Antonio Deusivam de Oliveira¹

Resumo: O livro e a leitura têm sido objeto de várias pesquisas, e a relação entre eles e a questão da cidadania precisa ser mais explorada para se dimensionar a sua importância. Este artigo tem como objetivo principal, por meio de pesquisa bibliográfica, examinar justamente a relação entre o livro, à leitura e a cidadania. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica. Por meio da revisão da literatura apresentamos uma pequena contextualização da história do livro e da leitura, apontamos o conceito de cidadania e leitura, e discorremos sobre a relação entre esses conceitos apresentados. Finalizamos ressaltando a importância do livro e da leitura na formação do cidadão em sociedade.

Palavras-chave: Livro. Literatura. Cidadania. História do livro e da leitura.

Abstract: Books and reading have been the subject of much research, and the relationship between them and the issue of citizenship needs to be further explored to measure their importance. This article aims, through bibliographical research, to examine precisely the relationship between the book, reading and citizenship. The methodology used was the bibliographic research. Through the literature review we present a small contextualization of the history of the book and reading, point out the concept of citizenship and reading, and discuss the relationship between these concepts presented. We conclude by emphasizing the importance of books and reading in the formation of citizens in society.

Key Words: Book. Literature. Citizenship. Book and reading history.

Introdução

Vivemos um momento caracterizado como sendo da sociedade do conhecimento. A informação, o conhecimento e a aprendizagem são partes deste processo que tem como perspectiva o cidadão e o acesso à informação para todos. (ESTABEL; MORO, 2014).

¹ Mestre em Políticas Públicas – Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). deusivam@bol.com.br

Este artigo tem como objetivo principal mostrar a relação que existe entre o livro, leitura e cidadania; pois acreditamos que o livro e a leitura são necessários na formação da cidadania.

Para chegarmos ao objetivo pretendido, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2007, p. 121-122), é “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Ainda de acordo com Markoni e Lakatos (2010, p. 25) as técnicas da pesquisa bibliográfica são “[...] um apunhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

A revisão de literatura foi feita a partir de conceitos que consideramos essenciais para validação do objetivo que a pesquisa pretendeu alcançar, principalmente no que se refere à questão da importância do livro e da leitura como forma de conquista da cidadania.

História do livro e da leitura

Antes de discorrermos sobre a relação entre livro, leitura e cidadania, faremos um breve relato sobre a história do livro e da leitura no mundo e no Brasil.

O livro, como suporte de leitura, surgiu bem depois da era cristã. O homem das cavernas desenvolveu um sistema de escrita a partir de pinturas em cavernas, visto a sua necessidade de comunicação; já o surgimento do que hoje é a escrita moderna, levou séculos para se formar e passou por diversas fases. Com base em Horellou-Lafarge e Segré (2010), foram três grandes sistemas de escritas até a escrita atual. O quadro abaixo mostra um resumo de como se deu esse desenvolvimento:

Tabela 1 – Sistemas de Escrita

Os Três Grandes Sistemas de Escrita	
Primeiro sistema	Escrita ideográfica. A cada sinal corresponde um objeto (pictograma) ou uma ideia (ideograma). Nasceu da necessidade de registrar contas agrícolas e, durante vários séculos, serviu de <i>aide-mémoire</i> , de pró-memória. Para a compreensão, não era necessário conhecer a língua do autor, mas o número e a complexidade dos sinais constituíam um obstáculo.
Segundo sistema:	Corresponde ao acréscimo de uma escrita silábica em que cada sinal representa um som. O número de sinais diminuiu...Duas formas de escrita, a cuneiforme e a hieroglífica, vão nascer ao mesmo tempo e desenvolver-se em ritmos diferentes, uma ignorando a outra...A escrita cuneiforme permitiu a transcrição de outras línguas além daquela usada na Mesopotâmia e, desse modo, disseminou-se amplamente. Ao contrário da escrita cuneiforme, de lenta evolução, a escrita egípcia se tornará imediatamente a expressão da linguagem falada a refletir a realidades concretas e abstratas.
Terceiro sistema	Corresponde à escrita alfabética. Chega mil anos antes da nossa era graças aos fenícios, povo navegador e comerciante, devido á preocupação com a possibilidade de redigir rapidamente os contratos. A partir de então, o sinal já não faz referência a um objeto ou a uma ideia, mas a um elemento decomposto do som. Um som é representado por vários sinais, e o número de sinais diminui. A abstração alfabética alivia o trabalho da escrita e da leitura e é graças a essa simplificação que irá desenvolver-se tanto uma escrita mais complexa, mas rica, quanto uma leitura mais fácil. Enquanto se contavam perto de 1500 pictogramas primitivos, com umas três dezenas de sinais abstratos representando consoantes será possível escrever tudo. Oito séculos antes de Cristo, e muito próximos do fenício, existiam no Ocidente e perduraram até os nossos dias: o alfabeto aramaico, ou árabe, e o alfabeto hebraico. É por esses alfabetos que se transcreve a palavra de Deus no Corão ou na Bíblia. Essas escritas são lidas da direita para a esquerda e não contêm vogais.

Fonte: Tabela construída pelo próprio autor a partir das ideias de Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 20-21)

E é somente com os Gregos, cinco séculos antes de Cristo, que o alfabeto é consolidado a partir da transformação de certas consoantes em vogais (HORELLOU-LAFARGE e SEGRÉ, 2010). De acordo com Fischer (2006) a capacidade de ler e escrever se propagou no século VI a.c.,

Quando a escrita passou a ser usada de forma mais generalizada na vida pública e semipública: com o hábito cada vez mais frequente de fazer inscrições e exibir leis públicas, cunhagem de moedas, inscrições em vasos com figuras pintadas de preto e outras inovações afins (FISCHER, 2006, p. 46,47).

Ainda de acordo com Fischer (2006) a transição da tradição oral para a escrita ocorreu entre os séculos V e IV a.c.. Como exemplos dessa transição podemos mencionar que filósofos como Platão e Xenofonte utilizaram-se da escrita com o objetivo de preservar

os ensinamentos orais de Sócrates; e o também filósofo e médico Hipócrates, contemporâneo dos filósofos acima mencionados, também se utilizou da escrita para propagar seus ensinamentos as gerações futuras.

É a partir desse contexto que vai surgir o livro, este como suporte da leitura. Desse modo a cultura oral foi aos poucos substituída em grande parte pela cultura escrita. Assim, podemos considerar que, a partir dos Gregos, a escrita e a leitura foram introduzidas na cultura Ocidental.

Nesse primeiro período a escrita surgiu com o Papiro, e a partir dele foi possível a confecção de várias cópias de uma determinada obra.

No período da idade média a cultura escrita se difundiu por meio do Império Romano e do Cristianismo. Fischer (2006, p. 132-133) salienta que “O cristianismo medieval era a religião do livro, uma herança direta da veneração judaica à palavra escrita. Os ensinamentos cristãos eram divulgados pela leitura, e era por meio das diversas escolas administradas pela igreja que se aprendia a ler”.

Com o surgimento da cultura letrada, o inventor Johannes Gutenberg criou em 1455 a prensa. Na mesma época o papel substituiu o pergaminho, e juntamente com a prensa possibilitaram a difusão do livro impresso.

Nas palavras de Fischer (2006) o livro passou a ser considerado uma ferramenta, segundo ele,

O livro era “novamente” uma ferramenta, mas, desta vez uma ferramenta de alta qualidade. Deixando de ser apenas o veículo do discurso humano, era, no final do século XV, reconhecido como o meio mais importante de acesso ao conhecimento na sociedade culta (FISCHER, 2006, p. 198).

Nas palavras de El Far (2006, p. 27), “Com a impressão, a palavra escrita tomou cada vez mais lugar e preferência nos círculos letrados, deixando que o universo da oralidade predominasse em meio aos camponeses, artesãos e trabalhadores analfabetos e de pouca renda”.

Além disso, a leitura nesse período era privilégio de poucos, somente os ricos tinham acesso, e esses que detinham o poder da leitura eram considerados de um elevado *status* social. No entanto El Far (2006, p. 28) salienta que “... apesar dos elevados índices de analfabetismo, os editores nunca deixaram de tentar cooptar a atenção das diversas camadas sociais, publicando narrativas curtas e baratas”.

Na igreja era determinado que apenas os membros do clero poderiam ler e interpretar as escrituras sagradas. Fischer (2006, p. 207) afirma que no início do século XVI, Martinho Lutero e seus seguidores “anunciavam aos quatro cantos que toda pessoa –

homem ou mulher – possuía o “direito divino” de ler a Palavra de Deus por si própria, sem intermediários, e no idioma dela”. Foi o fim da supremacia do poder da leitura por parte da igreja.

Ainda de acordo com Fischer (2006) o livro e a leitura tiveram uma importante função para a humanidade a partir dos séculos XVI. De acordo com o autor, o Iluminismo e a Revolução Industrial foi resultado da instrução, ou seja, da leitura. Segundo o autor, a Revolução Industrial surgiu da “sinergia entre produção, riqueza e educação” (p. 233). Ele vai além quando diz que “Os países com baixos índices de alfabetização que não conseguiram estabelecer essa sinergia permanecem até hoje defasados” (ibid, p. 233).

Nas palavras de El Far (2006), com

O barateamento do papel, a prensa movida a vapor, o uso do linotipo, e sem dúvida alguma, o aumento nos índices de alfabetização possibilitaram, a partir do século XVIII, ao menos na Europa e nos Estados Unidos, a produção de livros em larga escala e, por conseguinte, uma leitura em série, rápida e sempre em busca de novidades. Esse maior contato com o objeto impresso fez com que as pessoas adquirissem interesses próprios e desenvolvessem, em algum recanto solitário, a leitura silenciosa e individual. Enquanto alguns liam para aprender um novo ofício, outros adquiriam seu exemplar para entender os mistérios de povos distantes, contemplar profecias religiosas, conhecer um autor de sucesso ou simplesmente liam por diversão (EL FAR, 2006, p. 29).

Para Fischer (2006, p. 231) no século XIX, “O livro impresso era considerado por muitos o verdadeiro santuário dos mais elevados sentimentos humanos a ser aberto, experimentado e apreciado por todas as pessoas de modo igualitário, com privacidade, silêncio e devoção.”

No século XX, especialmente após a segunda metade, foi a vez da valorização dos *Best Sellers*. O livro tornou-se um negócio lucrativo e surgem muitas editoras que com o objetivo de lucrar cada vez mais, investem nas publicações de obras com apelo comercial. Os livros de auto-ajuda tornam-se sucesso de vendas e prioridade de publicação de muitas editoras, visto seu retorno financeiro. Autores são traduzidos para diferentes línguas e publicados em diferentes continentes.

No Brasil, a história do livro e da leitura também teve suas particularidades. Em todo período do regime colonial não foi permitido pela metrópole portuguesa à reprodução do livro impresso. De acordo com El Far (2006) a metrópole temia que o livro possibilitasse a difusão de pensamentos políticos de caráter revolucionários.

Conforme El Far (2006), os habitantes da colônia que tinham interesse na aquisição de livros precisavam importar de Portugal, além de precisar se submeter a questões

burocráticas para a sua liberação. Foi somente a partir de 1808, com a vinda da Família Real, que o livro começou a ser impresso no Brasil. No entanto, as primeiras impressões tinham como objetivo na maioria das vezes as publicações ligada a Diplomacia Real. As demais impressões eram submetidas a um severo controle da censura. Além do início da impressão de livros no Brasil, a Família Real instalou no Rio de Janeiro a Biblioteca Real, que era composta pelo acervo do Rei D. João VI em Portugal. Com a volta da Família Real para a metrópole a Biblioteca ficou na colônia, e após alguns anos recebeu a denominação de Biblioteca Nacional.

De acordo com Gomes (2012) o objetivo primeiro da Biblioteca Nacional era prover às necessidades da nobreza e da elite do Brasil colonial.

Para El Far (2006) essa relação da Família Real com a Biblioteca Nacional possibilitou uma valorização da cultura impressa no Brasil e também que os livros tornassem “... um bem simbólico inestimável para uma nação rumo à civilização” (p. 18).

El Far (2006) lembra que a partir das décadas de 1820 e 1830 com o surgimento de uma classe elevada culturalmente no Brasil, diversos editores e livreiros iniciam aqui no país a comercialização de autores e obras reconhecidas na Europa, e que também foi a partir desse período que surgem diversas livrarias na cidade do Rio de Janeiro e em seguida surgem as editoras nacionais publicando novos escritores brasileiros, tais como: Machado de Assis, Joaquim Nabuco, Aluísio Azevedo, entre outros.

Vale salientar, de acordo com El Far (2006), que no Brasil durante o período Colonial e o século XIX as narrativas orais e a palavra escrita conviveram juntamente, e que muitas vezes uma inspirava a outra. Era comum a publicação de livros baseados em histórias da vida real, e o contrário também, no qual romances eram adaptados para o teatro.

A primeira metade do século XX foi um período de surgimento de muitas editoras, livrarias e de autores que se tornaram referência para a literatura brasileira, como é o caso de Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Clarice Lispector, entre outros. O Rio de Janeiro deixou de ser o único centro cultural do país e “O movimento modernista, em São Paulo, que culminou com a Semana de Arte Moderna, em 1922, trouxe para a arena editorial um grupo de intelectuais firmemente dispostos a colocar em circulação seus escritos e ideais artísticos” (El Fer, 2006, p. 40,41).

El Far (2006, p. 43) salienta ainda que nessa época não era só a literatura que era valorizada, “as demais áreas do conhecimento lentamente foram sendo descobertas e valorizadas”. Ensaios sociológicos chegam às livrarias, como é o caso dos livros “de

Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Franklin de Oliveira, Florestan Fernandes, Antonio Cândido e Caio Prado Júnior, como também importantes traduções de clássicos do pensamento ocidental” (EL FAR, 2006, p. 43).

Mas no final do século XX e início do século XXI, as editoras multinacionais chegam ao Brasil com o objetivo de obter cada vez mais lucros com o público leitor do país, e mais especificamente, com o objetivo de publicar obras para atender aos editais dos programas governamentais. Ainda nesse período, surgem novos formatos de livros e leitura e faz surgir a ideia do fim da era do livro impresso. As editoras vão aos poucos se adaptando a essa nova realidade e investindo nos novos formatos de livro e leitura.

Durante muitos séculos, o livro de papel foi hegemônico no que se refere a suporte de leitura; no entanto essa hegemonia se acabou a partir do surgimento de novos formatos de leitura, como é o caso dos jornais, das revistas, da internet e do livro eletrônico. O jornal e as revistas surgiram ainda no século XIX, no entanto, podemos considerar relativamente novos em relação à história do livro. A internet, e posteriormente o livro eletrônico, surgiram já mais para o final do século XX.

Retomando Horellou-Lafargue e Segré (2010), elas descrevem todo período de supremacia do livro até os dias atuais com o surgimento de outros suportes de leitura, como único meio de acesso à leitura.

O livro, meio de acesso ao saber e à cultura, tornou-se e manteve-se por muito tempo o suporte essencial do texto e, portanto, o principal objeto de leitura. Até o início do século XXI, a leitura foi sempre a leitura de livros. Ler era ler livros. O desenvolvimento dos meios tecnológicos que caracterizou o século XIX permitiu a expansão e a diversidade dos suportes de leitura (revistas, periódicos). Hoje, o livro perdeu a supremacia como suporte único e valorização da leitura (HORELLOU-LAFARGUE E SEGRÉ, 2010, P. 17).

A ideia do fim do livro impresso com o surgimento de novos formatos de livro e leitura é uma tese que vem sendo bastante discutida. No entanto, é uma afirmativa que não se pode confirmar, visto outros exemplos de coexistência ao longo da história da humanidade, como por exemplo, o teatro e a televisão, ou o rádio e a televisão.

Zilberman (2001), com base na lógica do capitalismo não acredita no desaparecimento do livro impresso; ela acredita em um mundo em que o livro físico de papel irá conviver com esses novos suportes de leitura, pois existirá demanda para os diferentes formatos, porém, ela considera necessária uma adaptação do mercado de livros a essa nova realidade. Nas palavras da autora, numa tentativa simbólica de diagnosticar esse momento que está passando o livro, ela vai dizer que “... mudanças determinam não apenas

rupturas, mas também continuidades, desde que adaptações ocorram” (ZILBERMAN, 2001, p. 117).

A relação entre o livro, leitura e cidadania

Buscaremos aqui discorrer sobre a relação que existe entre o livro, leitura e cidadania.

O conceito de cidadania, de acordo com o sociólogo britânico Thomas H. Marshall (1967), constitui-se em um conjunto de direitos civis, políticos e sociais de uma determinada sociedade. Para o autor cada sociedade desenvolve sua cidadania a seu modo. Segundo ele, nas sociedades na qual a cidadania apresenta-se mais avançada, aproxima-se de uma cidadania ideal.

Mas e o que é leitura? Conforme Martins (2006), a leitura é uma experiência individual e que pode ser definida como sendo a decodificação de signos linguísticos, por meio do qual o leitor decifra sinais, e também como sendo um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor dá sentido a esses sinais. Ela afirma que a leitura é realizada a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, e que esse objeto pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento. Sua definição de leitura é como sendo “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de qual linguagem”. (MARTINS, 2006, p. 30).

A leitura permite que o cidadão desenvolva uma consciência crítica a respeito de si e da sociedade. Nas palavras de Paulo Freire (1997, p. 45), “... cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e cidadania “tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Logo, a leitura é indispensável na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

De acordo com Silva (2011, p. 44):

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

De acordo com Perissé (2006, p. 56), a leitura permite uma libertação. O autor ver a leitura “... como “ingrediente” na tarefa de encaminhar nossa vida (encaminhar bem e para o bem)”. O autor usa a palavra grega *diagogé* para explicar que a leitura permita que nós

assumamos a condução das nossas vidas. Segundo ele, uma das traduções para *diagogé* é “recreação”; e recreação no sentido de recriar.

No século XIV, os monges beneditinos aprendiam que era necessário, como consequência de sua vocação, “os pobres recrear”, ou seja, ajudar os pobres a recuperarem a alegria de viver, a alegria de serem pessoas dignas, e não somente dar-lhes uns momentos de diversão, evidentemente. (PERISSÉ, 2006, p. 57).

Sendo assim,

A leitura na *diagogé* é descoberta, eclosão do pensamento pessoal (que alimenta da lembrança); é lembrar-se, portanto, do que o ritmo corrido da vida (especialmente da vida transcorrida e supercorrida nos grandes centros urbanos) e do tempo hipermoderno nos impede de lembrar. Lembrar-nos do que nos torna realmente humanos. (PERISSÉ, 2006, p. 58).

A relação entre leitura e cidadania tem reforço nas palavras de Petit (2008). Segundo a autora a leitura contribui no exercício da cidadania nos seguintes aspectos: acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, entre outros (PETIT, 2008, p. 101). No entanto, ainda de acordo com essa autora, nem todo tipo de leitura proporciona o exercício ativo da cidadania; segundo ela algumas leituras podem proporcionar “os prazeres da regressão” e que alguns textos “apenas nos distraem” (PETIT, 2008, p. 101).

De modo similar as exposições apresentadas acima, Piúba (2012) compreende a leitura como um direito de cidadania. Nas palavras do autor a leitura “... é um direito humano que permite o exercício pleno da democracia” (p. 2016). O autor defende também a ideia de que a leitura é também uma prática social.

Costin (2004, p. 271) fala que um jovem que não lê “... não terá acesso a informações vitais para constituir-se em cidadão independente e participante e, assim, tornar-se-á passível de ser constantemente manipulado”. A autora ainda acrescenta que “... a leitura pode proporcionar a autonomia necessária ao verdadeiro exercício da cidadania” (p. 271). Para a autora a leitura proporciona que o homem não seja manipulado pelas informações recebidas da mídia. Nesse caso, o caráter da leitura é de emancipação do homem frente aos meios de comunicação, que na maioria dos casos objetivam a manipulação do homem com a informação que eles transmitem.

Para Petit (2008) a leitura proporciona o acesso ao saber e ao conhecimento, proporcionando dessa forma uma possibilidade de mudar o destino escolar, profissional e social dos indivíduos. A autora afirma ainda que por meio da leitura o indivíduo cria condições para o exercício da cidadania. Ainda de acordo com Petit (2008, p. 60-61) “a verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso...”. A autora (p. 65) aprofunda ainda mais na discussão e diz que “muitas vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar a dignidade e a liberdade”.

A leitura é algo que vai além da decifração de códigos, de acordo com Paulo Freire (2011, p. 19) a leitura “... se alonga na inteligência do mundo”; ela “... precede a leitura da palavra”. Ou seja, a leitura proporciona uma dimensão que vai além dos muros da escola, ela possibilita a vida em sociedade.

A leitura proporciona ao cidadão enxergar o mundo e interferir na sua realidade. Segundo Foucault (1994) quando lemos questionamos o mundo e a si mesmo. Esta afirmativa tem reforço nas palavras de Oliveira (2008, p. 2) quando ele exemplifica dizendo que “Os livros já foram (e implicitamente ainda continuam sendo) proibidos. Ditadores preferiam populações analfabetas ou que não dominavam o poder da leitura, pois era mais fácil dominá-los”.

Além da prática social do livro, ele é também considerado um bem cultural, no entanto,

O livro, apesar de sua relativa banalização, continua sendo um bem reservado àqueles que já gozam do benefício da cultura. A leitura de livros continua socialmente desigual. Quanto mais se ascende na hierarquia social, mais aumenta o número de livros lidos. (HORELLOU-LAFARGUE E SEGRÉ, 2010, P. 103).

Compagnon (2009) diz que: “Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que lêem que para aqueles que não lêem” (p. 35). Essa afirmação confirma a ideia de que a leitura é uma prática social.

Soares (1988, p. 28) discorre sobre os agentes que formam os leitores. Segundo ela, os alfabetizadores, os professores e os bibliotecários, desempenham um papel político e que a ação deles poderá ou não ser um instrumento de transformação social; pois para ela a leitura é um processo político.

Percebemos que os autores referenciados veem uma relação entre o livro, a leitura e a cidadania. O ato de ler tem em si um significado que poderá fazer a diferença na formação do cidadão.

Considerações finais

“*Um país se faz com homens e livros*” e “*O homem faz os livros, os livros fazem os homens*”; essas duas frases são de Monteiro Lobato, e assim como ele, acreditamos que o livro e a leitura podem proporcionar ao cidadão uma visão mais crítica da sociedade.

O livro e a leitura são essenciais para formar cidadãos conscientes do seu papel, dos seus direitos e deveres e da sua vida em sociedade.

Referências

- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSTIN, Cláudia. Leitura e Cidadania. In PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.
- EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- ESTABEL, Lizandra Brasil e MORO, Eliane Lourdes da Silva. **Biblioteca: conhecimentos e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época; v. 23).
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 22).
- GOMES, Isis Valeria. Retrospectiva – o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal e SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).
- OLIVEIRA, Antonio Deusivam. **A universalização das políticas públicas de acesso ao livro e à leitura no Brasil**. São Paulo: Domínio Público, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000844.pdf>>. Acesso em: 31 de agosto de 2019.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PIÚBA, Fabiano dos Santos. Por uma leitura dos “retratos” – desafios para o desenvolvimento social da América Latina. In FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001 (Ponto futuro; 3).

Submetido em: 31-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Pedagogia Social: Infância e Direitos Humanos em Instituições de Acolhimento

Fernanda Carolina Libanio¹
Suzana Pinguello Morgado²

Resumo: Nesta pesquisa tivemos como objetivo analisar os conceitos de infância e direitos humanos, a fim de entender como são incorporados em instituições de acolhimento. O método de pesquisa adotado foi o de pesquisa histórica e como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica. Partimos da consideração de que todas as crianças e adolescentes, independente dos espaços sociais que ocupam, devem ter garantido o direito aos princípios básicos de sobrevivência e que o período vivido, por alguns, em instituições de acolhimento, deve ser acompanhado por um profissional de qualidade. Ao finalizar esse estudo fica evidente a necessidade dessas discussões em torno da pedagogia social e dos direitos humanos como temas relevantes ao debatermos o atendimento em instituições de acolhimento. Identificamos que o conceito de vulnerabilidade social diz respeito, exclusivamente, à condição social de existência de crianças e adolescentes e que a condição econômica, na maioria da vezes, determina a forma de atendimento em instituições de acolhimento e sua retirada das famílias de origem. O caminho trilhado pela pedagogia social e pelos direitos humanos encontram desafios e contradições ao garantirem a dignidade à crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pois este atendimento se depara com individualidades invisibilizadas em nome do coletivo.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Pedagogia Social. Infância. Instituições de Acolhimento.

Abstract: In this research we aimed to analyze the concepts of childhood and human rights in order to understand how they are incorporated into host institutions. The research method adopted was the historical research and as methodological procedures the literature review. We assume that all children and adolescents, regardless of the social spaces they occupy, must have guaranteed the right to the basic principles of survival and that the period lived by some in host institutions must be accompanied by a quality professional. . At the end of this study, it is evident that these discussions around social pedagogy and human rights are relevant as we discuss the care provided in host institutions. We identified that the concept of social vulnerability refers exclusively to the

¹ Professora da rede básica, Graduada em Pedagogia pela UNESPAR/Campus de Campo Mourão. E-mail: libaniofernanda@gmail.com

² Professora Doutora lotada no Colegiado de Pedagogia da UNESPAR/Campus de Campo Mourão. E-mail: suzana_morgado@yahoo.com.br

social condition of the existence of children and adolescents and that the economic condition, in most cases, determines the form of care in host institutions and their removal from their families of origin. The path taken by social pedagogy and human rights faces challenges and contradictions in ensuring the dignity of children and adolescents in situations of social vulnerability, because this service faces invisible individualities in the name of the collective.

Keywords: Human rights. Social pedagogy. Childhood. Host Institutions.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo o de analisar os conceitos de infância e direitos humanos, a fim de entender como são incorporados em instituições de acolhimento. Esta intenção se consolidou a partir da prática de estágio, realizada em uma instituição de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social com capacidade de acolhimento de até 20 crianças e adolescentes.

No contexto de crianças institucionalizadas, é necessário compreender a função do pedagogo e quais condições de formação são ofertadas pelo curso de Pedagogia, uma vez que, os profissionais formados nesta área podem atuar em espaços escolares e não escolares. Segundo Libâneo (2002) o campo da educação é bastante amplo, visto que pode ocorrer em muitos espaços, sendo eles: família, trabalho, na rua, nos meios de comunicação, nas igrejas, em sociedade e na escola. Ou seja, “[...] ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas educativas. [...]” (LIBÂNEO, 2002, p.33). Diante da temática abordada, buscamos responder o seguinte questionamento: como são incorporados os conceitos de infância e de direitos humanos em instituições de acolhimento?

Com a intenção de estabelecer a compreensão acerca do trabalho desenvolvido em instituições de acolhimento por pedagogos, como parte do movimento da pedagogia social e se relacionando com a garantia de dignidade pertencente à humanidade e assegurada pelos direitos humanos, estabelecemos como método de investigação utilizamos a pesquisa histórica que, de acordo com Almeida (2016), é produzida pelos historiadores e pesquisadores. O autor acrescenta que:

[...] estudos históricos também podem debruçar-se não apenas nos fenômenos do passado, aqueles mais recuados no tempo. É também importante e factível realizar Pesquisas do Tempo Presente, considerando-se os aspectos teóricos e metodológicos próprios à investigação histórica. (ALMEIDA, 2016, p. 381).

Entendemos que existe uma relação estabelecida entre a especificidade e a universalidade social que se baseia nos elementos políticos, culturais, educacionais e econômicos que se imbricam em um todo articulado e que devem ser considerado no bojo da pesquisa histórica. E para que esta pesquisa pudesse ser realizada estabelecemos como metodologia a pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica para abordar “[...] Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 32). Para Gil (2007) os exemplos mais característicos da pesquisa de revisão bibliográfica são sobre investigações que propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Com vistas a atingir o nosso objetivo de analisar os conceitos de infância e direitos humanos, a fim de entender como são incorporados em instituições de acolhimento, organizamos o desenvolvimento do estudo da seguinte maneira: Primeiramente trataremos da pedagogia para além de instituições escolares; Posteriormente apresentaremos os direitos humanos, suas bases legais e sua relação com a pedagogia social; Para finalizar, analisaremos a concepção de infância em instituições de acolhimento.

2. PEDAGOGIA PARA ALÉM DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Espaços educativos são campos de inserção da ciência da Pedagogia, que são alteradas de acordo com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Tais mudanças têm feito com que, cada vez mais, novas tarefas sejam atribuídas para o educador. De acordo com Libâneo (2001), a educação está presente em contextos e espaços sociais para além da escola, onde o pedagogo e seus conhecimentos teóricos e práticos se tornam imprescindíveis. Nesse sentido, compreende-se que “[...] em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 116).

O Parecer CNE/CP nº 5/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (2006), define os debates para o campo da formação do pedagogo, possibilitando-lhes atuar na escola e em outros espaços, além daquele chamado de escolar, nos quais estejam previstos seus conhecimentos. Sendo esses espaços os de:

[...] Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Segundo Sá (2000) os espaços educativos elencados estão relacionados com práticas que requerem do pedagogo processos de transmissão e assimilação de conhecimentos. A dimensão pedagógica nesses espaços pode ser visualizada na sua capacidade de promover educação para a cidadania, responder à questões de integração e inclusão social dos sujeitos que estejam afastados por diversas circunstâncias. Esse movimento integra a pedagogia social que tenta responder às necessidades e problemas sociais, segundo Fichtner (2016) a pedagogia social

[...] busca aliviar a exclusão social, tratando dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades, que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. A ideia básica da pedagogia social é promover o funcionamento social do indivíduo: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade (FICHTNER, 2016, p. 18)

Libâneo (1999) indica, ademais, que a ação pedagógica extrapola a sua atuação para outros âmbitos além do espaço escolar: como a pedagogia familiar, profissional e social. Neste sentido, os profissionais que trabalham em espaços não escolares distinguem-se em dois aspectos: o primeiro diz respeito aqueles que exercem de forma sistemática essas atividades e o segundo, os que ocupam parte do seu tempo para exercerem essas atividades. Estes profissionais são classificados como formadores, animadores, instrutores, organizadores, consultores, técnicos, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas não escolares/não formais em órgãos públicos, privados e públicos não estatais ligados à promoção social. Sendo assim, a educação não está restringida aos muros das escolas e, quando os educadores começam a extrapolar essas barreiras, a educação assume características bem peculiares.

A educação, nos seus diversos âmbitos, familiar, religiosa, não formal, formal, tem a possibilidade de mediar uma construção sadia da vida. Na medida em que grande parte da população mundial passa por ela, é imenso o poder que tem a educação de interferir numa direção sadia a ser dada à vida. (LUCKESI, 2000, p. 10).

Porém para fins desta pesquisa discutiremos a função do pedagogo em espaços não escolares, mais especificamente em instituições de acolhimento. Para Gohn (2006) a

educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do/no mundo, sendo um modo de educar o indivíduo para a sociedade. Essa educação faz parte do processo de construção da cidadania. Segundo Caliman (2010) define a pedagogia social como

[...] uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2010, p. 352).

Caliman (2010) conceitua a Pedagogia Social como uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa da socialização, prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais. O trabalho com a pedagogia social surgiu pela necessidade de a sociedade enfrentar situações de risco e mal-estar social que se manifestam nas formas de pobreza, marginalidade, consumo de drogas, abandono, indiferença social, abusos sexuais, rejeição escolar e familiar, humilhação comunitária advindo de preconceitos, estigmas e discriminação.

Na especificação de pedagogia social que se inseriu a prática de estágio que iniciou estas discussões, a desenvolvemos em uma Casa-lar que acolhe criança e adolescentes com idade entre 0 e 17 anos e onze meses que, são afastados de seus familiares ou responsáveis, por tempo indeterminado, pois foram destituídos, provisoriamente, da sua função de cuidado e proteção do menor. Deste modo, a Casa-lar caracteriza-se por ser a moradia temporária de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A instituição tem capacidade de acolher até 20 crianças e adolescentes, que ficam sob a responsabilidade de uma cuidadora, denominada mãe social, sua função é propiciar aos acolhidos condições próprias de uma família, orientá-los e assisti-los, além de administrar o lar, realizar e organizar as tarefas para eles. No estágio realizado e do qual se desenvolve o texto aqui apresentado, durante o período de prática, havia inicialmente 16 crianças e adolescentes e, ao finalizar o estágio, a instituição contava com 20 acolhidos. Embora ao final do estágio a instituição estivesse em sua capacidade máxima de atendimento, podemos trabalhar com 26 indivíduos durante a prática³.

Historicamente no Brasil, a relação estabelecida entre Estado e famílias dizia respeito à destituição do pátrio poder e era regulado pelos códigos de menores, conforme

3 Durante a realização do estágio nos deparamos com um constante movimento de institucionalização e desinstitucionalização das crianças e adolescentes acolhidos em virtude dos processos de retirada e reinserção desses sujeitos de suas famílias de origem. Sendo assim, ora trabalhávamos com 16 ou 17 e ora com 20 crianças e adolescentes.

Morgado (2016). Porém conforme os direitos sociais foram conquistados a partir do processo de redemocratização na década de 1980 e com a permanências dos movimentos sociais, essa relação foi alterada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 227 e que foi incorporado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como doutrina de proteção integral. Com base neste princípio e nas lutas sociais que tem por base o pressuposto de dignidade humana, fundamento dos direitos humanos e incorporado com tratado internacional pelo país, atualmente temos um número considerável de crianças e adolescentes que se encontram abrigadas. Conforme o Conselho Nacional de Justiça (2017), há aproximadamente de 47 mil crianças e adolescentes vivendo em abrigos/instituições de acolhimento, entretanto, destes, apenas 7.493 estão no Cadastro Nacional de Adoção⁴, ou seja, 16,3% do total. Temos mais de 38 mil crianças e adolescentes em situação de acolhimento que ora são retiradas e ora reinseridas em suas famílias de origem, para esses indivíduos a vida, a aprendizagem e o seu desenvolvimento estão acontecendo de forma institucionalizada, em outras palavras, elas estão crescendo nas instituições de acolhimento.

Considerando que a formação em Pedagogia nos permite atuar em espaços não escolares e que, a especificação deste trabalho se inseriu na prática de estágio desenvolvido em uma Casa-lar, precisamos entender a consolidação histórica das legislações de instituições de acolhimento, mais especificamente do movimento de Direitos Humanos de uma forma geral e sua relação com a pedagogia social.

3. DIREITOS HUMANOS BASES LEGAIS

As discussões sobre os direitos humanos retomam acontecimentos relativamente recentes na história da humanidade, mais especificamente à Segunda Guerra Mundial que resultou na morte de inúmeras pessoas ocasionadas, principalmente, pela violação dos direitos individuais, cometida por governos fascistas durante o período. Logo após o fim do conflito, foi formada a Organização das Nações Unidas (ONU) cujo objetivo, conforme documento da própria instituição, era trazer paz a todas as nações do mundo. Tosi (2004) nos ajuda a compreender o período indicado:

Quando, - após a experiência terrível dos horrores das duas guerras mundiais, dos regimes liberticidas e totalitários, das tentativas

⁴ Segundo o Conselho Nacional de Justiça (2017) são 7.493 crianças e adolescentes que estão cadastradas para adoção, 2.540 são brancos, 3.640 pardos, 1.280 negros, 23 indígenas e 10 amarelos, 3.316 são do sexo feminino e 4.178 do masculino, 1.892 crianças ou adolescentes que apresentam algum problema de saúde, 4.578 possuem irmãos. Mais especificamente na região sul do Brasil, constam 2.812 crianças e adolescentes no cadastro de adoção.

“científicas” e em escala industrial de extermínios dos judeus e dos “povos inferiores”, época que culminará com o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki - os líderes políticos das grandes potências vencedoras criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações, consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição sine qua non para uma paz duradoura. [...]. (TOSI, 2004, p.14).

Mbaya (1997) afirma que a ideia de exclusividade dos direitos humanos foi implementada após a criação das Nações Unidas e a partir da adoção dos princípios da Carta da ONU, além de outros instrumentos internacionais como Declaração Universal dos Direitos do Homem. Desde 1945, vivenciamos um período de reconhecimento da sua universalidade, de reivindicações dos povos no sentido de exercerem o direito à autodeterminação como um direito dos povos e do homem. “[...] É o momento da democratização, da descolonização, da emancipação, da luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial. O direito à existência, à vida, à integridade física e moral da pessoa e a não discriminação, em particular a racial [...]”. (MBAYA, 1997, p.18).

A história da humanidade está repleta de desumanidade do homem para com o homem e de injustiças das nações para com outras nações. Considerando tais fatos e, em particular, reagindo em face dos crimes contra a humanidade cometidos ao longo da Segunda Guerra Mundial [...] (MBAYA,1997, p.31).

Segundo Sorto (2008) a proteção dos direitos humanos surge ao lado da criação das organizações internacionais no século XX. A Sociedade das Nações, também conhecida como Liga das Nações, existiu do período de 1919-1939 e foi a primeira organização internacional, que representou grande avanço, sobre a proteção dos direitos humanos. Porém, esta organização não foi capaz de equacionar os graves problemas da manutenção da paz e da segurança internacionais, por isso a necessidade de reorganização dos países no findar da segunda guerra mundial na tentativa de congregar os povos em torno de um bem comum, a dignidade da vida humana.

Apesar do vasto campo de atuação dos direitos humanos, nesta pesquisa iremos considerar os destinados à infância e à adolescência. Partindo disto a ONU (1948) indica em seu Art. 25 que “[...] a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social”. Nos termos da ONU de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948) considera que:

[...] o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum. (BRASIL, 2009, p.02).

Desta forma, todo ser humano tem direito à liberdade de opinião, expressão, religião, de acordo com a DUDH (1948) em seu Art. I “[...] Todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (BRASIL, 2009, p. 04). Tais documentos se consolidam como marco histórico que buscaram o desenvolvimento de uma sociedade em que, os direitos humanos, fossem considerados prioridades absolutas por todos. Expressamos aqui o entendimento de que, a dignidade da vida humana, conclamada pela DUDH, independe de raça, sexo, gênero e de idade, portanto, assumimos que, ao acolher uma criança ou adolescente em situação de vulnerabilidade social, as instituições de acolhimento, como aquela em que desenvolvemos nossa prática de estágio, cumprem um papel social fundamental na garantia dos direitos humanos, uma vez que os indivíduos atendidos podem estar em situação de violência física e emocional ou expostos à drogadição.

O primeiro documento específico das organizações multilaterais acerca do direito das crianças foi a Declaração Universal dos Direitos das crianças UNICEF, (1959), adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959 e assume em seu princípio IX que “[...] A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração [...]” (BRASIL, 2018, p. 2). Segundo o UNICEF (1959):

A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. [...] (BRASIL, 2018, p. 1).

Vale ressaltar que crianças e adolescentes precisam de amor e compreensão independente do ambiente em que vivam, é necessário que lhes seja demonstrado afeto e segurança. Tendo em vista a necessidade de garantir a proteção e cuidados especiais à criança, incluindo proteção, ocorre no final da década de 1980, a Convenção sobre os

Direitos da Criança criada por meio da Resolução 44/1989 da Assembleia Geral da ONU de 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

[...] as Nações Unidas proclamaram e concordaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos pactos internacionais de direitos humanos, que todas as pessoas possuem todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, seja de origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

No Brasil, foi a partir do processo de redemocratização do Estado brasileiro que os direitos fundamentais e políticos foram garantidos aos seres humanos. Sendo assim, regulamentaram-se leis especiais que garantiam a dignidade da vida humana. Desta forma, como o intuito é analisar as leis que garantem o direito da criança e adolescente, partiremos da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, a qual introduziu o direito assegurado às crianças e aos adolescentes a partir do Art. 227 como indicado anteriormente neste texto:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Silva (2004) afirma que com a CF de 1988, houve a formação de diversas associações que se articularam na luta, elaboração e na homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O documento passou a reconhecer, nacionalmente, as crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos e deveres. O ECA (1990) em seu Art. 19 parágrafo 2º estabelece que:

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

O princípio anunciado no Art. 19 indica que toda criança e adolescente tem direito de ser criado por sua família ou família substituta em um ambiente livre da presença de pessoas que usem substâncias entorpecentes, garantindo o desenvolvimento integral do sujeito. Quando isso não é possível, segundo o Art. 136, cabe ao Conselho Tutelar analisar se é necessário o afastamento do convívio familiar, e é seu dever comunicar o fato ao

Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação.

É indicado no Art. 86 do ECA (1990) que “[...] a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”, ou seja, a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente se articula por meio de ações de várias instâncias, em parceria com o governo. Entretanto, quando crianças e adolescentes tiverem seus direitos ameaçados ou violados, as medidas protetivas, estabelecidas pelo Art. 98 do ECA (1989), devem ser cumpridas. Tais medidas são aplicadas nas seguintes situações: quando houver omissão da sociedade ou do Estado; omissão ou abuso dos pais ou responsável; e a terceira é em razão de sua conduta, ou seja, quando a criança ou adolescente adota uma conduta de risco à própria vida. Uma das medidas protetivas previstas na legislação, no Art. 101, inciso VII, é a retirada dessas crianças e adolescentes do convívio familiar que, inicialmente ocorria em abrigos, mas que por meio da Lei 12.010 de 3 de agosto de 2009, foi renomeado para acolhimento institucional.

De acordo com o documento que reúne orientações técnicas para o acolhimento, elaborado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), na Resolução Conjunta Nº 1, de 18 de Junho de 2009:

O Serviço de Acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. (BRASIL, 2009, p.67).

Partindo disto, o Conselho Nacional do Ministério Público, em seu Art. 6 da Resolução Nº 71 de 15 de junho de 2011, prevê que

Art. 6 Nas hipóteses em que a permanência da criança ou adolescente em entidade de acolhimento exceder o prazo de 02 (dois) anos, por estarem esgotadas todas as possibilidades de reintegração familiar ou, não sendo esta possível, a colocação em família substituta, o membro do Ministério Público deverá adotar todas as medidas administrativas e judiciais cabíveis para a garantia à convivência familiar e comunitária do acolhido,

dando-se preferência ao seu encaminhamento a programa de acolhimento familiar, na forma prevista no artigo 50, § 11º do Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2011, s/p).

O acolhimento institucional, segundo Brasil (2009) pode ser oferecido em diversas modalidades e administrado por diferentes instituições governamentais ou não governamentais, como: abrigo institucional, Casa lar e Casa de passagem, por exemplo, independente da nomenclatura todas essas modalidades, constituem “programas de abrigo”.

A casa de acolhimento institucional assemelha-se a uma casa residencial, mas no lugar dos pais, os responsáveis pelos cuidados básicos são funcionários denominados como mães/pais sociais e cuidadores(as). Quem responde legalmente pela guarda da criança e adolescente em situação de acolhimento, segundo o Art. 92 § 1º, Lei 8.069/90 são os dirigentes da Casa-lar. Nestes espaços vivem crianças e adolescentes com faixa etária entre 0 e 18 anos incompletos, com seus grupos de irmãos que foram afastados de suas famílias em razão de alguma situação que lhes colocaram em vulnerabilidade.

É preciso compreender o significado de vulnerabilidade, antes mesmo de pensar sobre criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social e pessoal. De acordo com Aurélio (2010) vulnerabilidade é a característica de quem ou do que é vulnerável, ou seja, frágil, delicado e fraco. Embora o termo seja frequentemente utilizado, nem sempre é claramente definido, de acordo com Oliveira (2006) o público alvo são as famílias em situação de pobreza, mas, a palavra vulnerabilidade poderia ter um significado mais abrangente e não se referir apenas a uma condição de vida “[...] Mesmo em uma sociedade excludente em desigualdades sociais o termo vulnerabilidade deveria significar muito mais do que somente ausência de recursos financeiros.” (OLIVEIRA, 2006, s/p).

Toda a forma de intervenção do ente público, seja via Ministério Público, ou pelos agentes públicos, como o Conselho Tutelar, que visa retirar crianças e adolescentes de situações de vulnerabilidade social, se convertem na garantia das condições mínimas de existência do que se convencionou chamar de direitos humanos, como ressalta Fichtner (2016). A forma de acolhimento estabelecida e o trabalho de reintegração social desenvolvido pela equipe das instituições de acolhimento como pedagogos, conselheiros, psicólogos e assistentes sociais, por exemplo, por sua vez, compõe a estruturação do trabalho a ser desenvolvido pelos integrantes da pedagogia social.

A partir das discussões sobre os direitos humanos retomadas nesta sessão, debateremos a seguir a concepção de infância em instituições de acolhimento, para ampliar

a compreensão acerca da condição de vida dada às crianças/adolescentes que estão na situação de acolhimento institucional.

4. INFÂNCIA E INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Com o nascimento da concepção de infância no século XIX, da descoberta e do reconhecimento das crianças como sujeitos de desejos e necessidades próprias, se consolida interesse pela infância, que a transforma em um objeto de estudo de várias áreas do conhecimento.

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média-, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil” [...] (CORAZZA, 2002, p.81).

A institucionalização da infância acontece com o início da modernidade e é realizada, como afirma Sarmento (2004), na conjugação de vários fatores, um deles refere-se à criação de instâncias públicas de socialização, em seguida pela transformação do modelo familiar, no terceiro fator na formação de um conjunto de saberes normativos da administração da infância por meio de regras e instituições.

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocêntricas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto [...], exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta. (SARMENTO, 2009, p. 22).

A dominação autoritária sobre a infância é representada pelo trabalho dos adultos e remetem as crianças a um estatuto pré-social, sendo invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Entendemos que a concepção de criança se modifica nos séculos XVIII e XIX, e se consolida em meados do século XX, quando começa a ser questionada a concepção de infância.

A infância na contemporaneidade considera as crianças como sujeitos particulares e com características próprias, segundo Ariés (1981) desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida. A criança permaneceu

invisível por muito tempo na história, estavam presentes fisicamente, mas ausentes na concepção de uma categoria social particular, com direitos próprios.

As ideias e preocupações com a infância, de acordo com Ariés (1981) surgiram na modernidade com a educação moral e pedagógica. Porém, as particularidades da infância, ainda não seriam reconhecidas e praticadas por crianças de diferentes condições e extratos sociais, econômicos e culturais. Segundo Corsaro (2011), na sociologia, as crianças não foram ignoradas como foram marginalizadas, devido à posição subordinada na sociedade, “[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva [...]”. (CORSARO, 2011, p.18). Neste sentido, os adultos veem as crianças com perspectiva do que se tornarão, quando forem adultos, com um lugar na ordem social, sem levar em conta que são sujeitos com vidas em andamento, necessidades e desejos.

[...] a infância não só como maleta de instrumentos teóricos [...] traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar contra o adultocentrismo [...].(ABRAMOWICZ, 2011, p. 23-24).

Sendo assim, faz-se necessário abandonar as concepções de infância que habitam o senso comum no adultocentrismo, ou seja, é preciso compreendê-las como seres capazes de participar da produção de conhecimentos da própria realidade. A infância raramente é vista como deve ser, composta de seres com vida própria, necessidades e desejos, de acordo com Corsaro (2011) as crianças são atores sociais e produzem cultura.

[...] as crianças, assim como os adultos, são participantes, ativos na construção social da infância e na redução interpretativa, da sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos. (CORSARO, 2011, p. 19).

Estas crianças e adolescentes, ao chegarem à instituição de acolhimento, levam consigo seus desejos, suas angústias, seus medos, mas, principalmente, sua forma de existir no mundo e, estas instituições precisam atender ao seu objetivo social sem que as vontades individuais prevaleçam sobre as coletivas. Compreendemos que, por mais que os elementos coletivos acabam tornando-se predominantes em instituições de acolhimento, a proposta da pedagogia social, de forma contraditória ao funcionamento dessas instituições, deve atuar de forma particular a cada problema individual e como articuladora para reinserção desses sujeitos em sociedade. E, por mais que cumpra um papel fundamental no cuidado e na educação desses sujeitos, segundo Brasil (2009), o programa de abrigo não substituirá a família, mas deverá oferecer proteção, afeto e valores para sua formação.

“Deve-se levar sempre em conta que a criança não veio para a instituição porque quis, mas por alguma situação que a impede de conviver com sua família” (BRASIL, 2009, p.10).

De acordo com Rosa (2010), crianças e adolescentes se desenvolvem a partir do seu contexto social de vida, estes sujeitos sofrem os efeitos do acolhimento institucional prolongado o que pode ocasionar a dificuldade de estabelecer vínculos afetivos e sociais. Passar pelo processo de acolhimento traz grandes influências na vida dessas crianças e adolescentes, o que provoca uma dificuldade em criar vínculos afetivos e sociais em sua vida adulta, além de causar a invisibilidade da família de origem e conseqüentemente ausência de afeto. Devemos compreender que as crianças e os adolescentes que estão em situação de acolhimento, não estão ali por vontade própria, e sim, por encontrarem-se em uma situação de vulnerabilidade social. Na prática desenvolvida na instituição de acolhimento, podemos verificar a ausência das relações familiares na vida daquelas crianças e adolescentes. Se tornava visível a dificuldade de estabelecer vínculos afetivos com outras crianças na mesma situação, e apesar de o abrigo ter como finalidade a de

[...] zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que, temporariamente, necessitam viver afastados da convivência com suas famílias, seja por situação de abandono social, seja por negligência de seus responsáveis que os coloque em risco social [...] (SILVA, 2004, p.17).

Ressalta-se que história de vida do sujeito começa a ser construída nestas etapas e que o zelo pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, que por algum motivo foi afastado temporariamente de sua família, é fundamental tanto para assegurar uma prática dentro do campo da pedagogia social, quanto na garantia de dignidade da vida humana pertencente aos direitos humanos.

Desta forma, Vicente (1999) afirma que a criança submetida à proteção do acolhimento institucional tem por algum tempo a história pessoal “suspensa”. Dorian (2003) corrobora com Vicente (1999) quando aponta que não se pode eliminar uma história familiar sem que se viva muita dor, angústia e medo do presente. Azôr (2005) complementa, que muitas vezes as próprias instituições colocam barreiras, que impossibilitam a criação de espaços para que dores e tristezas que acompanham os acolhidos possam se trabalhadas. As instituições não consideram a subjetividade das crianças/adolescentes acolhidos o que pode prejudicar a infância e a formação da personalidade da criança/adolescente por ser um espaço impessoal.

A criança e o adolescente que se encontram em situação de acolhimento, além de enfrentar dificuldades oriundas de relações familiares difíceis, muitas vezes, ao adentrar na instituição, onde sua estadia pode ou não ser transitória, se depara com longos processos judiciais, perpetuando a situação de institucionalização. Na maioria das vezes as reincidências desses indivíduos em instituições de acolhimento tornam-se permanentes e eles ingressam no sistema de adoção. Entretanto esse processo se torna mais doloroso para os adolescentes, sujeitos com o menor índice de procura para adoção, segundo Cadastro Nacional de Adoção, Brasil (2018) cerca de 9.325 adolescentes com idade entre 15 e 16 anos estão no cadastro, aguardando uma família que, na maioria dos casos optam por bebês recém-nascidos até dois anos de idade.

CONSIDERAÇÕES

Com essa pesquisa fica evidente a necessidade da compreensão de que a educação está presente em contextos e espaços sociais para além da educação escolar. A formação em pedagogia e os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no decorrer do curso tornam-se imprescindíveis para o trabalho em espaços não escolares, uma vez que em todo lugar há uma prática educativa de caráter intencional.

É importante destacar que as práticas educativas de atendimento à infância em instituição de acolhimento visam favorecer o desenvolvimento das crianças em situação de vulnerabilidade social. Deste modo, precisamos ressaltar a importância dos direitos humanos para garantia dos direitos fundamentais de vida digna, previstos na CF e no ECA. Desta forma, como o intuito foi analisar a infância e dos direitos humanos em instituições de acolhimento, elegemos as legislações que introduziu o direito à proteção integral da criança e de adolescente em nosso país.

Devemos compreender a criança e o adolescente como seres concebidos na sua condição de sujeitos históricos, devem ser considerados em todas suas especificidades. No período em que a criança e o adolescente estão institucionalizados sua história é interrompida, por estarem afastados de seu convívio social, o que altera o percurso de sua construção histórica e impacta diretamente a forma de compreender, se inserir no mundo e se relacionar com outras pessoas.

Espera-se que o profissional de pedagogia, que exerce sua função em instituições de acolhimento, possibilite meios para que os sujeitos ali presentes possam expressar seus sentimentos, para que não haja prejuízo na formação da personalidade e no

desenvolvimento da infância e adolescência dos sujeitos que são atendidos pelas instituições de acolhimento institucional. Essas práticas podem ser expressadas na pedagogia social e na forma como serão trabalhados os elementos de garantias de direitos individuais e de dignidade da vida humana em espaços, como as instituições de acolhimento, cujas individualidades são invisibilizadas em nome do coletivo.

Para finalizar, é necessário que futuros pedagogos tenham um olhar crítico acerca da condição de acolhimento apresentada no decorrer da pesquisa, compreender que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e vontades próprias e são ativos de sua própria construção histórica. Vale ressaltar que todo profissional que trabalha em uma instituição de acolhimento e a sociedade como um todo, devem compreender e garantir a dignidade de vida às crianças e aos adolescentes que residem temporariamente nesses espaços como expressão da garantia dos direitos humanos, pois, se encontram em condições de vida adversas que os levaram àquela situação e, por isso devem ter respeitados os seus direitos e suas individualidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (org). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ALMEIDA, A. J. A pesquisa histórica: teoria, metodologia e historiografia. **Hist enferm Rev eletrônica**, 2016. Disponível em: <<http://here.abennacional.org.br/here/2a01a.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZÔR, A. M. G. C. C. V. **Abrigar... desabrigar**: conhecendo o papel das famílias no processo de institucionalização/desinstitucionalização de abrigados. Dissertação de Mestrado em Psicologia Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. 2005.
- BRASIL; UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível em:<http://Bvsms.Saude.Gov.Br/Bvs/Publicacoes/Declaracao_Universal_Direitos_Crianca.Pdf>. Acesso Em: 29 Nov. 2018.
- BRASIL. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Brasília 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lex:** Presidência da República. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/civil/LEIS/L8069>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL; UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap4.html>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL; CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 13.257, DE 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Lex:** Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>. Acesso em: 25 de out. 2018.

BRASIL; CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 12.010, DE 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992. **Lex:** Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm>. Acesso em: 28 de maio 2019.

BRASIL; CNAS; CONANDA; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **RESOLUÇÃO CONJUNTA CNAS/CONANDA, Nº 1, DE 18 de junho de 2009**. DOU nº 124, 2 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/cnas/res_conj_cnas_conanda_2009_01.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP nº 3/2006**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas**. 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/sistemas/infancia-e-juventude/20545-cadastro-nacional-de-criancas-acolhidas-cnca>> . Acessado em: 12 nov. 2018.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **CNA - Cadastro Nacional de Adoção**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>> . Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **RESOLUÇÃO Nº 71 DE 15 DE JUNHO DE 2011**. Publicada no DOU, Seção 1, 2011. Disponível em: <<http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o-0711.pdf>>. Acesso em: 23 nov. de 2018.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP nº 3/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL; MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. CONANDA – Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente e CNAS – Conselho Nacional da Assistência Social. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** 2009. Disponível em: <

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2013/07/15/13_24_37_815_Orienta%C3%A7%C3%B5es_sobre_Acolhimento_Institucional.pdf >. Acesso em 09 nov. 2018.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação, UNISAL**, Americana/SP, Ano XII - N 23, 2010. Disponível em: <<https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>> . Acesso em: 12 nov. 2018.

CORAZZA, S. M. **Infância e educação – era uma vez - quer que conte outra vez?**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORIAN, M. **Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes.** Psicologia Ciência e Profissão, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio:** O dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Ver. Atual- Curitiba: Positivo, 2010.

FICHTNER, Bernd. Direitos humanos e o campo social na perspectiva da pedagogia social. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2016.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, M. G. **Educação não formal na Pedagogia Social.** Congresso Nacional da Pedagogia Social, SCIELO, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras. In: LUCKESI, C.C. (org). **Ludopedagogia: ensaios 1.** Salvador: UFBA/FACEB, 2000.

LUCKESI, C. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia, Ciência da Educação?.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MBAYA, E. R. **Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas.** Estudos Avançados, São Paulo, 1997. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200003>. Acesso em: 24 nov. de 2018.

MORGADO, Suzana Pinguello. **Políticas de educação infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2016.

OLIVEIRA, A. P. G. **O ambiente de abrigo como *holding* para adolescentes.** An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 nov. de 2018.

ROSA, E. M. et al. **Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças.** Estudo psicologia. Natal, v. 15, n. 3, 2010.

SÁ, R. A. **Pedagogia – Identidade e formação:** o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares. Educar, Curitiba, n.16, 2000.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (org). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 15 nov. de 2018.

SILVA, E. R. A. **O direito à convivência familiar e comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004.

SORTO, F. O. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário.** Verba Juris ano 7, n. 7, jan./dez. 2008 – ISSN 1678-183X. Disponível em:<<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/A-Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos-no-sexagesimo-aniversario.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

TOSI, G. Direitos Humanos: Reflexões Iniciais. In: TOSI, G. **DIREITOS HUMANOS: História, teoria e prática.** João Pessoa: UFPB, 2004.

VICENTE, C. M. **Abrigos:** desafios e perspectivas. 2006. Disponível: <www.cefit.org/trabtemas/abandonol.htm>. Acesso em 13 nov. 2018.

Submetido em: 30-08-2019.

Publicado em: 30-09-2019.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

Edição especial: Educação - estudos contemporâneos, set. 2019

Pesquisa Educacional e Juventudes: Entre Teorias, Conceitos e Estigmatizações Empíricas

Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva¹
Rosemeire Reis²

Resumo: O presente estudo é oriundo de uma dissertação de mestrado vinculada ao grupo de pesquisa juventudes, culturas e formação da Universidade Federal de Alagoas. Tem como objetivo realizar um panorama conceitual e socio-histórico envolvendo questões simbólicas, legislativas e acadêmicas a partir do embasamento teórico em Bourdieu (1983), Feixa (2003), Margulis e Urresti (1996), Pais (1993) e discussões voltadas às pesquisas da Escola de Chicago e do Centro e Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham. Conclui-se que desde o senso comum aos estudos empíricos, a categoria juventudes têm sido predominantemente compreendidas pelo viés dos problemas, da ordem social e econômica, o que provoca o incentivo da estigmatização social a partir dos processos educativos.

Palavras-Chave: Juventudes. Educação. Estigmatização Social. Escola de Chicago.

Abstract: This study comes from a master's dissertation linked to the research group youths, cultures and education of the Federal University of Alagoas. It aims to make a conceptual and socio-historical panorama involving symbolic, legislative and academic issues from the theoretical basis in Bourdieu (1983), Feixa (2003), Margulis and Urresti (1996), Pais (1993) and research discussions. from the School of Chicago and the Center and Studies on Contemporary Culture at the University of Birmingham. It is concluded that from common sense to empirical studies, the category youths have been predominantly understood by the bias of the problems, the social and economic order, which causes the incentive of social stigmatization from the educational processes.

Keywords: Youths. Education. Social stigmatization. Chicago school

¹ Mestre em Educação pelo PPGE-UFAL e Pedagoga licenciada pela mesma Universidade. Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação/CNPq UFAL. Docente do curso de Pedagogia do campus UFAL-Maceió, setor Didática e Práticas de Ensino. E-mail: pamelaulfal@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Pós-doutorado em Educação pela UFS e pela Universidade Paris 13. É pesquisadora PQ 2 CNPq, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU-UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação UFAL. E-mail: reisroseufal@gmail.com

Introdução

A jovem, o jovem, as jovens e os jovens. Entre gênero, grau e número, a categoria juventude cobre-se, descobre-se, redescobre-se, cobra-se e é cobrada. A juventude, uma juventude ou várias juventudes? Entre o único e o múltiplo, torna-se possível definir o indefinido? Como detectar essa amplitude e no mesmo viés suas especificidades, entrelinhas e entrelaces? A conceituação dessa categoria tão complexa em sua essência não é uma tarefa fácil, pois concomitantemente à forma como se explicitam seus comportamentos, atitudes e pensamentos, esses sujeitos sociais tornam-se cada vez mais enigmáticos.

Confessamos que essa única palavra: “juventude... juventudes” e seus resquícios simbólicos nos trouxeram várias inquietações ao longo deste estudo no sentido de como abordar um arcabouço teórico e conceitual de uma temática, cuja discussão vem aumentando gradativamente nos estudos empíricos, e ao mesmo tempo aparenta a sensação de uma incompletude, não propriamente teórica, mas referente ao dinamismo das identidades juvenis e seus cantos que estão em constante construção; ou seja, pesquisadores e pesquisadoras têm a árdua missão de não apenas defini-la, mas estar atentos às suas redefinições geracionais, sociais e culturais.

Este artigo, além de abordar a categoria juventudes, pretende discorrer acerca do que chamo de “especificidades, entrelinhas e entrelaces”, pautando-se nos espaços e subjetividades socioculturais, em um cruzamento analítico das juventudes e a pesquisa educacional desde a Escola de Chicago à Contemporaneidade.

Juventudes entre palavras e contos...

Diante de tantas indagações sobre as juventudes e a complexidade de sua definição partindo de diversos âmbitos, conduzimo-nos a este escrito já compreendendo que a conceituação dessa categoria não é estática, pois apresenta diferentes aspectos e significados que se transformam ao longo do tempo na sociedade. Pereira (2010b, p. 11) entende o conceito de juventudes como “uma construção sócio-histórica, e, portanto, contextual e relacional”.

Essa construção social, histórica, cultural, que envolve contextos e relações, desafiou-me a propor neste estudo uma abrangência no que se refere à apresentação desse termo. Dessa maneira, propus a expressão *Juventudes entre palavras, contos e contas*.

Como **palavra**, persistimos em acentuar que a categoria juvenil ao longo dos anos tem sido transcorrida de maneira polêmica em torno de sua conceituação, signos e simbologias. Assim sendo, o confronto entre a juventude na perspectiva homogênea e heterogênea tem sucedido uma entonação alongada nos estudos empíricos.

Esses debates e embates não são recentes, têm sido encaminhados em uma carga histórica que vem perpetuando-se e exprimindo reflexos na atualidade. À vista disso, solicito permissão para a utilização do termo **conto**, não no sentido de ficção, visto que a história contada é factual, mas pela analogia de nos remeter ao passado, na acepção de contar, ou melhor, o “era uma vez” dos jovens, em uma breve narrativa sócio-histórica não linear apresentada principalmente pela metáfora dos relógios de Feixa (2003).

A explanação desses termos me auxiliará a apresentar a juventude em suas multifacetadas, pois, como afirmam Esteves e Abramovay (2007), a definição da categoria juvenil parte de uma construção social, e essa produção é determinada ainda pela forma como a sociedade enxerga e conjuga os diversos fatores que envolvem esses jovens, como “estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Com o “canteamento” reflexivo em torno das categorias apresentadas, almejo proporcionar um interlace delas no sentido de apresentar teoricamente o que é ser jovem, morador da periferia e as adjetivações que os rodeiam em torno das circunstâncias postas e impostas sob sua condição juvenil e cultural, para que, nas seções posteriores, possam ser revelados tais cantos em sua práxis sociocultural vivenciada pelos jovens objeto deste estudo.

Apenas uma palavra ou mais que uma palavra?

Após a explanação das analogias que serão utilizadas nesta pesquisa, no que se refere às “juventudes entre palavras”, ressaltamos que temos nos respaldado na perspectiva de que a análise dos jovens também se instaura pelo estudo morfossintático, entretanto, o desenvolvimento analítico a que me refiro não se desenrola pelo seu sentido gramatical propriamente dito, mas ressaltando especificamente a importância de suas simbologias, que produz considerações acerca da categoria juvenil para além do singular e homogêneo. Não é por acaso que diversos autores como Abramo (1997), Dayrell (2003, 2007), Pais (1993), Peralva (1997), entre outros, frisam que há uma pluralidade de “juventudes”.

Roselani Silva e Vini Silva (2011, p. 664) explicam o uso da expressão juventudes no plural. Segundo as autoras, tal simbologia “representa o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levar em conta que esse segmento constitui identidades e singularidades de acordo com a realidade de cada um”.

Esteves e Abramovay (2007, p. 21), em estudo realizado para a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), também sobre a pluralidade de juventudes na atual realidade social, afirmam que “não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo” e esses grupos consoante os autores apresentam “diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades”.

No que se refere aos diferentes contextos apresentados, principalmente sobre a relação do poder, vale destacar a discussão pertinente existente entre os clássicos Bourdieu (1983), *A “juventude” é apenas uma palavra*, que realiza críticas ao recorte da faixa etária, e Margulis e Urresti (1996) em *A juventude é mais que uma palavra*, que debatem em torno de uma superação da palavra juventudes como uma mera categorização por idades e suas características de uniformidades. Esses últimos autores ressaltam, ainda, que, assim como não devemos considerar apenas os critérios biológicos de idade, também não podemos levar em conta apenas os critérios sociais.

Na obra do autor francês Bourdieu (1983), constata-se que ele utiliza a expressão juventude apenas no sentido provocativo, em uma crítica imanente apontando que essa categoria não é um conceito sociologicamente válido no sentido de estar encoberta por algo mais profundo, ou seja, uma crítica às relações de poder, às disputas sociais, a interesses políticos e mercadológicos.

Em uma análise mais contundente, Margulis e Urresti (1996) afirmam que é necessário amplificar tais discursos e conceitos, pois a juventude não é apenas um signo, sendo necessário, portanto, ser analisada por diversos outros ângulos e fatores. O que de fato ocorre, pode-se afirmar, é um “mosaico de palavras”, que apesar de algumas diferenças em suas peças e conceitos, ambas as obras se encaixam de alguma forma, pondo um questionamento em torno do título que define a juventude como um signo.

Retornando à discussão realizada entre a classificação etária das juventudes, apresento dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), organismos internacionais de saúde pública, que oficialmente definem a categoria social da juventude como um período de preparação para a transição da vida adulta equivalendo à faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade.

Entretanto, é importante salientar que tais critérios modificam muito de *canto para canto* e de jovem para jovem. No que se refere à idade no âmbito nacional, a Lei n.º12.852, de 5 de agosto de 2013, da Política Nacional de Juventude (PNJ), que institui o Estatuto Nacional da Juventude, em seu artigo 1.º, parágrafo 1.º, afirma que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Os atuais estudos acadêmicos brasileiros voltados às juventudes, portanto, têm baseado e atualizado suas pesquisas tendo como fundamento esse novo recorte etário definido pelo referido Estatuto.

De acordo com Silva e Silva (2011, p. 664), a PNJ ainda define e divide a faixa etária apresentada em três grupos: os jovens adolescentes entre a faixa etária dos 15 aos 17 anos, os jovens de 18 a 24 anos e os jovens-adultos entre 25 a 29 anos de idade. Quanto a essas divisões, as autoras informam que o primeiro grupo, os jovens-adolescentes, “já está incluído na atual política da criança e do adolescente”. No próprio estatuto, delimita-se no artigo 1.º, parágrafo 2.º:

Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Ser jovem vai além de um enquadramento social e biológico. Encaminha-se em uma junção de fatores biopsicossociais e principalmente culturais, podendo também estar relacionada com fatores intrínsecos ou extrínsecos a partir dos seus cantos. Como afirma Waiselfisz (2007), ao precisar atualizar o Mapa da Violência em conformidade com a promulgação do Estatuto da Juventude:

Se o início dessa fase jovem é mais ou menos consensual – começa quando finalizam as transformações da adolescência, algo entre os 13 e os 15 anos –, o ponto final parece ser bem mais difuso: 18, 24 ou até 29 anos ou mais de idade, segundo o país, a época, o grupo, a cultura, dentre outros fatores. (WASELFISZ, 2007, p. 11).

Percebe-se que nem mesmo a definição dos jovens por faixa etária os limita ou os define, ainda é algo muito subjetivo, que necessita de análises minuciosas e atentas a detalhes micros e à constante ruptura com a homogeneidade e generalizações que tentam ser impostas direta e/ou indiretamente na sociedade. Partindo de uma perspectiva microestrutural, resalto ainda neste momento fatores que caracterizam a juventude e quebram estereótipos sobre ela.

A questão familiar, por exemplo, é apresentada por Dayrell (2002, p. 124) como “um filtro por meio do qual traduzem o mundo social”. Essa tradução do mundo social realiza-se por diversos vieses e diversas experiências. Se, por um lado, a relação entre família e a categoria juvenil é enfatizada pela existência de conflitos, por outro, para a grande maioria dos jovens, a família ocupa um lugar central, sendo “uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar” (DAYRELL, 2002, p. 124). Essa relação entre conflitos e apoio foi perceptível entre os jovens da pesquisa em relação ao trabalho, educação e cultura.

No que se refere ao trabalho/educação e a relação com a família, constatei uma correlação. Detectei, em alguns casos, que esses jovens eram privados do trabalho com apoio da própria família no sentido de se dedicar aos estudos e concluir a educação básica. A velha e rotineira frase “quero que meus filhos tenham o que eu não tive”, mas no caso dos jovens pobres e da periferia, esse significado equivale também a “ter uma vida comum”, pois como diz Charlot (2007, p. 67) “deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal”.

O projeto é ter uma vida normal e para isso só a escola ajuda. Pode-se ganhar dinheiro de outras formas, seja no Brasil seja na França, com o tráfico de drogas, por exemplo, mas este não proporciona uma vida normal e eles sabem disso, pois tiveram a oportunidade de ver colegas mortos na rua. Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem-sucedido na escola e as famílias sabem disso. (CHARLOT, 2007, p. 67).

A relação cultura-família também merece destaque. Havia família que tinha preconceito com a cultura hip-hop; na opinião dos jovens “o preconceito começa dentro de casa”, enquanto outros jovens diziam que a entrada no movimento teve influência dos pais, como no caso de um jovem da pesquisa que diz que seu pai também dançava break quando era jovem.

Desse modo, é importante retornar a Margulis e Urresti (1996). Os autores abordam dois novos conceitos em torno das juventudes, o que será importante discutir ainda neste momento, para que os jovens marginais deste estudo e seus cantos sejam compreendidos em suas diversas facetas juvenis como brevemente já apresentado. Trata-se da moratória social e vital.

A respeito da moratória social, Margulis e Urresti (1996) também reconhecem as diferentes experiências de acordo com a época histórica, classe social e as condições

juvenis. Eles fazem relação da moratória social com dois aspectos das juventudes, classificando-as em “jovens-não-juvenis” e “não-jovens-juvenis”.³

Seria então a idade que os definiria ou limitaria a ser ou não jovem? Silva e Silva (2011, p. 664) acrescentam que “mesmo incluindo sujeitos de uma mesma faixa etária, a juventude possui características diferenciadas de acordo com o contexto no qual os jovens estão inseridos”.

A juventude – seja analisada na perspectiva de uma palavra, mais que uma palavra, seja até mesmo várias palavras como no estudo de Pereira (2007) – possibilita-nos compreendê-la por várias óticas, teorias como pôde ser observado até o presente momento. Entretanto, é importante compreender que o panorama histórico no que se refere à construção de identidades juvenis não é linear,⁴ e sim repleto de lutas por representações.

Contos: o “era uma vez” das juventudes

Além dos signos, palavras, faixa etária e moratórias, a juventude deve ser explicada pelo seu panorama histórico-social. Portanto, ao abordar sobre o estudo e as teorias que explicam a categoria juvenil, refiro-me aos *contos* no sentido analítico de uma ligação contundente com os aspectos contemporâneos.

Partindo da construção das identidades juvenis ao longo do tempo, convido Feixa (2003), e a *metáfora dos relógios*, para auxiliar na exemplificação das juventudes como um processo de reconstrução de si mesmo perante as mudanças existentes na própria sociedade. Dessa forma, apresentam-se três relógios: o de *areia*, o *analógico* e o *digital*, visualizados pelo autor como marcadores sociais que auxiliam no entendimento das juventudes contemporâneas e sua contingência histórica, social e cultural.

No *relógio de areia*, a juventude é remetida ao período da sociedade pré-industrial. Nessa ocasião, as jovens e os jovens são visualizados como uma categoria com pouca participação no consumismo e práticas culturais, ou melhor, o espaço para as atividades culturais e de lazer era restrito e elas tinham forte influência familiar. Nesse sentido, os

³ O primeiro termo relacionado com jovens de classe popular que não gozam da moratória social, seja pela entrada no mercado de trabalho, seja o casamento, e o segundo referente aos jovens de classe média alta. Já a moratória vital, aborda uma questão cronológica/distância da morte.

⁴ As juventudes e seu tempo histórico e/ou social não serão abordadas neste estudo partindo de uma linearidade, até mesmo porque compreendo que essas identidades não são estáticas, estão em constante movimento, rupturas e transformações. Hall (2006) apresenta a mobilidade contínua das identidades, o que, por sua vez, pode parecer contraditório, mas, na verdade, significa um processo de construções para além do biológico, pois a identidade não é produzida biologicamente, e sim pelas experiências históricas e socioculturais. Portanto, é por essa visão que apresento a historicidade das juventudes e a construção de sua identidade na contemporaneidade.

saberes adquiridos pelos jovens eram transmitidos pelos “mais velhos”, os detentores de experiência, sabedoria e autoridade.

Apresento o desenvolvimento das juventudes tradicionais por meio do estudo de Ariès (1981, p. 3), que elucida a existência da negação de uma fase transicional da criança ao adulto, no que se refere a adquirir habilidades pelas próprias experiências sociais, corporais e comportamentais. Ariès (1981, p. 3) afirma que “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude”.

Em referência ao *relógio analógico*, o autor relaciona com o período do capitalismo industrial. Os jovens e as jovens nesse cenário são compreendidos como sujeitos mais autônomos, capazes de criar seus espaços e tempos livres para lazer e consumo. Feixa (2003) também explica que ocorrem entre as juventudes novas referências de autoridades para além da família e comunidade, ou seja, os jovens iniciam a troca de conhecimentos entre a própria categoria juvenil.

Foi justamente nesse período referente ao capitalismo industrial que as definições de juventudes passam a ser (re)formuladas em torno do trabalho para atender às necessidades da sociedade em vigência e analisadas como seres desviantes pela emergência de conflitos geracionais, pois os jovens e as jovens rompem com a linearidade apresentada na visão relacionada com o *relógio de areia* no que se refere à construção natural do tempo, sendo, portanto, uma ameaça à herança cultural das gerações tradicionais.

Esses conflitos geracionais estendem-se também aos *relógios digitais*, período pós-industrial, em que os jovens estão imersos em uma concepção virtual, em uma rede de saberes, em que o tempo apresenta-se de maneira relativa às estruturas pós-modernas, onde os sujeitos sociais e sua identidade são provisórios, constituindo-se de múltiplos sentidos, múltiplas identidades, várias facetas.

Ao trazermos as metáforas dos relógios por meio de Feixa (2003) como um conto, *O “era uma vez” das juventudes*, pretendo reforçar que no decorrer do estudo, as juventudes serão compreendidas mediante a perspectiva das identidades, as quais são influenciadas, segundo Hall (2006), por fatores históricos, sociais e econômicos.

Foi essa a acepção realizada em torno dos relógios e da mutação das identidades juvenis perante a relação espaço-tempo que auxiliou na ilustração dessas identidades em constantes transformações, contradições, deslocamentos, mas, sobretudo, de invenções e reinvenções de si mesmo e dos seus cantos, sejam o bairro, as zonas, a escola, as redes sociais, etc.

Pais (1990) concorda que, além da existência de juventudes heterogêneas, há diferentes olhares e teorias que as explicam. Em relação ao aspecto sociológico das juventudes, de forma geral, divide-se em duas grandes correntes: a geracional e a classista.

Na corrente geracional, conforme Pais (1990), a juventude é representada por um conjunto social, constituída por sujeitos pertencentes a uma fase da vida. Raitz e Petters (2008, p. 410) exemplificam afirmando que “inicia com o término da infância e se encerra com o início da idade adulta”. Os autores a caracterizam como uma fase que “vislumbra elementos homogêneos, aspectos etários e comportamentos generalizantes”.

É a compreensão da juventude como um período apenas de transição. Os jovens são sujeitos incompletos, que “depende[m] do futuro, ou melhor, de seu ingresso na vida adulta para ser reconhecido socialmente” (RAITZ; PETTERS, 2008, p. 410).

Como já constatado anteriormente, Bourdieu (1983) realiza críticas a essa concepção geracional que apresenta a compreensão dos jovens conforme a faixa etária. Segundo o autor, a idade é um “dato biológico socialmente manipulado e manipulável” (BOURDIEU, 1983, p. 113), tratando-se, portanto, de uma manipulação da realidade por não considerar as vivências de jovens de classes sociais distintas. Diante disso, ignorar a existência dessas diferenças de classe entre a juventude resulta na reprodução de uma ideologia dominante.

A corrente classista é definida por Pais (1990, p. 139) como um “conjunto social necessariamente diversificado”. Consoante Bourdieu (1983), os determinantes dessa tendência estão voltados à origem social dos sujeitos, portanto, não se pode partir de concepções homogêneas. Bourdieu não discute a questão das diferentes juventudes. Ele parte da questão econômica, em que jovens e adultos disputam entre si um espaço no mundo do trabalho.

Concordo com Pais (1990) quando explica que não basta analisar abstratamente a corrente classista e geracional, mas que é preciso investigar as juventudes no seu cotidiano, nas suas relações sociais, culturais, nas suas interações, porque é nesse cotidiano que é possível identificar as singularidades dessas juventudes em determinado contexto sócio-histórico. As questões geracionais e de classe social se entrecruzam nessas realidades específicas estudadas.

Desse modo, diante das teorias apresentadas por Pais (1990), sublinho a necessidade de ir além da discussão em torno da lógica da reprodução social, ou melhor, analisar os sujeitos perante a interiorização em seus espaços, não apenas de forma superficial, mas adentrando as estruturas e estando atentos às especificidades e demais

fatores que permeiam a desigualdade e o fracasso social e escolar, que vão à frente das diferenças e desigualdades sociais. Essa defesa será aprofundada na seção 5, mais especificamente quando discorro sobre as relações teóricas e práticas em torno dos saberes de jovens de classes populares e o processo de escolarização no que se refere à conclusão da educação básica.

Educação: estigmatização sociocultural e escolar das juventudes

‘Que dádiva maior e melhor podemos oferecer ao Estado senão educar e cultivar a juventude? Sobretudo em tempos e costumes tais, nos quais ela avançou tanto que precisa ser freada e controlada pela ação de todos’: é o que diz Cícero. (COMENIUS, 2006/1657, p. 14).

As juventudes têm sido objeto de estudo estigmatizados não somente pelo senso comum, mas também pelo processo empírico, pois têm representado pouco espaço nos estudos acadêmicos. Ao falar nesse espaço restrito, apoio-me em autores como Dayrell (1999, p. 26), o qual reconhece que “nem a pesquisa educacional tem investido em conhecer melhor os adolescentes e jovens”, pois, como acrescenta Marília Sposito (2002), essa baixa concretização de pesquisas em torno dos adolescentes e jovens não tem revelado a importância política, social e cultural dessa temática.

Conforme apontado no estudo realizado por Sposito (2002), as temáticas mais abordadas em dissertações e teses eram o jovem e a escolarização. Em 2002, a pesquisa apontou 47% e em 2009 40%. Houve, entre esses anos, um aumento gradativo de temáticas sobre tempo, lazer, gênero e sexualidade e sujeitos com necessidades especiais. A autora também destaca que os estudos sobre as juventudes, religião, trabalho e substâncias psicoativas ainda são poucos.

Sposito (2009, p. 30) apresenta a necessidade de estudos que reconheçam a transversalidade das juventudes e as diversas áreas do conhecimento, sendo crucial a discussão de “aspectos mais transversais da vida dos jovens”. A autora revela a necessidade de que essa transversalidade dialogue com “diferentes domínios (família, escola, trabalho, relações de amizade, vida no bairro, entre outros)” (SPOSITO, 2009, p. 30). É justamente esse entrelace baseado no conhecimento em rede que proponho neste estudo acerca do canto dos marginais, pois esse canto (espaço/ciberespaço/cultura) envolve

diversas questões do cotidiano, experiências juvenis, sejam de jovens como sujeitos culturais, sejam sociais. Dessa forma, é importante o estudo dessa juventude e do seu meio.

Em um breve panorama histórico, é importante destacar que os estudos pautados sobre o meio urbano e as juventudes tiveram forte influência da chamada Escola Sociológica de Chicago.

A expansão demográfica e urbana da cidade ocasionou, também, o crescimento de imigrantes, o desemprego e diversos conflitos sociais entre gangues, aumentando a criminalidade principalmente entre os jovens. Tais “patologias sociais”, como assim denominadas, despertaram o interesse investigativo do próprio sistema industrial, porque atingiam os grandes centros urbanos, inclusive a própria cidade de Chicago.

Pereira e Lacerda (2011-2012, p. 192), no que se refere às juventudes marginalizadas, afirmam que a Escola de Chicago “centrou seus estudos nos jovens de rua, os quais deram origem a grupos contestatórios e dissidentes”. Frúgoli Jr. (2005, p. 137) também acrescenta que “essa escola levou à frente uma prática pioneira de pesquisas etnográficas” quando, mesmo por interesses industriais e políticos, realizou estudos que envolviam a interação dos e nos espaços públicos, pois como mencionei, foi nítido o interesse de autoridades e políticos, a ponto de muitos estudos serem comprados à Escola de Chicago.

Ao se estudar a estigmatização social, as perturbações na ordem econômica sempre foram destaque nos estudos sobre as cidades. A política, por muito tempo, viu a educação como uma estratégia de imposição. Trazendo o exemplo de Alagoas no que se refere à instrução pública no período do império, Kátia Melo e Maria do Socorro Cavalcante (2015) afirmam que as escolas nesse período tinham função de combater a criminalidade.

Nessa nova conjuntura a educação passa a ser direcionada ao combate à ignorância e ao treinamento para o mercado de trabalho. As autoras destacam a fala de Rui Barbosa (1947, p. 179) na Câmara dos deputados, que defendia a criação de um ministério da instrução pública: “como fazer face à crescente criminalidade urbana? O que fazer com os degredados que vão surgir da senzala para a liberdade?” Diante dessas perguntas, Maria Helena Patto (2007, p. 251) ensina: “A resposta está no ensino, que disciplina a plebe e a capacita para o trabalho.”

Dessa forma, percebe-se como a educação é transformada em um instrumento de coerção às ideias educacionais hegemônicas, pois, como pode ser observado, a produção de discursos oficiais atribuía e contribuía para que a escola atuasse em função da prevenção da criminalidade, sendo mais importante do que a sua atuação pedagógica em

torno do letramento. Patto (2007, p. 247) afirma que “diminuir a criminalidade urbana passou a fazer parte do plano de metas políticas”.

Melo e Cavalcante (2015, p. 75) afirmam que a reformulação da educação aos interesses sociais apresentava um pensamento positivista, de redenção e intervenção social, uma forma de “adaptar os indivíduos a um modelo de sociedade, que não deverá ser alterado, inculcando-lhes as normas e valores vigentes”. As autoras complementam que os discursos do fim do Império e início da República enfatizam a educação reprodutiva “como remédio para retomar o ‘equilíbrio’ da sociedade, então ameaçado pelo trabalho livre e pelas influências dos imigrantes” (MELO; CAVALCANTE, 2015, p. 76).

A província de Alagoas, ressalte-se, apesar de já ter sido desmembrada em 16 de setembro de 1817 da capitania de Pernambuco, conforme Melo e Cavalcante (2015, p. 76) “chega ao final do século XIX apresentando considerável atraso econômico e educacional”.

Dessa forma, como se observa no decorrer do estudo, a educação do povo alagoano, especialmente dos jovens, surge como uma necessidade de superar a criminalidade e o atraso econômico, referindo-se à crise das usinas de açúcar e às atividades produtivas, tirando de cena o principal foco que eram os discursos, a organização e os interesses políticos.

Tais interesses partiam da execução de reformas educacionais que não contribuía, de fato, para a melhoria da instrução na província, proporcionando a permanência de políticas públicas ineficazes e com uma gestão descontínua, o que tem sido estendida até os dias atuais.

Retornando à explanação anterior acerca dos estudos da Escola de Chicago sobre as juventudes, elas eram analisadas partindo de interesses em torno do controle criminal e socioeconômico. Como Sposito (2009) contribuiu nesse diálogo, portanto, é importante a discussão voltada aos jovens e seus diversos segmentos sociais, por exemplo, as práticas culturais. Nesse sentido, destaco a importância dos estudos culturais e antropológicos na análise das juventudes, sobretudo, os jovens da pesquisa em questão.

Algumas Considerações ...

É interessante considerar ainda nesta pesquisa sobre educação e estigmatização sociocultural e escolar das juventudes, que os Estudos Culturais na Inglaterra, conforme Sérgio e Martins (2013), surgiram entre teóricos do Centro de Estudos Culturais

Contemporâneos (CECC) da Universidade de Birmingham, onde, por meio das etnografias, se realizaram estudos sobre as juventudes inglesas na década de 1970, inicialmente com jovens da classe trabalhadora no período pós-guerra. Conforme Sérgio e Martins (2013, p. 2), os estudiosos estavam “interessados inicialmente em compreender as alterações que ocorriam nos valores tradicionais da classe operária”, ou seja, a relação das práticas socioculturais dos jovens diante das mudanças ocorridas pela guerra.

Essa relação entre cultura e sociedade, sendo investigada no âmbito educacional, compreende-se como um avanço nas pesquisas empíricas contemporâneas. Com base nas discussões de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37):

[...] os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Os autores complementam a discussão afirmando que, diante do cruzamento existente entre educação e cultura, é importante compreender a multiplicidade de espaços em que a educação pode ocorrer, ou seja, “diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Diante disso, reafirma-se a importância de compreender a relação intrínseca existente entre juventudes e educação. Assim, a educação e os estudos voltados a esse âmbito não devem apenas estar recuados ao controle ou normas sociais. Deve-se atentar para as especificidades juvenis, sua identidade, sua cultura e suas representações.

Ao realizarmos um breve panorama conceitual e socio-histórico envolvendo questões simbólicas, legislativas e acadêmicas e discussões voltadas às pesquisas da Escola de Chicago e do Centro e Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham, foi possível concluir que desde o senso comum aos estudos empíricos, a categoria juventudes têm sido predominantemente compreendidas pelo viés dos problemas, da ordem social e econômica.

É importante frisar que as juventudes, possuem o significado heterogêneo não podendo ser limitado a um estudo estigmatizador. Como citado no estudo, a política compreendia a educação com uma função social de inibir a desordem, problemas econômico e combate a criminalidade entre as juventudes transviadas. Para tanto, havia o incentivo de pesquisas acadêmicas que por muito tempo enxergou o jovem apenas como o

problema que precisava ser solucionado e reprimido em seus aspectos comportamentais nas cidades urbanas.

A educação teve e tem forte influência de coerção e, sobretudo, acaba por estigmatizar os jovens do âmbito social ao educacional. Desse modo, é importante refletir sobre algumas questões: Qual o objetivo das recentes reformas educacionais referente ao currículo e práticas pedagógicas? Qual a função dos pesquisadores em Educação frente as pressões políticas e sociais? Qual a importância de desmistificar o senso comum a partir das pesquisas acadêmicas? Tais questionamentos, nos põem em uma reflexão contínua perante a nossa sociedade e academia. Os temas voltados às culturas, identidades, subjetividades e até mesmo o senso comum, seus discursos, oralidades, representações, devem ser pautas importantes em nossas pesquisas do e sobre o cotidiano juvenil.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, maio-jun.-jul.-ago.-set.-out.-nov.-dez. 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas de Rui Barbosa, v. 10).

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: Sage Publications, 1977.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique Sommer. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio-jun.-jul.-ago. 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, dez. p. 25-39, dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n30/n30a04.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan.-jun. 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set.-out.-nov.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007. p. 21-56.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribos**. Barcelona: Ariel, 1999.

FEIXA, Carles. Del reloj de arena al reloj digital: sobre las temporalidades juveniles. **Jóvenes**, México, ano 7, n. 19, p. 6-27, jul-dez, 2003.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____ (Org.). **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London: Sage, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Unesco Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MELO, Kátia; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. O discurso sobre a instrução pública em Alagoas: história, memória e processos de resignificação. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos Santos. (Org.). **História e política da educação: teoria e práticas**. Maceió: Edufal, 2015. p. 63-84.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, 2.º, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Casa da Moeda, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243-266, set.-dez. 2007.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 15-24, maio-jun.-jul.-ago./set.-out.-nov.-dez. 1997.

PEREIRA, Marcos Villela; Lacerda, Miriam Pires Correa de. Juventudes: notas para reflexões. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2011-2012.

RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SPOSITO, Marilia Pontes (Coord). **Juventude e escolariza o, 1980-1998**. Brasília: Inep/MEC, 2002. (Estado do Conhecimento, n. 7).

SPOSITO, Marilia Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-gradua o brasileira**: educa o, ciências sociais e serviço social, 1999-2006. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
2 v.

SÉRVIO, Pablo; MARTINS, Raimundo. Estudos culturais e labirintos epistemológicos: consequências para concep es de educa o. **Artifícios**: Revista do Difere, v. 3, n. 5, p. 1-25, jun. 2013.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília: RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

*Submetido em: 31-08-2019.
Publicado em: 30-09-2019.*