



Rfb
Editora

Abc $E=mc^2$

!!!

VOLUME 1



PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)

VOLUME 1

PESSOAS EM TEMAS DE CIÉNCIAS DA EDUCAÇÃO



Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)

Volume 1

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Edição 1

Belém-PA



2021

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890423>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P474

Pesquisas em temas de ciências da educação [recurso digital] / Ednilson
Sergio Ramalho de Souza (Editor). -- 1. ed. 1. vol. -- Belém: RFB
Editora, 2021.

3.560 kB; PDF: il.

Inclui Bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN: 978-65-5889-042-3

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423

1. Educação. 2. Ciência. 3. Pesquisa. 3. Estudo.
I. Título.

CDD 370



Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

*Copyright © 2021 da edição brasileira.
by RFB Editora.*

*Copyright © 2021 do texto.
by Autores.*

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.^a Dr^a. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Me. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.^a Dr^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.^a Dr^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.^a Me. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva - FIS.

Diagramação:

Danilo Wothon Pereira da Silva.

Arte da capa:

Pryscila Rosy Borges de Souza.

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Os autores.



Home Page: www.rfbeditora.com.

E-mail: adm@rfbeditora.com.

Telefone: (91)3085-8403/98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

Barão de Igarapé Miri, sn, 66075-971, Belém-PA.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO11
Prof. Dr. Édnilson Sergio Ramalho de Souza

CAPÍTULO 1
PROCESSOS AVALIATIVOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE ESCOLAS DO CAMPO13
Everaldo Costa Santana
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.1

CAPÍTULO 2
A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL21
Everaldo Costa Santana
Edivania Pereira de Sousa Lima
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.2

CAPÍTULO 3
O QUE REFLETEM AS TELAS? INCERTEZAS E INQUIETUDES FRENTE AO CE-
NÁRIO EDUCACIONAL IMPOSTO PELO COVID-19.....31
Fernando Francisco Pereira
Iara Souza Doneze
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.3

CAPÍTULO 4
A ALFABETIZAÇÃO NA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC): FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES41
Davi Milan
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.4

CAPÍTULO 5
ASPECTOS MULTICULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LETROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO EM BALSAS51
Aroana da Silva Fialho
Leonardo Mendes Bezerra
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.5

CAPÍTULO 6
DOMESTICANDO A ESCOLA: A EXPERIÊNCIA KANHGÁG NA ALDEIA POR FI
GA69
Diego Fernandes Dias Severo
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.6

CAPÍTULO 7
A PRODUÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO DO INTERIOR DE RONDÔNIA PELA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: REGULAÇÃO, TENSÕES E CONFLITOS85
Alberto Dias Valadão
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.7

CAPÍTULO 8	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO	
EM QUÍMICA REALIZADO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	101
<i>José Wellington Salvino da Silva</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.8</i>	
CAPÍTULO 9	
O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MAPEAMENTO DOS ARTIGOS DE PERIÓDICOS DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS (1991-2018).....	117
<i>Maria do Carmo Santos Moraes</i>	
<i>Bruna Jamila de Castro</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.9</i>	
CAPÍTULO 10	
LETRAMENTO E OS MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS.....	133
<i>Gisvaldo da Cunha Félix</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.10</i>	
CAPÍTULO 11	
AVANÇOS E RETROCESSOS DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.	143
<i>Décio Oliveira dos Santos</i>	
<i>José Clécio de Souza</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.11</i>	
CAPÍTULO 12	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA, COMO ERAM VISTAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS ATÉ O SÉCULO XIX .	155
<i>Décio Oliveira dos Santos</i>	
<i>José Clécio Silva de Souza</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.12</i>	
CAPÍTULO 13	
DIREITO DE APRENDER E VIVER COM QUALIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	163
<i>Décio Oliveira dos Santos</i>	
<i>José Clécio da Silva de Souza</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.13</i>	
CAPÍTULO 14	
GESTÃO DEMOCRÁTICA: A FORÇA DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS	169
<i>Décio Oliveira dos Santos</i>	
<i>José Clécio Silva de Souza</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.14</i>	

CAPÍTULO 15	
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: ADVERSIDADES E CONTRIBUI-	
ÇÕES	183
Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.15	
ÍNDICE REMISSIVO.....	197

APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste atraente livro. Não apenas porque se trata do volume 1 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências da Educação, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL, ECONOMIA DA EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, AVAL. DE SISTEMAS, INST. PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS, ENSINO-APRENDIZAGEM, TEORIAS DA INSTRUÇÃO, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO, TECNOLOGIA EDUCACIONAL, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, CURRÍCULO, TEORIA GERAL DE PLANEJAMENTO E DESENV. CURRICULAR, CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA NÍVEIS E TIPOS DE EDUCAÇÃO, ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, ORIENTAÇÃO VOCACIONAL, TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO PERMANENTE, EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ENSINO PROFISSIONALIZANTE. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área da Educação Brasileira, pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades nacionais e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte da materialização dessa utopia.

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza

Editor-Chefe

CAPÍTULO 1

PROCESSOS AVALIATIVOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DO CAMPO

*EVAUATIVE PROCESSES OF FUNDAMENTAL
EDUCATION TEACHERS IN CAMPO SCHOOLS*

Everaldo Costa Santana¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.1

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialista em Educação do Campo e Mestre em Desenvolvimento Local. E-mail. everaldocostas@gmail.com

RESUMO

Este estudo analisa as concepções e os processos avaliativos das escolas do campo, a partir da visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho reconhece a avaliação da escola do campo como um processo de aprendizagem em construção e busca identificar o planejamento de ensino e a atuação docente como uma prática que pode (des)favorecer as aprendizagens e os resultados das avaliações. Este trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se desenvolveu com base em entrevistas semiestruturadas, com professoras de duas escolas do campo, localizadas na região metropolitana do Recife, Pernambuco. A fundamentação teórica articula-se ao problema da pesquisa sendo apresentada a partir dos estudos de Paulo Freire (2014 e 2015), Miguel Arroyo (2014), Arroyo, Caldart e Molina (2011). As concepções apresentadas sobre a avaliação nas escolas da educação do campo estão fundamentadas em Luckesi (1998 e 2011), Hoffmann (2013, 2014 e 2015) e Esteban (2013). A educação do e no campo é específica e não pode ser descontextualizada do local.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Processos Avaliativos. Professores.

ABSTRACT

This study analyzes the conceptions and the evaluation processes of rural schools, from the perspective of teachers from the early years of elementary school. The work recognizes the evaluation of the rural school as a learning process under construction and seeks to identify teaching planning and teaching performance as a practice that can (dis) favor learning and the results of evaluations. This work is the result of a qualitative research, which was developed based on semi-structured interviews, with teachers from two rural schools, located in the metropolitan region of Recife, Pernambuco. The theoretical basis is articulated to the research problem, being presented from the studies of Paulo Freire (2014 and 2015), Miguel Arroyo (2014), Arroyo, Caldart and Molina (2011). The conceptions presented about evaluation in schools of rural education are based on Luckesi (1998 and 2011), Hoffmann (2013, 2014 and 2015) and Esteban (2013). Education in and in the field is specific and cannot be decontextualized from the place.

Keywords: Rural Education. Evaluative Processes. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo geral de analisar as concepções e os processos avaliativos das escolas do campo, a partir da compreensão dos professores. E, especificamente busca entender a avaliação realizada na escola do campo como um processo de apren-

dizagem em construção, analisando a atuação docente como uma prática que pode (des)favorecer as aprendizagens e os resultados das avaliações.

É norteado pela perspectiva de novos conhecimentos que encontrem caminhos e saídas que contribuam com o preenchimento das lacunas encontradas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no campo. A problemática da pesquisa volta-se para a compreensão das influências pedagógicas que interferem e formam as concepções dos docentes das escolas públicas do campo acerca dos processos avaliativos dos quais participam - do planejamento do ensino, até os resultados e encaminhamentos a partir deles.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir ou amenizar a visão romântica, preconceituosa e discriminatória sobre a educação do campo. Visão que exige que o professor do campo cuide dos alunos, em sua essência, proporcionando oportunidades e momentos de aprendizagens diferentes para estudantes com necessidades diferentes, estando sempre atento às atitudes e aos novos saberes adquiridos a partir do que já se sabe.

O estudo teve início com a experiência do professor-pesquisador nos contextos escolares do campo onde atua, e com a aproximação da literatura específica, acerca da avaliação da aprendizagem em instituições escolares. Desse modo, o processo investigativo, foi realizado com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais do campo, localizadas nos municípios de Camaragibe e Ipojuca, Região Metropolitana do Recife, Pernambuco.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Assim como a educação do campo, os sentidos fundamentais das ações avaliativas não são estáticos, estão em movimento que geram transformações. Esses fatores devem ser atualizados, pois tanto a mudança da prática docente, quanto os interesses discentes, se modificam pelos avanços tecnológicos, pelas políticas públicas e pelas novas metodologias pedagógicas necessárias para a compreensão e vivência nas escolas do campo. É esse movimento, cada vez mais valoroso para os protagonistas das escolas do campo, que nos impulsiona a pesquisar esse tema, com a intenção de colaborar e atualizar conceitos e práticas avaliativas capazes de promover uma educação do campo emancipadora e com a boniteza que as crianças, jovens, adultos e idosos do campo merecem.

Os processos avaliativos nas escolas do campo, não podem ser dissociados das exigências pedagógicas para a educação do campo. A prática garantida pela conquista do direito deve ser planejada para que seja vivenciada com qualidade e sem desres-

peitos. O professor do campo precisa, a partir da realidade, avaliar os aprendizados de maneira que promova a autoestima, valores, memória e saberes. As vivências da educação do campo devem influenciar no fortalecimento das raízes do local. Devem prezar pela autonomia no modo de pensar, de agir e de produzir relações e transformações.

Para Hoffmann, a avaliação “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”, (HOFFMANN, 2012, p.13). Dessa forma, além dos procedimentos é necessária uma prática reflexiva sobre os objetivos e concepções avaliativas. Sem ela, o professor perde o rumo de suas ações para efetivar o sentido da avaliação que lhe norteia para a melhoria da aprendizagem de seus alunos. A prática avaliativa pressupõe uma relação mútua de busca pela evolução, com aberturas para diferentes possibilidades e situações.

As avaliações devem ser norteadas pelos objetivos focados nas aprendizagens e envolvem percepções, conhecimentos de experiências anteriores e as práticas dos docentes avaliadores. Nesse sentido, Hoffmann (2012), defende a avaliação mediadora como uma prática justa. “A avaliação mediadora não tem por finalidade apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa, mas a investigação séria dos processos evolutivos de pensamento”, (HOFFMANN, 2012, p.91).

Os processos avaliativos exigem ainda, a realização da autoavaliação da prática docente pelo bom-senso. Para Freire (2015), esse bom-senso adverte o professor no exercício de sua função. O bom-senso supera o instintivo na avaliação que fazemos das nossas práticas, para incentivar a avaliação ética dessas práticas e sujeitá-las a mudanças para integrá-las às condições sociais, culturais e econômicas dos alunos e das escolas do campo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que resultou neste trabalho, é de natureza qualitativa e considerou, destacadamente, as vozes dos professores, sujeitos envolvidos diretamente com os processos avaliativos da aprendizagem escolar. A pesquisa qualitativa possibilitou alcançar os objetivos desse estudo, visto que esse tipo de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

A pesquisa qualitativa é descritiva, não tendo a obrigatoriedade da quantificação das informações obtidas, mas essas devem ser interpretadas. “Nesse ato de inter-

pretar, o autor atribui significados aos fenômenos observados e coletados em campo, apoiando-se em teóricos que já estudaram a temática” (LIRA, 2014, p.26).

A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pelo direcionamento dos objetivos do estudo qualitativo. O roteiro de entrevista semiestruturada é um instrumento mais flexível e com possibilidades de apreensão de mais informações. “A partir das respostas dos entrevistados, o pesquisador pode ir elaborando suas indagações em construção conjunta. Assim, vai esgotando as pretensões, na perspectiva de responder aos objetivos” (LIRA, 2014, p.27). Dessa forma, foram realizadas entrevistas com professoras e estudantes das escolas relacionadas.

Os procedimentos e estratégias foram utilizados para obter informações e sistematizar dados coletados pelo pesquisador na busca da compreensão do problema e na verificação de como ele se apresenta no comportamento, nas atividades e nas interações cotidianas dos envolvidos no estudo. Dessa forma, é importante observar o significado que os estudantes e professoras dão às avaliações das aprendizagens. “Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As professoras pesquisadas compreendem a importância de praticar as teorias que defendem a avaliação qualitativa, em detrimento da avaliação classificatória e descrevem o processo avaliativo que desenvolvem com seus alunos, como realizados de forma contínua, sistemática e processual, a partir de observações, estímulo e correção no dia a dia dos estudantes. Segundo as professoras, a avaliação vai além dos resultados das provas para compreensão dos aprendizados dos alunos.

Quanto à importância da avaliação na sala de aula, as professoras comentam que o professor deve avaliar seu aluno, diariamente, com foco no desenvolvimento do aprendizado do estudante. Além disso, citam a avaliação diagnóstica como imprescindível em consonância com as demais que são realizadas durante o ano letivo, pois é onde o professor deve direcionar sua prática.

As professoras citam que os objetivos de suas avaliações são focados na melhoria do desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, identificando as suas dificuldades e também destacam uma dimensão significativa do processo avaliativo que é a autoavaliação da prática profissional, com o propósito de analisar formas e resultados esperados.

As educadoras afirmam que as práticas avaliativas para os estudantes das escolas do campo deveriam ser diferentes das realizadas com os estudantes da cidade. Consideram a realidade diferente e por isso, as práticas deveriam ser adequadas à realidade e especificidades de cada local. Nesse sentido, percebe-se a necessidade da consideração da educação contextualizada nesse ambiente. Mas, para a realização da educação contextualizada são necessários investimentos focados nas especificidades de cada local. Requer mudanças de práticas metodológicas de ensino.

As professoras falam que a observação diária facilita a prática avaliativa. Dessa forma, inicialmente, realizam a avaliação diagnóstica, através de rodas de conversas e propostas diferenciadas, seguem avaliando a participação nas atividades e trabalhos solicitados, construindo perfis que retratam evoluções e dificuldades. No entanto, comentam sobre as dificuldades para a elaboração e realização de trabalhos avaliativos individuais, que atendam às necessidades dos estudantes. Além disso, as professoras alertam que a frequente ausência dos estudantes do campo, no dia a dia da escola, atrapalha o processo de avaliação contínua pela observação dos aprendizados.

Sobre seus instrumentos e estratégias para a prática avaliativa, as professoras realizam o planejamento proposto pelas unidades de ensino e realizam atividades orais e escritas, trabalhos em grupos, provas, pesquisas individuais, diálogos, fichas individuais, leitura e produção textual e observação. Perguntadas sobre a influência do comportamento dos estudantes na somatória das notas finais elas, afirmam que o comportamento é fundamental e considerado para identificação do nível de amadurecimento da criança. Além disso, relatam que a recusa em participar das etapas dos trabalhos coletivos: orais e escritos, para construção do portfólio influencia nos resultados da avaliação.

Entre as principais dificuldades e desafios para realizar a avaliação de seus estudantes, as professoras citam:

- A baixa frequência dos alunos às escolas do campo;
- A falta de suporte profissional para auxiliar no processo avaliativo individual;
- A grande quantidade de alunos em diferentes séries/níveis de desenvolvimento.

Estes problemas apontados pelas professoras como desafios para a avaliação, na verdade são desafios para a educação, pois, não existem sozinhos e independentes. Então, embora as professoras já reconheçam a função da avaliação como processo contínuo da aprendizagem e não como ameaça ao seu profissionalismo, ainda precisam compreender o seu papel no processo do ensino e da aprendizagem, avaliando não só os estudantes, mas sua prática enquanto docente. Por isso, é preciso aceitar que, para

os processos avaliativos, não há uma receita pronta, nem um roteiro único a ser seguido, mas valores a serem considerados e adaptados a cada situação didática, a cada objetivo, a cada contexto escolar e comunitário.

As professoras refletem sobre as práticas do processo avaliativo com dificuldades e encontram desafios para vivenciar práticas contínuas e paralelas ao ensino. As exigências e formalidades dos registros avaliativos pesam como uma obrigação árdua, pois precisam ser integradas à prática do planejamento e do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua complexidade, para que a escola do campo atualize as propostas avaliativas, tornando-as mais contextualizadas é necessário que vivenciem mudanças curriculares, para uma educação mais prática que gere, de fato, transformações nas vidas das pessoas do campo. Dessa forma, os instrumentos utilizados nas práticas avaliativas das escolas do campo, não podem ser considerados mais importantes que os processos avaliativos, que devem ser vivenciados por elas.

Consideramos que é preciso, substituir práticas de reprovação escolar por um acompanhamento mais sistemático do estudante, para que assim, aos poucos, vá se perdendo o medo da avaliação pelos alunos e da vivência de processos avaliativos contínuos, pelas professoras.

Dessa forma, como avaliar? A avaliação precisa ser tratada como parte e processo natural do ensino. Como metodologia que avalia professor e aluno para suas respectivas melhorias. Nesse caso, é necessário considerar a avaliação como processo de reflexão para melhorar aquilo que se pratica, não apenas o que se aprende. Professoras e estudantes precisam enfrentar o mito da avaliação classificatória, para vivenciar processos avaliativos que elevam e somam ao ensino e a aprendizagem as reflexões das mudanças e das transformações para melhorias das vidas no e do campo.

A pesquisa aponta para a necessidade de mais estudos sobre avaliação nas escolas do campo, que ouçam as vozes dos protagonistas das escolas do campo, e a partir delas, contribua para inovação, mudanças e apontamentos para vivências da avaliação como processo, prática de forma integrada e complementar ao ensino contextualizado e ampliado com conhecimentos globais de conhecimentos empíricos e acadêmicos, capazes de emancipar vidas de educadores e estudantes do campo.

Conclui-se ainda que avaliar não pode ser um instrumento para classificar ou reprovar, mas para acompanhar e melhorar o desenvolvimento de saberes e práticas que oportunizam conquistas e aprendizados que transformam vidas. Portanto, avaliar para melhorar, esse deve ser o norte dos processos avaliativos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo.** 5^a Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- DEO, P.; TAILLE, Y.; HOFFMANN, J. (Orgs) **Grandes Pensadores em Educação – O desafio da formação moral e da avaliação.** 6^a Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 36^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 51^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- HOFFMANN, J. **Avaliação – Mito e desafio.** 44^a Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- HOFFMANN, J. **Avaliação – respeitar primeiro educar depois.** 4^a Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CAPÍTULO 2

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*THE USE OF MUSIC AS A PEDAGOGICAL TOOL
IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL
EDUCATION*

*Everaldo Costa Santana¹
Edivania Pereira de Sousa Lima²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.2

¹ Mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).E-mail: everaldo-costasantana@gmail.com

² Pedagoga pela Faculdade de Escada. E-mail. Edivaniapereira0109@gmail.com

RESUMO

A música é um recurso que, além de animar a aula e estimular a integração e o aprendizado dos estudantes, pode auxiliar o professor na tarefa de ensinar com alegria, estimulando o ensino e a aprendizagem em um ambiente prazeroso. É dentro deste contexto que o presente estudo, tem o objetivo de analisar a utilização da música, na sala de aula, por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, como recurso utilizado no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem da pesquisa é qualitativa, baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas. Desenvolveu-se a partir de estudos e da utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado, com professores de escolas públicas municipais, do município de Escada, na Zona da Mata Sul de Pernambuco. A fundamentação teórica articula-se ao problema da pesquisa sendo apresentada a partir dos estudos de Loureiro (2003). Com o estudo, constate-se que, a maioria dos professores utiliza a música na sala de aula, de forma planejada e temática, como recurso metodológico do ensino. A prática ajuda a manter a disciplina, a integração e o envolvimento das crianças com os diversos conteúdos estudados.

Palavras-chave: Música. Ensino. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Music is a resource that, in addition to animating the class and stimulating the integration and learning of students, can assist the teacher in the task of teaching with joy, stimulating teaching and learning in a pleasant environment. It is within this context that the present study aims to analyze the use of music in the classroom by teachers in the early years of elementary school, as a resource used in the teaching and learning process. The research approach is qualitative, based on concepts, propositions, hypotheses, methods and techniques. It was developed from studies and the use of two semi-structured interview scripts, with teachers and students from five, public schools in the municipality of Escada, in the Zona da Mata Sul of Pernambuco. The theoretical foundation is linked to the research problem and is presented based on the studies by Loureiro (2003). With the study, it appears that most teachers use music in the classroom, in a planned and thematic way, as a methodological resource of teaching. The practice helps to maintain the discipline, integration and involvement of children with the various contents studied.

Keywords: Music. Teaching. Learning. Elementary School

1 INTRODUÇÃO

A música é um recurso que, além de animar a aula e estimular a integração e o aprendizado dos estudantes, pode auxiliar o professor na tarefa de ensinar com alegria, estimulando o ensino e a aprendizagem em um ambiente prazeroso. Somando a isto, a escola tem recebido estudantes e professores com vivências sociais que geram valores e aprendizados diferenciados. Nesse cenário, o ambiente escolar é um dos meios por onde as pessoas podem debater e experimentar esses fenômenos para influenciar a situação de forma positiva.

É justamente a partir desta constatação que nasce a necessidade de investigar o espaço da música como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise epistemológica apresenta a seguinte indagação: os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizam a música, na sala de aula, de forma planejada e propositiva, como ferramenta pedagógica para melhorar o ensino e a aprendizagem? Para tentarmos elucidar essa questão temos como hipótese que os docentes não utilizam a música, como ferramenta pedagógica, de forma planejada e propositiva para melhorar o ensino e a aprendizagem, na sala de aula.

É dentro deste contexto que o presente projeto tem como objetivo geral analisar a utilização da música, como ferramenta de ensino, na sala de aula, por docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, do município de Escada, em Pernambuco. A análise volta-se para verificar a prática dos docentes sobre a utilização da música no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a fim de atingi-lo foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a concepção dos docentes, sobre a utilização da música como ferramenta de ensino;
- Identificar atividades práticas nas quais a música é utilizada como processo de ensino e aprendizagem;

A abordagem da pesquisa é qualitativa, baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas. Desenvolveu-se a partir de estudos e da utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado, com professores de escolas públicas municipais, dos anos iniciais do ensino fundamental, do município de Escada, na Zona da Mata Sul de Pernambuco.

Além das entrevistas, houve observação dos ambientes educativos das salas de aulas. A fundamentação teórica articula-se ao problema da pesquisa sendo apresentada a partir dos estudos de Loureiro (2003).

Acreditamos que a prática da utilização da música na sala de aula ajuda a manter a disciplina, a integração e o envolvimento das crianças com os diversos conteúdos

estudados e deve ser um recurso utilizado por professores para além de incentivar o ensino e a aprendizagem, vivenciar valores culturais, sociais e éticos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Loureiro, “na escola de ensino regular, principalmente nas séries iniciais do ensino básico, a música, de modo geral, não tem ocupado o lugar que merece”, (LOUREIRO, 2003, p.143). Os docentes foram questionados, sobre suas percepções sobre a utilização da música na sala de aula. O questionamento foi direcionado para que elas, a partir de suas experiências, sinalizassem se, de fato, o uso da música em suas metodologias de ensino, de fato, contribuía no processo de aprendizagem das crianças.

O questionamento reforça a preocupação de Loureiro sobre a utilização da música na sala de aula. Para a autora a música não está na escola como atividade recreativa, mas sim na construção do conhecimento e resgate cultural, e ressalta que as crianças geralmente não têm acesso à música popular, à diversidade de ritmos, (LOUREIRO, 2003. p.15).

Considerando que os anos iniciais da escolarização estão sob a responsabilidade de professores, pedagogos, que atuam em todas as áreas do conhecimento escolar, seria importante que estes professores fossem também preparados para contribuir com o processo de educação musical escolar. Não se trata de substituir o professor especialista na área de música na escola, mas estimular experiências musicais diversas na escola.

Práticas considerando a cultura de cada educando, porque nas salas de aulas há crianças de vários contextos sociais, e cada um tem o seu conhecimento prévio diferenciado. Para isso é necessário trabalhar de forma diversificada e prazerosa para construir o conhecimento dentro do indivíduo considerando o limite de cada um, haja vista que, cada educando tem sua maneira de aprender. Neste sentido, a música deve ser utilizada pelo professor objetivando a vivência do processo de ensino e aprendizagem, e para que isso aconteça, ela deve estar contextualizada aos conteúdos abordados em sala de aula.

Essa prática resulta no desenvolvimento da concentração, do aprendizado e da criatividade dos alunos, aumentando a atenção nas outras atividades. O professor é uma peça principal nessa construção. Para isso, de início, o seu plano de aula precisa ser discutido com os alunos, porque a maneira pela qual a temática é mostrada aos educandos pode de certa forma aproximar ou distanciar do conhecimento proposto. No entanto, a música deve ser utilizada como uma ponte que motiva professor e aluno.

Ela pode revelar como o cidadão ver a sociedade em que vive. É a partir da percepção da expressão corporal, do envolvimento e da argumentação crítica musical que o aluno pode demonstrar o que se subentende ser sua visão de mundo e dos valores humanos. Além disso, acredita-se que a música funcione como recurso socializador e ainda, mais importante, transmitindo a cultura da população local.

Desta forma, torna-se essencial para o educador, conhecer e apreender o significado da música na situação de ensino e aprendizagem além de entender a dimensão ampla que a música pode oferecer no planejamento de estratégias de ensino.

Para Loureiro, toda experiência com música na sala de aula é válida: “música popular, música clássica, música folclórica, música consumo, música vanguarda, música religiosa, entre outras denominações, reforçam a pluralidade”, (LOUREIRO, 2003, p.176).

Para a autora, trabalhar com a música que o aluno gosta é uma forma de trazer motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que na prática educativa deve-se procurar, por meio dos conteúdos e dos métodos, respeitar os interesses dos alunos e da comunidade onde vivem e constroem suas experiências.

Segundo Loureiro (2003), os professores podem ir além dos conteúdos estudados e ajudar os alunos a explorarem representações da cultura musical a partir de uma relação entre a construção da subjetividade individual e a construção da sociedade. O diálogo, nesse sentido, torna-se fundamental para entender que os alunos “são resultados de contextos socioculturais diversos e que trazem para dentro do contexto escolar uma identidade, um indivíduo em construção”, (LOUREIRO, 2003, p. 177).

Neste sentido, a educação musical não pode estar dissociada das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que atividades musicais que envolvem o canto, a dança, o movimento e a improvisação já fazem parte do ambiente de crianças e jovens, seja no ambiente familiar ou fora dele. São manifestações de grande valor que merecem ser consideradas na formação cultural e educativa dos alunos e, dessa forma, com “reais possibilidades de construírem uma vertente fundamental do ensino e de igualar-se as demais disciplinas escolares”, (LOUREIRO, 2003, p. 145).

3 METODOLOGIA

A pesquisa, que resultou neste trabalho, é de natureza qualitativa. Considerou as experiências dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, como proposto pelo estudo. A pesquisa possibilitou alcançar os objetivos desse estudo, visto que esse tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo

do que o resultado final dele. Embora neste caso, o resultado da utilização da música seja positivo.

Nas pesquisas, percebeu-se que há a necessidade de pesquisas sobre a utilização da música na sala de aula. Embora muito importante, há poucas produções sobre o tema, que representem suas especificidades contextuais. E, nesse sentido, a pesquisa qualitativa, permite compreender esses fenômenos, sem medir as variáveis do problema, mas desejando-a entender, de modo bem mais descritivo.

Desta forma, a valorização dos sujeitos como fonte direta de dados principal, faz da pesquisa qualitativa um grande “achado” para a educação, pois ela exige o contato entre o pesquisador e o campo pesquisado. Estes por sua vez são influenciados pelo contexto e devem ser referenciados em suas vivências.

Para a pesquisa foram entrevistadas docentes, dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas municipais do município de Escada, na Zona da Mata Sul de Pernambuco. Todas são do sexo feminino e funcionárias efetivas do município. Todas têm curso superior. Eles participaram de uma entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pelo direcionamento dos objetivos do estudo qualitativo. O roteiro de entrevista semiestruturada é um instrumento mais flexível e com possibilidades de apreensão de mais informações. Os roteiros de entrevistas foram utilizados para proporcionar uma obtenção de informações mais precisas de experiências extraídas em vivências na escola, com maior eficácia. Contou com perguntas abertas e fechadas seguindo um roteiro organizado.

O roteiro de entrevista semiestruturado direcionado às professoras, foi elaborado para aproximar o entrevistado do entrevistador. Dividido em três blocos, ele tratou, inicialmente da identificação das docentes, em seguida, das concepções, processos e práticas e, finalmente, estratégias, inovações e resultados da utilização da música na sala de aula. Os três blocos foram suficientes para que as professoras falassem de suas práticas e concepções respondendo as indagações, orientadas pelo objetivo da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As educadoras afirmaram que com a utilização da música desenvolvem metodologias de ensino para todas as disciplinas. Citam como exemplo o trabalho da música para falar sobre o corpo humano, o meio ambiente e fenômenos da natureza. Perguntadas sobre as formas de utilização da música no processo do ensino, elas falaram que utilizam a música de forma lúdica, diariamente. Dessa forma, falaram sobre os usos, as formas e a compreensão sobre essa ferramenta.

Questionadas sobre quais tipos de músicas utilizadas na sala de aula, percebe-se que há grande influência cultural na escolha dessas produções, com destaque para a cultura popular e religiosa. Entre os tipos de músicas utilizados, foram citados:

- Músicas evangélicas infantis;
- Cantigas de roda e populares;
- Músicas temáticas sobre alimentação e com os conteúdos que serão abordados na aula do dia. Exemplo: as vogais, bom dia coleguinha.
- Músicas infantis diversas;
- Músicas referentes às datas comemorativas vivenciadas na escola.

Entre as funções dessa pesquisa, estava a de identificar os objetivos das professoras, ao inserir em suas metodologias de ensino a utilização da música na sala de aula. Sendo assim, as docentes foram interrogadas sobre esta questão. Segundo relatos, elas utilizam a música como uma ferramenta que contribui para facilitar a aprendizagem, de forma lúdica de prazerosa, para que os estudantes, utilizando a oralidade, desenvolvam o raciocínio, memorizem e fixem conteúdos, conheçam e valorizem desde cedo à cultura.

Segundo as professoras a utilização da música na sala de aula é muito importante e resulta em resultados positivos. Além de deixar a aula mais animada e divertida, incentivo aos alunos ao mundo do conhecimento com simplicidade. Entendemos que o ensino das artes, especialmente da música, deve ser considerado na educação escolar da mesma forma que outras áreas do conhecimento, com a matemática, língua portuguesa, a história etc.

As professoras falam com alegria sobre os momentos que cantam com seus alunos. Relatam que a música acolhe e aproxima as crianças. Ajuda na integração das diferenças e no aprender coletivo. Incentiva a fala, a escrita e a criação de vínculos afetivos. Além disso, expõem que, com a música os alunos aprendem com mais facilidade e, inclusive melhora o comportamento e disciplina na sala de aula.

Segundo as professoras, os estudantes pedem momentos com música durante as aulas. E afirmam que eles têm facilidade para aprender as letras e melodias. Dessa forma, mesmo sem o incentivo dos docentes, as crianças iniciam momentos alegres de canto, reproduzindo seus comandos. Esta vivência, inclusive pela repetição, além de reproduzir e incentivar vivências culturais, com aulas inspiradoras, facilitam a memorização de conteúdos e a reflexão sobre os temas estudados. Mas, essa prática deve ser planejada, orientada e justificada, com objetivos claros para que seja, de fato, um momento de estudo e formação de cidadãos com valores culturais.

As docentes pesquisadas foram questionadas quanto ao entendimento sobre a utilização da música no processo educativo, como uma ferramenta de apoio ao ensino. Segundo elas, pelo estímulo e praticidade, a música facilita aprendizados que podem ultrapassar os objetivos esperados pelo professor. Todas as professoras reconhecem a importância da utilização da música na sala de aula, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando o ensino fundamental, como uma continuidade da educação infantil, a utilização de momentos lúdicos musicais evita a ruptura de vivências educativas estimulantes e também desafiadoras, pois exige concentração, ritmo e oralidade ágil.

As professoras relatam que utilizam a música, diariamente, em suas aulas. Algumas vezes com o objetivo de ensinar conteúdos, outras com o objetivo de animar e estimular as crianças, despertando a atenção para a aula. Nesses momentos, avaliam que aumentam a interação entre as crianças e com o professor. Com a música, de acordo com a percepção dos professores, os estudantes mostram mais atenção e interesse pelos conteúdos da aula. No entanto, 50% das professoras entrevistados relatam que para a utilização da música nas aulas, enfrentam alguns desafios. Elas sinalizam como melhoria para o desempenho dessa prática, a necessidade de espaços escolares adequados, mais instrumentos musicais e recursos materiais.

Durante a pesquisa, pediu-se que as professoras relatassem experiências e apresentassem sugestões para a utilização da música na sala de aula. A proposta é que estes relatos e sugestões inspirem outros professores em suas práticas docentes, para que utilizem metodologias que incentivem o aprendizado de forma prazerosa, com a valorização cultural e interação de sujeitos autônomos e conscientes do respeito aos limites do próximo e a diversidade de ritmo de cada pessoa.

A pesquisa qualitativa, que teve o objetivo analisar a utilização da música, como ferramenta de ensino, na sala de aula, por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, do município de Escada, em Pernambuco. Voltou-se para compreender a concepção das docentes, sobre a utilização da música como ferramenta de ensino, identificar as atividades em que a música é utilizada no processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental e analisar a posição da música na proposta de ensino, como recurso pedagógico para a aprendizagem.

Professoras foram entrevistas pela pesquisa, a partir da utilização de um roteiro de entrevista semiestruturada e expuseram seus conhecimentos, sobre os processos, as concepções, as práticas, as estratégias, as inovações e os resultados apreendidos com a experiência musical no ensino.

Com a pesquisa constatou-se que todas apresentam conhecimentos sobre a importância da vivência musical nas escolas. Elas compreendem e utilizam a música na sala de aula, de forma planejada e propositiva, como recurso metodológico do ensino.

A maioria das músicas utilizadas nas aulas apresenta temas para introdução de conteúdos e conhecimentos novos e volta-se para diversas disciplinas, ocupando espaço diário nas salas de aula. Esta prática contribui para a memorização e o aprendizado das crianças, ajuda a manter a disciplina, a integração e o estímulo aos estudos dos conteúdos abordados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os estudos e pesquisas percebeu-se que há poucas pesquisas sobre o tema estudado, no entanto, ele é de fundamental importância, principalmente, no contexto atual com os novos agrupamentos de ensino.

A pesquisa aponta para a necessidade de mais estudos sobre a utilização da música na sala de aula, de forma planejada, como ferramenta que contribui para o ensino e a aprendizagem. Esta é uma necessidade, que deve contribuir para incentivar professores a mudanças metodológicas e novas vivências de ensino de forma integrada e complementar ao ensino contextualizado, incentivando estudantes ao aprendizado com alegria e valorização cultural.

REFERÊNCIAS

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas - SP. Papirus, 2003.

CAPÍTULO 3

O QUE REFLETEM AS TELAS? INCERTEZAS E INQUIETUDES FRENTE AO CENÁRIO EDUCACIONAL IMPOSTO PELO COVID-19

*WHAT DO THE SCREENS REFLECT?
UNCERTAINTIES AND CONCERNS IN THE
EDUCATIONAL SCENARIO IMPOSED BY
COVID-19*

*Fernando Francisco Pereira¹
Iara Souza Doneze²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.3

¹ Universidade Estadual de Maringá. <https://orcid.org/0000-0003-2082-5416>. fernandoutcp@gmail.com
² Universidade Estadual de Maringá. <https://orcid.org/0000-0003-2766-5072>. iaradoneze@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise de discursos pautada na atual realidade docente, especialmente, em indagações e confrontamentos compartilhados por nós e nossos pares. Para a condução de cada análise, buscamos sustentação em discursos de Paulo Freire, em diferentes contextos que se unem e refletem concepções recentes. Inicialmente é feito uma introdução que revela parte do contexto dos dois autores do texto e apresentado seu objetivo. Na sequência conduzimos as análises de discursos intrínsecos da nossa experiência, além do discurso recentemente divulgado do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), subsidiando o apontamento de algumas considerações finais. Consideramos que as indagações apresentadas assumem uma pequena parte das outras tantas que têm surgido, no entanto, acordamos que os expostos nessa escrita condensam pontos principais dos confrontamentos atuais e certamente contribuirão como reflexões para investigações científicas futuras

Palavras-chave: Educação. Questionamentos. Visão dos Professores. COVID-19.

ABSTRACT

This article aims to present a discourse analysis based on the current teaching reality, especially in questions and confrontations shared by us and our peers. To conduct each analysis, we seek support in Paulo Freire's discourse, in different contexts that come together and reflect recent conceptions. Initially, an introduction is made that reveals part of the context of the two authors of the text and presents its objective. Then we conducted the discourse analysis intrinsic to our experience, in addition to the recently released speech by the United Nations Children's Fund (UNICEF), supporting the presentation of some final considerations. We consider that the questions presented assume a small part of the others that have arisen, however, we agree that those exposed in this writing condense the main points of the current difficulties and will certainly contribute as reflections for future scientific research.

Keywords: Education. Questions. Teachers' View. COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

“Hoje vivo a enorme emoção de perceber, todos os dias que passa, que a força da educação reside exatamente em sua limitação” (FREIRE, 1990). Iniciar uma escrita sobre a temática proposta, ainda presente neste cenário, traz consigo um caráter de ansiedade com o que vem pela frente, no entanto, revela-se um externar de esperança e superação. As palavras aqui, exprimem a sensação de que tudo ficará bem, de que uma ou mais lições tiraremos desta experiência e, principalmente, que esta experiência tem

despertado em nós, enquanto sociedade, profissional e família, a gana por investigar, discutir, aprender e propor, seja para vencer desafios cotidianos, aqueles que já tínhamos que superar antes da pandemia, ou desafios maiores, que mesmo sendo intrínsecos da nossa realidade, foram potencializados com a chegada da pandemia. Referimos aqui ao desafio diário dos profissionais da educação que agora se veem diante de uma potencialização desses desafios refletidos por uma tela.

Nós, autores dessa escrita, nos vemos em um posto privilegiado diante do real cenário de grande parte dos professores. Licenciados nos últimos dez anos, fomos frutos de uma realidade próxima da atual. Vivenciamos as angústias docentes, no final da década passada, com a epidemia de gripe A H1N1 através do prisma discente da educação. Como aprendizagem pós esse enfrentamento, houve um levante nos cursos de licenciatura visando a implementação de metodologias alinhadas ao ensino a distância na constituição do perfil dos (futuros) professores. Portanto, somos frutos também da formação docente alinhada ao uso das tecnologias no ensino. Agora, como professores, experienciamos uma realidade ainda mais árdua sob a ótica docente.

Atualmente, o improviso passou a ser considerado prática docente indispensável para condução das aulas. Para a falta de espaço, de lousa ou de instrumentos adequados para gravação das aulas, há sempre alguém nas redes sociais disposto a oferecer ajuda, isso, neste momento, podemos chamar de formação docente. Indagações de cunho pedagógico, revelam um desafio maior. As particularidades de cada turma, assim como a de cada aluno, requisitam um compartilhar mais próximo. Podemos destacar o compartilhar de experiências e a proximidade entre os colegas de trabalho como um ponto favorável à formação que tem sido frequente mesmo diante do isolamento social. Em tempos de normalidade, não é comum que professores partilhem suas experiências com tamanha frequência e requinte de detalhes como está ocorrendo neste momento. É certo que, para além do caráter assistencialista, essa ação pode revelar um pedido de socorro, um desabafo ou mesmo um incentivo.

Licenciados em Matemática, iremos aqui apresentar algumas indagações, constatações e enfrentamentos oriundos do relacionamento com nossos pares, seja durante a preparação e troca de conteúdo, seja no ajudar e ser ajudado ou até nos momentos de desabafo. Frente ao cenário posto, iremos no decorrer da escrita, apresentar discussões pautadas na análise de discursos atuais, tais como: os percalços ao incorporar a tecnologia e o planejamento das aulas; as incertezas ao investigar e avaliar a aprendizagem remotamente; as condições dos alunos para acompanhar as mudanças; o retorno das aulas híbridas. Endemos como discurso, a palavra em movimento, que revela significado para o percurso do homem e da sua história, assim ao referir a análise de discurs-

so, referimos a ação de mediação e transformação do homem e da realidade natural e social que ele vive através de seu discurso (ORLANDI, 2009).

Como objetivo, esta escrita simples e interrogativa busca fortalecer a profissão do professor em primeiro plano e revelar questionamentos e enfrentamentos como ferramentas de discussão e reflexão de todos aqueles que encontram-se remando no mesmo barco diante dessa tempestade que nos assola.

2 COM O PASSAR DOS DIAS, O QUE REFLETEM AS TELAS?

2.1 Com o passar dos dias, o que refletem as telas?

“[...] uma coisa é escrever conceitos nos livros e outra, incorporá-los na prática” (FREIRE, 1990). Freire em uma entrevista com o título “Vinte anos depois: problemas semelhantes, soluções diferentes” revelou algumas de suas concepções atuais (1990) relacionadas a apontamentos feitos por ele mesmo no decorrer dos anos. Nesse momento, parafraseamos seu discurso com: uma coisa é estudar sobre o uso da tecnologia no ensino e outra é, incorporar esses estudos na prática. No início disso tudo, não era esperado perpassar dias, quem dissesse meses frente a uma caracterização improvisada de um ambiente domiciliar em um ambiente escolar. Se por um lado, podemos dizer que tenha sido surpresa para os professores, por outro, recorremos aos cursos de formação inicial e continuada, que vêm há certo tempo abordando o uso das tecnologias alinhadas aos processos de ensino e aprendizagem. Porém, não há qualquer formação que considere os percalços a serem encontrados na prática.

2.1.1 Os percalços ao incorporar a tecnologia e o planejamento das aulas

No início da quarentena, despreparados, os professores tiveram pouco tempo para formação e preparação das primeiras aulas. Essa breve e superficial formação ou simples instrução, não se aproxima da capacitação realizada para o ensino a distância. Aliás, nota-se uma crescente nos discursos de toda a comunidade escolar referindo-se à situação atual como ensino a distância. A Educação a Distância, introduzida no Brasil na década de 70 em caráter experimental, passou a ser institucionalizada oficialmente em 1996 com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei nº 9.394/96). A Educação a Distância, difere da alusão com o que vem acontecendo atualmente nas escolas. Para Vidal e Maia (2010, p. 15) a educação a distância constitui uma proposta previamente planejada, com o “desenvolvimento de metodologias próprias para formatar e imprimir material impresso; a criação de estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia e a concepção de uma logística para oferta do EAD em escala nacional”. A Educação a Distância deve ser capaz de por si só prever e suprir as funções assumidas pelo professor no ensino presencial (VIDAL; MAIA, 2010).

Se por um lado a Educação a distância está associada ao Ensino Superior e diante da crise atual guiará esse nível de ensino (BRASIL, 2020), no Ensino Fundamental ainda é incipiente o caminho a seguir. Em partes, concordamos que estamos desempenhando ou tentando desempenhar o ensino a distância e isso não se compara com Educação a Distância. Alguns documentos oficiais como a Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) refere-se ao cenário educacional atual como atividades remotas ou ações remotas. O parecer encontra sustentação art. 23 e art. 32 da LDBEN (BRASIL, 1996) para definir essas ações, que diferente da Educação a Distância, são desempenhadas em situações emergenciais propiciando que os sistemas de ensino fragmentem o Ensino Fundamental em ciclos e promovam uma readequação momentânea dos âmbitos escolares. No entanto, os documentos oficiais não preveem como conceber a formação docente diante de contextos adversos.

A partir da nossa experiência e vivência com nossos pares, ao revisitar as primeiras aulas elaboradas, constata-se que a formação defasada e a certo modo rasa, culminou na qualidade do conteúdo apresentado aos alunos. Relatamos que não por falta de tempo, visto que essas aulas foram as que mais demandaram dele para serem preparadas, justamente por uma formação que visava a preparação para o uso dos recursos tecnológicos e não como relacioná-los efetivamente à prática docente. Esse apontamento torna evidente a máxima de que a formação profissional sem reflexão das ações na prática não promove aprendizagem. O aprimoramento das aulas surgiu com o passar dos dias, as experiências positivas e negativas compartilhadas nos diversos grupos sociais, possibilitaram uma autorreflexão da prática atrelada a do outro. As aulas já não demandam o mesmo tempo de preparação, no entanto, alguns novos enfrentamentos surgiram. Como avaliar a aprendizagem de meus alunos com o passar dos dias? Como fazer a recuperação da aprendizagem do que não foi apropriado pelos alunos?

2.1.2 As incertezas ao investigar e avaliar a aprendizagem remotamente

As indagações levantadas anteriormente, possuem um cunho instrumental, mas também, requisitam maior capacidade de criatividade dos professores e do seu conhecimento docente. Ao apontar nossas respostas e de nossos pares, a avaliação com foco investigativo, é por nós empregada durante as aulas online nos seus instantes iniciais, momento disponibilizado para conversas, questionamentos e esclarecimento de dúvidas das aulas anteriores bem como das tarefas sugeridas. Outro momento de caráter investigativo, está no contato assíncrono com as dúvidas dos alunos que surgem em forma de comentários nas plataformas de ensino ou em grupos sociais. Nesse momento entra a habilidade dos professores, que acostumados a observar os cadernos dos

alunos, podem passar a investigar os erros, acertos e as estratégias que têm surgido nas resoluções enviadas por fotos dos livros, dos cadernos ou apenas de anotações.

Do outro lado, a avaliação em sua natureza instrumental, vem sendo palco de uma importante ação desempenhada por muitos professores; o refinamento ou até mesmo a elaboração de questões inéditas, implicadas pela requisição de resoluções autênticas por parte dos alunos, que vão além de meras cópias realizadas através de simples buscas em sites na internet. O fato não está implicitamente relacionado à atribuição de nota, mas sim, como uma forma complementar de investigar a aprendizagem dos alunos, que, mesmo com ações remotas de ensino, buscam torná-la o mais eficiente possível. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) é falho ao não apresentar propostas sólidas e apresentar divergência ao sugerir para o Ensino Fundamental Anos Iniciais um sistema de avaliação a distância com acompanhamentos dos responsáveis, enquanto não faz sugestões para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Nesse contexto de avaliação da aprendizagem, a organização Todos pela Educação - TPE (2020) tece algumas preocupações com o retorno das aulas presenciais em virtude das medidas tomadas remotamente e das condições sociais dos alunos brasileiros. Para a organização, a luta por diminuir as lacunas da aprendizagem deixadas pela pandemia, deve ser pautada nos resultados obtidos com avaliações diagnósticos realizadas imediatamente após o retorno. Esses resultados irão sustentar a implementação de programas de recuperação da aprendizagem que deverão ser embasados nas expectativas de cada nível de ensino (TPE, 2020).

2.1.3 As condições dos alunos para acompanhar as mudanças

Até aqui, observamos a eficiência dos professores em se modificarem, se adaptarem e se fortalecerem diante das implicações postas. Há de se considerar a adaptação por parte dos alunos, alfabetizados digitalmente, estes não estavam preparados para algumas responsabilidades oriundas dessas mudanças. A alfabetização digital que os circunda, não levava em consideração o hábito de se comunicar por e-mails, tão pouco a responsabilidade de conduzir seus estudos de forma autônoma ou, em casos mais preocupantes, prover as condições mínimas para acompanhar as aulas. O que se tem observado é o incessante esforço dos professores para estreitar o contato, utilizando-se de aplicativos de comunicação e até mesmo suas próprias redes sociais, para encontrar pais, parentes ou vizinhos e assim fazerem a ponte entre o ensino remoto e os alunos. Esse esforço é reconhecido legalmente no Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) onde afirma o uso do WhatsApp, Facebook, Instagram, etc. como estimuladores e balizadores dos estudos remotos.

No entanto, essas ações paliativas devem ser pensadas e constantemente replanejadas com um olhar para o retorno das aulas presenciais. Em nosso compartilhar de experiências, temos notado que, diante das dificuldades, há aqueles que têm se desalentado com os estudos. Há anos vêm se discutido a evasão escolar, agora, ainda sem muita fundamentação, temos discutido a evasão escolar em virtude do ensino remoto. As necessidades que levam alguns alunos a se evadirem da escola remota residem nas dificuldades financeiras encontradas no atual momento, que por sua vez aproximam a necessidade de buscar um emprego e distanciam o encontro com o ensino (TPE, 2020).

Vislumbrando a cooperação no ajudar e ser ajudado, finalizamos essa parte da escrita alinhados com o discurso inicial do texto e comungando que “a eficiência da educação reside na impossibilidade de fazer tudo, [assim] um homem dialético descobre nos limites da educação a razão de ser de sua eficiência” (FREIRE, 1990).

2.1.4 O novo presencial: possibilidade de ensino híbrido

A esperança é uma invenção do ser humano que hoje faz parte da nossa natureza que se vem constituindo histórica e socialmente. Ou seja, a esperança é um projeto do ser humano e é também a viabilização do projeto. Por isso é que os ditadores, tanto quanto podem, aniquilam a esperança das massas. Ora sob o susto, o medo, o pavor. Ora sob o assistencialismo. Eu não sou contra a assistência, porque não é possível você ver um homem morrendo e dizer que não dá pão porque é assistencial. Isso está errado, é um crime. O que não podemos ser é assistencialistas, quer dizer, transformar a assistência em uma estratégia (FREIRE, 1993).

No dia sete de janeiro de dois mil e vinte um, o UNICEF publicou uma carta aberta aos prefeitos eleitos dos municípios brasileiros; seu objetivo, não apenas trazer esperança, foi requisitar a prioridade absoluta à educação e à reabertura segura das escolas brasileiras, seguindo um projeto de acordo com sua viabilização.

Em um trecho da carta é dado destaque que mesmo com todos os cuidados por parte dos professores para realizar um trabalho o mais próximo possível do ambiente de sala de aula, muitos alunos não foram alcançados como é apresentado que “apesar dos esforços para organizar atividades remotas para continuidade das aprendizagens, milhões de crianças e adolescentes não foram alcançados e perderam o vínculo com a escola”(UNICEF, 2021). Diante do exposto e do papel primordial que a escola exerce na vida de cada indivíduo, partilham da ideia de que “as escolas devem ser as últimas a fechar e as primeiras a reabrir em qualquer emergência ou crise humanitária”(UNICEF, 2021). Esse breve discurso poderia revelar esperança, isto se houvesse um projeto, ou ao menos viabilidade, conforme já mencionado, não há um plano bem estabelecido pelos órgãos governamentais acerca do ensino remoto.

No retorno, presencial ou híbrido, do ano letivo, de acordo com o UNICEF (2021), “é imprescindível envolver professores, demais profissionais da educação, estudantes,

seus familiares e a comunidade escolar nessa decisão, entretanto as tomadas de decisões vem, ao longo dos anos, sendo postas em sentido vertical, de cima para baixo, pouco os professores ou a comunidade escolar de um modo geral estão sendo consultadas para qualquer decisão.

O UNICEF (2021) convida os municípios a aderir iniciativas estrategicamente elaboradas, objetivando a busca por estudantes em situação de abandono para que este não se torne permanente. “Fora da escola não pode. E na escola sem aprender também não” (UNICEF, 2021), mas de qual escola estamos falando? Talvez seja aquela velha escola que não está preparada para a diversidade e inclusão da comunidade em seu currículo, como processo formador de significado de o que vem a ser um sujeito apto para viver criticamente na sociedade; ou aquela nova escola que não está preparada para a realidade, tão pouco estruturada ou sequer pensada para o enfrentamento atual. Portanto, aderir a políticas de retorno sem planejamento é assistencialismo transvestido de estratégia, não social, mas política.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais com um dos últimos discursos de Paulo Freire em uma entrevista:

A adaptação no ser humano é um momento apenas para o que eu chamo da ou para sua inserção. [...] na adaptação há uma adequação, há um ajuste do corpo as condições materiais, as condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc... [...] na inserção, há a tomada de decisão no sentido da intervenção no mundo, por isso [...] nenhuma realidade é assim mesmo, toda realidade está aí, submetida à possibilidade de nossa intervenção nela (FREIRE, 1997).

Evidenciamos ao longo do texto algumas incertezas e angústias oriundas da nossa experiência, do compartilhar com nossos pares e de organizações não governamentais. Iniciamos pelos percalços da breve formação dos professores com objetivo de implementar as aulas remotas; estendemos pelas incertezas de se investigar e avaliar a aprendizagem dos alunos sem um contato próximo e utilizando-se da mediação tecnológica para isso; conduzimos nossa análise evidenciando parte da realidade do alunado que se vê entre uma dificuldade educacional e outra financeira, findamos nossa análise com o discurso da UNICEF a favor do inicio presencial ou híbrido do ano letivo. Esse encaminhamento serviu de aporte para definirmos uma análise do discurso à luz de Orlandi (2009).

Deixamos claro que ao final dessa análise, podemos não ter apresentado contribuições infalíveis, sabemos que não apresentamos respostas concisas a todas as indagações aqui levantadas, no entanto, buscamos dar significado a capacidade dos profissionais da educação em se adaptar às condições impostas velozmente e recentemente, ao passo que partilhamos algumas tomadas de decisões nossas e de outros professores

diante dos enfrentamentos, a certo ponto específicos, visto que cada condição material, social e geográfica poderá revelar outras adaptações. Todas as tomadas de decisões e enfrentamentos, marcaram nossa inserção nesta realidade e quando apresentadas, analisadas e compartilhadas fixam a intervenção dos profissionais da educação no mundo.

Por fim, tudo o que foi exposto nessa análise, é reflexo do que acontece frente a uma tela, seja num quarto bem equipado, numa sala mal iluminada, num barraco ou num escritório executivo. Torna evidente que independente da disciplina ministrada ou da realidade educacional que se insere, no atual cenário, compartilhamos das mesmas inquietudes e que a melhor forma de se adaptar e se inserir nesse mundo é compartilhar para se apoiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN/Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: educação é a base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC> Acesso em: 25 de dez. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/20**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: D.O.U. de 1º/6/2020, seção 1, p. 32, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>> Acesso em: 19 de dez. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544/20**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: D.O.U de 17/06/2020, seção 1, p. 62, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544>> Acesso em: 19 de dez. de 2020.

FREIRE, P. Twenty years later: similar problems, different solution. [Entrevista concedida a] Carlos Alberto Torres. **Aurora**, Athabasca, Canadá, 1990. Disponível em: <<http://aurora.icaap.org/index.php/aurora/article/view/45/58>> Acesso em: 28 de dez. de 2020.

FREIRE, P. Nós podemos reinventar o mundo. [Entrevista concedida a] Moacir Gadotti. Nova Escola, São Paulo, v.8, n.71, p.8 - 13, nov. 1993. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1414>> Acesso em: 07 de jan. de 2021.

FREIRE, P. Falas sobre as marchas e o ser humano em adaptação. [Entrevista concedida a] Luciana Burlamaqui. TV PUC, São Paulo, 17 abr. 1997. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1942>> Acesso em: 25 de dez. de 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica:** o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19. São Paulo, 2020, versão maio/2020. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf>> Acesso em: 20 de dez. de 2020.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Carta aberta às prefeitas e aos prefeitos eleitos dos municípios brasileiros.** Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-pede-prefeitas-e-prefeitos-eleitos-que-priorizem-reabertura-segura-das-escolas>> Acesso em: 07 de jan. de 2021.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância.** Fortaleza: Editora RDS, 2010.

CAPÍTULO 4

A ALFABETIZAÇÃO NA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

LITERACY IN THE NEW NATIONAL COMMON
CURRICULAR BASE (BNCC): CONTINUING
TEACHER EDUCATION

Davi Milan

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.4

RESUMO

Analisar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como o foco o processo de alfabetização e formação continuada de professores, visto que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inter-relacionados, ressaltando o papel do conhecimento científico para a função social da escola. Ainda em fase de elaboração, a BNCC é considerada um documento normativo acerca das etapas básicas de ensino, o qual tem provocado muitas dúvidas sobre os encaminhamentos da educação brasileira, especialmente no que se refere à alfabetização. Na BNCC (2017), a alfabetização é apresentada como uma questão importante. O documento traz reflexões importantes sobre a etapa de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando a integração e continuidade nos processos de aprendizagem dos educandos, respeitando as especificidades de cada etapa. Nesse sentido, torna-se indispensável determinar estratégias de adaptação, para que se construa o aprendizado com base naquilo que a criança já sabe e é capaz de fazer, dando seguimento ao seu percurso educativo, já que o Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, é a fase em que os alunos passam por várias transformações, que estão ligadas a mudanças físicas, cognitivas, sociais, entre outras, daí a indicação na BNCC, por situações de aprendizagens lúdicas e indica a necessidade de articular as experiências vividas na Educação Infantil. Trata-se de uma análise documental de cunho qualitativo, realizada com base na teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: BNCC; formação de professores, alfabetização, Teoria Histórico-Cultural.

SUMMARY

Analyze the new National Common Curricular Base (BNCC), focusing on the process of literacy and continuing teacher education, as learning and human development are interrelated, highlighting the role of scientific knowledge for the social function of the school . Still in the elaboration phase, the BNCC is considered a normative document about the basic stages of teaching, which has caused many doubts about the directions of Brazilian education, especially with regard to literacy. At BNCC (2017), literacy is presented as an important issue. The document brings important reflections on the transition phase from Early Childhood Education to Elementary Education, aiming at integration and continuity in the students' learning processes, respecting the specificities of each stage. In this sense, it is essential to determine adaptation strategies, so that learning is built based on what the child already knows and is capable of doing, continuing its educational path, since Elementary Education, the longest stage of Education Basic, is the phase in which students undergo various transformations,

which are linked to physical, cognitive, social changes, among others, hence the indication in the BNCC, for situations of playful learning and indicates the need to articulate the experiences lived in Education Childish. This is a documentary analysis of a qualitative nature, carried out based on the Historical-Cultural theory.

Keywords: BNCC; teacher training, literacy, Historical-Cultural Theory.

1 INTRODUÇÃO

A minha relação com a alfabetização, iniciou-se na educação básica, especificamente no ciclo I, onde deparei-me com o chão da sala de aula, e este encontro configurou-se como um caminho novo. Iniciando como docente em 2004, comecei a perceber um certo distanciamento entre a leitura e escrita e universo escolar (ainda que da escola específica em que lecionava), concretizado pela falta de contato entre o ensino e aprendizado e os estudantes. Nesse limiar a consciência das minhas dificuldades como docente, principalmente no contexto do trabalho com a alfabetização em sala de aula, conduziu-me a buscar conhecimentos em cursos de formação de professores, voltados a alfabetização e letramento.

Nóvoa (1997) discute a necessidade de se construir uma formação continuada do pedagogo, pensada na reflexão e articulada com os objetivos de seu desenvolvimento profissional, pedagógico, social e cultural. A escola tem um grande papel para assegurar o diálogo entre os envolvidos com a educação, desenvolvendo uma interação entre alunos, professores, família e comunidade.

Os educadores devem ser ouvidos dentro da escola, de forma a possibilitar uma reflexão de seu trabalho para observar se os objetivos estão sendo atingidos e, com isso, superar suas dificuldades.

Ao tratar da formação continuada dos professores a partir da premissa da BNCC, este projeto pauta-se nos conceitos de Freire (2016), em que o autor construiu sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e dialogicidade enquanto princípios metodológicos. Dessa forma, os conteúdos devem estar dentro do contexto social do educando, sendo necessário e tão importante conhecer os alunos para só assim desenvolver este conteúdo. O método de Freire é uma ponte para a alfabetização visando à libertação, a qual, além do campo cognitivo, deve acontecer também nos campos social e político, pois saber manipular a língua escrita é ferramenta de poder, é uma forma do indivíduo existir e ser respeitado na sociedade

A análise parte do entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados, ressaltando o papel do conhecimento científico à função social da escola. Nesse sentido cabe refletir sobre como a formação continuada dos pro-

fessores, em específico os do ensino fundamental, pode impactar no aprendizado dos alunos e na sua permanência na escola pautada, a partir do apresentado na BNCC? Dessa forma, estaria ela comprometida com a formação humana, tendo como foco o conhecimento científico e o desenvolvimento humano?

Esta pesquisa se justifica por buscar refletir sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do olhar dos professores, tendo como foco o que nela está descrito acerca do processo de alfabetização e da formação continuada de professores, visto que este é um documento normativo que estabelece regulamentação para todas as etapas básicas de ensino e é sempre necessário repensar a realidade escolar, uma vez que considera-se urgente pensar a alfabetização pois ainda hoje são muitos os desafios que estão postos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se no indivíduo através de sua relação com o outro no meio social em que está inserido. No seu âmago, a teoria Histórico-Cultural de Vigotsk propõe essa vertente da natureza de relação social. Funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento- que constituiria uma perspectiva metodológica que acenava para a compreensão de diversos aspectos da personalidade do homem.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VIGOTSKI, 2007, p.100)

Por que reduzir a alfabetização, isto é, o ensino da escrita a grafemas e fonemas se o que está em jogo é, segundo Vigotski (2000, p. 184),

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de sinais simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúnciação, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. (VIGOTSKI, 2000, p.184).

A BNCC reconhece a especificidade da alfabetização e propõe a mescla de duas linhas de ensino: a primeira indica para a centralidade do texto e para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletir sobre o sistema de escrita alfabética (estudar, por exemplo, as relações entre sons e letras e investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra, e onde elas devem estar posicionadas ou como se organizam as sílabas).

A BNCC, ao tratar do processo de alfabetização, afirma que

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 87-88).

A BNCC (2017) é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), se propondo a um direcionamento da educação para uma formação integral e de forma democrática.

Vigotski (2000) opõe-se ao ensino da escrita que se reduz ao traçado de letras e, sílabas, palavras esvaziadas de significados, apontando o caráter mecanicista desse comportamento externo tantas vezes repetido que se torna um hábito psicofísico. Aprende-se apenas a mecânica do sistema de escrita alfabética, mas não se penetra no espírito da língua que se manifesta por meio da linguagem em enunciados que dialogam entre si. (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011)

Desde a Constituição Federal, de 1988, já era determinado que todos deveriam ter acesso à Educação e que é dever do Estado promover o incentivo ao desenvolvimento da pessoa, orientando desde então uma Base Nacional Comum Curricular para fixação de conteúdo. De acordo com a BNCC (2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) já estabelece essa orientação:

deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo (BRASIL, 2017, p.9).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada entre outubro de 2015 e março de 2016, e de lá para cá vem sofrendo algumas modificações. A terceira e última versão da Base Comum Curricular (BNCC) foi apresentada pelo MEC em Abril de 2017. A primeira etapa é sobre a Educação Infantil, que está subdividida da seguinte forma: uma breve contextualização da Educação Infantil na BNCC (2017), os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No que se refere ao Ensino Fundamental, ela aborda o Ensino Fundamental I - anos iniciais, e o Ensino Fundamental II - anos finais, especificando as matérias que complementam o currículo de cada um e suas competências. As matérias são: língua escrita, língua portuguesa, arte, educação física, língua inglesa, matemática, ciências da natureza, geografia e história. De acordo com o documento, a

língua escrita e língua portuguesa fazem com que o homem se desenvolva socialmente por meio do ato comunicativo

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p.59).

Portanto, o homem passa a ser mediado pela própria linguagem, tendo condições de com ela, se comunicar consigo mesmo e com os outros. A escolarização, com base nesse pressuposto significa “ser-pensar-fazer”, ou seja, se tiver domínio das estruturas linguísticas e saber decodificá-las, o aluno a reconhecerá em qualquer tipo de linguagem, podendo assim melhor manipulá-los. Cada tipo de linguagem específica propicia a ele a compreensão de diversos conhecimentos, aos quais não teria acesso de outra forma, a não ser pelos produtos culturais que estruturam as relações humanas.

De acordo com a nova BNCC (2017, p. 55) “[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização”, a fim de oferecer amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, associando as práticas diversas de letramento. Ao compreender o conhecimento de mundo por meio de novos olhares, surgem as oportunidades para a criança de aperfeiçoar a leitura e a escrita de modo mais relevante. Ao longo do Ensino Fundamental - anos iniciais, o conhecimento ocorre por meio das aprendizagens anteriores e pelas que ainda virão, ampliando a prática e a experiência. Nesse momento, de acordo com a Base, “Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social” (BRASIL, 2017, p.55). A linguagem nesse movimento, é central. A interação entre as pessoas deve estar presente no ato educativo.

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p.59)

De acordo com Magda Soares (2008), um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente metodológicas. Atualmente, no Brasil, parece novamente um desses momentos de mudanças.

A BNCC, estabelece que as crianças devem ser alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, e com isso as ações pedagógicas tem que se voltar para assegurarem que de fato as escolas alcancem este resultado. No texto aprovado (BRASIL, 2017. p 61), destaca-se:

No Ensino Fundamental -Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos

desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ampliam-se, também, a percepção, compreensão, representação, além das experiências que auxiliam no desenvolvimento da oralidade, que são elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e letramento).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se com prometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2002, p. 31, grifos do original).

De maneira geral, o documento parece conter tal compreensão. Percebemos que a alfabetização e o letramento estão relacionados e que um é condição para o outro. Também parece valorizar as hipóteses realizadas pelas crianças sobre a língua escrita, condição essencial para seu aprendizado.

Leite (2003) aborda o processo didático metodológico da alfabetização frente a psicologia mecanicista, com isso as práticas até então utilizadas passaram a ser criticadas.

Para Sforni (2016), a apropriação da linguagem escrita é ainda um dos problemas a serem resolvidos, pois, a partir do momento em que o aluno consegue alcançar a escrita alfabética, espera-se que o mesmo possua domínio da relação letra-som e da produção textual, desenvolvendo uma certa autonomia. Porém, sabemos que existem alunos que possuem maior dificuldade em se apropriar do processo de alfabetização. Caso o educando não consiga adquirir essa autonomia para ler e escrever, dificulta sua aprendizagem em outras áreas de conhecimento.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral:

Analizar e refletir o que está organizado na BNCC acerca do processo de alfabetização e formação continuada de professores, a partir do olhar de professores da rede municipal de uma cidade do interior paulista.

3.2 Objetivos específicos:

- a. Fazer uma revisão bibliográfica que ajude a compreender a leitura como prática social, e como ela se delineia no contexto de sala de aula;
- b. Indicar no documento da BNCC, as referências à alfabetização e formação

continuada de professores, e refletir sobre isso à luz dos estudos da teoria histórico-cultural.

- c. Analisar a percepção do professor sobre a importância da formação continuada para a melhoria de sua prática, em específico como alfabetizador.
- d. Descrever e refletir sobre a relação entre professor e aluno na alfabetização, na percepção dos professores;

4 METODOLOGIA

Para a concretização desta pesquisa, que visa uma investigação didática em sala de aula com estudantes do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, do qual sou professor.

A realização desse trabalho ocorre mediante análise documental de cunho qualitativo, por essa desvelar aspectos de uma nova discussão que vem surgindo no âmbito da alfabetização, e dessa forma, insere-se em um panorama de pesquisa qualitativa, pois busca a compreensão dos fenômenos por meio de instrumentos de natureza qualitativa (entrevista) cuja utilização adequada requer uma relação de proximidade e empatia entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva por ter como foco a descrição das características de determinada população ou fenômeno, que neste trabalho refere-se à Alfabetização (GIL, 2008).

Como primeira etapa, pretende-se realizar na pesquisa bibliográfica, também serão consultadas várias literaturas referentes ao assunto em estudo, artigos publicados em periódicos que envolvam o tema em questão, literatura e ensino, bem como teses e dissertações que possibilitem que este trabalho tome forma para ser fundamentado. Algumas leituras iniciais já assinalam uma certa ausência de trabalhos que tratem do tema do ensino e aprendizagem de alfabetização.

Num segundo momento será feito à aplicação de um questionário com todos os professores da escola, tentando observar as apropriações que os mesmos tem do documento da BNCC, principalmente no que diz respeito a alfabetização e necessidade de formação continuada. Após essa etapa, serão então realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns professores da escola em questão, com o objetivo de aprofundar o conhecimento bem como a formação destes, sobre a BNCC pautada na alfabetização.

Num outro momento realizar observação do trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética, se contemplaram em todos os dias observados algumas das atividades relacionadas a esse eixo com alunos desta sala em seu dia a dia; verificar o histórico de atividades de apropriação do SEA desenvolvidas dos mesmos, nos registros da família em parceria com o professor responsável pela sala de aula,

tentando coletar dados sobre o que eles conseguem realizar (leitura e escrita), a frequência; os desequilíbrios que surgem nestes momentos.

Todo este material pesquisado e coletado, servirá de norte para posteriores intervenções na formação continuada dos profissionais da educação da rede de ensino, bem como os que trabalham nesta faixa etária, do ciclo de alfabetização.

Segundo a BNCC (2017), as experiências que o aluno traz consigo do ambiente familiar, cultural e social, o contato com as tecnologias, memórias, estimulam sua curiosidade e assim, novas perguntas. Isso faz com que o aluno comece a ampliar sua compreensão de si mesmo e do mundo social, das relações humanas no qual ele está inserido. As características dessa faixa etária demandam um trabalho escolar de acordo com os interesses apresentados pelos alunos, de suas vivências, para que a partir dessas vivências possa aumentar sua compreensão. Os alunos se deparam com diversas formas de representação do tempo e do espaço, várias situações que envolvem o conhecimento científico, reforçando suas descobertas, movendo-os a conhecerem o que há de desconhecido até o momento da investigação ou estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Reflexões importantes, foram realizadas nesta pesquisa, acerca da BNCC (2017) e do processo de alfabetização. Foi possível discutir questões que envolvem o desenvolvimento humano e a própria função da escola. A articulação permitiu pensar aspectos do atual contexto e as mudanças que estão sendo propostas. Nesse sentido, olhamos a alfabetização com certa atenção.

O processo de alfabetização requer atenção, já que o mesmo envolve não apenas educandos e professores, mas toda uma estrutura educacional, que se modifica a cada nova proposta. Pensar em alfabetização, é pensar primeiro no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desenvolvimento humano, como ser social, cultural e pensante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017, p.1-113.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campina, SP: Komedi, 2003.

NÓVOA, António. **A imprensa de educação e ensino:** concepção e organização do repertório português. Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras: 11-31, 1997.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Um olhar para a alfabetização mediados por conceitos da teoria Histórico-Cultural. Rev. Teoria e Prática da Educação. Maringá, v. 19, n.3, p. 07-18, Setembro/Dezembro 2016

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras Escogidas. v. III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 5

ASPECTOS MULTICULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO EM BALSAS

*MULTICULTURAL ASPECTS IN THE TRAINING
OF TEACHERS IN UNDERGRADUATE COURSE
IN LETTRES AT THE STATE UNIVERSITY OF
MARANHÃO IN BALSAS*

*Aroana da Silva Fialho¹
Leonardo Mendes Bezerra²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.5

¹ Professora na Escola Municipal Aprígio de Brito Porto, Povoado Rio Coco – Balsas/MA. Licenciada em Letras Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pela UEMA, Câmpus Balsas. E-mail: aroanafialho02@gmail.com

² Professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, Câmpus Balsas; Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba, Mestre em Ciências Ambientais pela UniEVANGÉLICA-GO; Licenciado em Filosofia pela PUC-Goiás; Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047> E-mail: leonardobezerra@professor.uema.br

RESUMO

O presente estudo aborda a temática do multiculturalismo na formação inicial do professor graduado em Letras, traçando perspectivas históricas sobre o desenvolvimento multicultural no município de Balsas e, consequentemente, na educação e na formação de docentes. Descrevendo também a finalidade do Curso de Letras oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, no Câmpus de Balsas, voltada, não apenas para os fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações, mas, principalmente, para o desenvolvimento das ações relacionadas ao multiculturalismo. A presente pesquisa é qualitativa e de cunho bibliográfico, seguida de pesquisa de campo, cuja coleta de dados, análise e interpretação, buscando compreender e explicar o presente objeto de estudos. Os resultados apontaram que o curso tem cotidianamente trabalhado com temáticas multiculturais que vão além das aulas teóricas.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Formação de professores. Educação. Cultura

ABSTRACT

The present study addresses the theme of multiculturalism in the initial training of a graduate teacher in Letters, tracing historical perspectives on multicultural development in the municipality of Balsas and, consequently, in the education and training of teachers. Also describing the purpose of the Language Course offered by the State University of Maranhão - UEMA, at the Balsas Campus, focused not only on the phenomena of language in all its manifestations, but mainly on the development of actions related to multiculturalism. The present research is qualitative and bibliographic, followed by field research, whose data collection, analysis and interpretation, seeking to understand and explain the present object of studies. The results showed that the course has worked on a daily basis with multicultural themes that go beyond the theoretical classes.

Keywords: Multiculturalism. Teacher training. Education. Culture

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto dos resultados do projeto de pesquisa “*Memória e História: as contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o desenvolvimento da região de Balsas*”, desenvolvido na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Câmpus Balsas, focalizando o tema “*Multiculturalismo na formação de professores: uma análise a partir do Projeto Pedagógico do Curso e das Atividades de Pesquisa e extensão desenvolvidas no curso de Letras*”. Opta-se por estudar o multiculturalismo pela busca da valorização dos pa-

drões plurais, que enfatizam a necessidade de reparação das injustiças e preconceitos relacionados às identidades culturais, raciais e de gênero.

No âmbito da formação de professores, no Brasil, destaca-se em sua gênese provinciana, a criação das escolas normais, cujo objetivo era favorecer uma formação aligeirada para professores. Entretanto, a formação acadêmica de professor com licenciatura em Letras ocorre no início do século XX. Inicialmente, o curso dividia-se em: Letras Clássicas e Português; Letras Estrangeiras. Apenas em 1939 a referida graduação reorganizou-se em: Letras Clássicas; Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas, o que permaneceu até 1962 (BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2020).

No final do regime militar e com o movimento das Diretas Já, por volta do término da década de 1980, em 1988 foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil. O artigo 205 indica que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Cabe destacar que os princípios constitucionais deixam clara a ideologia multicultural, já que permitem condições iguais às pessoas, no que se refere ao acesso à educação, bem como à liberdade de ensinar e pesquisar. Além disso, enfatiza a pluralidade de ideias e de concepções no processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2010).

No tocante à formação superior, destaca-se no art. 207 da Constituição Brasileira de 1988 que as Universidades têm poderes para gozar de autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante dos dispositivos constitucionais, percebe-se que a universidade é um ambiente que propicia a difusão, a formação e a construção do multiculturalismo na formação de professores. Já em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, destacando em seu art. 3º, que o ensino possui princípios, a considerar a diversidade étnico-racial. Mais adiante incluída também pela Lei nº 12796/2013. No que tange à educação superior, a atual LDB, em seu artigo 43, destaca o estímulo à criação e à difusão cultural, visando ao aperfeiçoamento da cultura, integrando os diversos conhecimentos que são construídos sistematicamente e intelectualmente por cada geração.

Nesse sentido, justifica-se a relevância do presente estudo, tendo em vista que o pluralismo cultural e a multiculturalidade albergam conteúdos interdisciplinares, uma vez que aborda um direito fundamental, que concebe a dignidade humana, o res-

peito à diversidade e à tolerância. Os estudos sobre multiculturalidade tem o intento de compreender as características sociais e os problemas apresentados pela relação de várias culturas no processo de construção da vida em comum (RIBEIRO, 2010).

Desse modo, a formação de professores deve ser uma prática pedagógica constante, iniciando com a aprendizagem na Formação Inicial, a qual se tem as circunstâncias externas – sociais, políticas, culturais e econômicas existentes na formação inicial e continuada dos docentes. Na atualidade urge a necessidade de uma pedagogia em nível para aqueles que almejam ser profissionais da educação, a fim de que possam compreender os saberes pedagógicos, considerando que a atividade docente não se resume apenas em transmitir informações, pois, ensinar é compreender e produzir conhecimentos (BEZERRA, 2019; BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2020).

Nessa perspectiva, é válido reconhecer o valor da interculturalidade na educação, a qual integra o conceito de diversidade cultural, a fim de proporcionar o respeito à raça, ao sexo, à religião e à classe social. Cumpre ressaltar que a formação de professores é um grande desafio na formação humanística, significa que tanto a formação inicial, quanto a continuada devem nutrir-se de aspectos formadores multiculturais, críticos, reflexivos e comprometidos a minimizar as desigualdades e injustiças sociais (RIBEIRO, 2010).

Entende-se que a temática Pluralidade Cultural, que mantém relações com o multiculturalismo, refere-se não somente ao conhecimento, mas também à valorização das características étnicas e culturais dos grupos sociais, que estão em território nacional em suas diversidades, sejam elas, econômicas, sociais, educacionais entre outras. A perspectiva de educação multicultural precisa se fazer presente no currículo desenvolvido nas instituições de ensino superior públicas e privadas nos cursos de formação inicial docente.

Assim, é importante elaborar novas formas de valorização, no sentido de incorporar identidades plurais nas políticas e práticas curriculares, que abarquem a pluralidade cultural e a multiculturalidade, enquanto elemento que proporcione o desenvolvimento de reflexões sobre as necessidades da humanidade, a fim de desenvolver mecanismos que possam minimizar ações e atitudes discriminatórias (CANEN; XAVIER, 2005).

Em consonância com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca-se a relevância dos temas culturais no processo educativo, por oferecer possibilidades e oportunidades de conhecimento à sociedade brasileira, proporcionando aos estudantes a compreensão axiológica e a promoção da dignidade humana.

Nas lições de Amaral (1998), a educação precisa prestar um serviço de qualidade à comunidade, não apenas na formação técnica, tecnológica e científica, mas também proporcionar uma educação humanizada, atendendo os objetivos específicos de cada aluno que chega à escola, respeitando suas diversidades.

Há que se observar a necessidade de formar professores multiculturais que atendam aos anseios sociais, no intuito de localizar vozes silenciadas, advindas dos discursos e das práticas preconceituosas, e assim, formular alternativas para proporcionar mudanças de hábitos, ações e atitudes que desafiam as identidades culturais arraigadas de estereótipos preconceituosos.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico envolveu a pesquisa bibliográfica com a finalidade de realizar uma revisão de literatura, e a pesquisa de campo que ocorreu no Departamento de Letras da UEMA, Câmpus Balsas, com a investigação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Letras, bem como dos projetos de pesquisa e extensão, na intenção de identificar aspectos multiculturais desenvolvidos na formação dos professores. Por investigar os PPCs, a pesquisa é entendida como pesquisa documental; esta tem como base materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (PRODANOVE; FREITAS, 2013).

A análise foi realizada por meio de dados documentais, com base em pesquisa qualitativa, uma vez que não é foco deste estudo, apurar amostra de dados quantitativos. Para analisar os dados coletados, realizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que consiste em quatro passos: recorte; agrupamento; elaboração das categorias analíticas e discussão dos dados.

O primeiro passo da pesquisa consiste em selecionar as referências bibliográficas básicas para coleta de informações relacionadas à temática multicultural e formação de professor. No segundo passo realizaram-se os recortes dessas informações-chave, as quais serão agrupadas por categorias dos assuntos por afinidade. O terceiro passo consiste em elaborar as categorias analíticas, etapa esta que diz respeito à construção participativa e dinâmica dos fenômenos percebidos na etapa anterior. E finalmente o quarto e último passo, tem-se a discussão dos dados organizados em categorias sob a luz da fundamentação teórica da pesquisa.

As questões multiculturais e a formação docente estão inseridas na proposta metodológica da pesquisa, cujos fundamentos configuram-se na elaboração de categorias analíticas, que servem para organização didática, cujos elementos percebidos nas leis-

turas suscitaram a discussão, sendo então, objeto desta pesquisa as análises das temáticas já definidas categoricamente, conforme se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1 - Apresentação das categorias analíticas

Ordem	Categoría analítica
1 ^a categoria	O percurso Histórico do desenvolvimento multicultural em Balsas
2 ^a categoria	Aspectos multiculturais na formação inicial do professor de línguas e literaturas

Fonte: UEMA (s/d a); UEMA (s/d b); UEMA (2001); UEMA (2005).

Ressalta-se que as categorias analíticas expostas no Quadro 1 foram desenvolvidas e discutidas com base em bibliografia, apresentando as características do multiculturalismo nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos professores e alunos do Curso de Letras. Primeiramente foi realizada uma pesquisa no banco de dados da Universidade Estadual do Maranhão os quais estão os anais do Seminário de Iniciação Científica (Semic) e na Jornada de Extensão (Joex), assim como conversas com professores para melhor esclarecer sobre as pesquisas que foram desenvolvidas.

3 PRIMEIRA CATEGORIA - O PERCURSO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO MULTICULTURAL EM BALSAS

O município de Balsas, localizado na região sul do Estado do Maranhão, foi formado por vaqueiros nordestinos que cruzaram o Rio Parnaíba para fugir da seca. Em terras maranhenses, descobriram uma localidade propícia para navegação, montando uma estrutura de passagem dos Caraíbas para as margens do Rio Balsas. As terras da localidade de Balsas pertenciam às famílias Coelho e Alves Rego, fazendeiros importantes que residiam no município de Riachão.

Antônio Jacobina, conhecedor de um novo núcleo de população às margens do Rio Balsas, deslocou-se do Estado da Bahia para a região e fundou a primeira mercearia, que vendia fumo e cachaça, posteriormente passou a vender secos e molhados. O local era referência para todos os viajantes e transeuntes que ali passavam navegando em balsas, conforme modelo apresenta-se na Figura 1.

Figura 1 - Balsa construída com talos de buritis navegando no Rio Balsas



Fonte: Diário de Balsas (2016)

Destaque para os estudos de Cabral (1992) que apontam o processo de ocupação das terras do Sul do Maranhão ocorrido ao longo do Século XIX, marcado por litígios que desencadearam uma série de conflitos e também trilhas que indicaram o caminho do gado para a região.

Entretanto, de acordo com os estudos de Mota e Pessoa (2009) consta-se um salto temporal na história de Balsas, já que a cultura da soja foi introduzida em algumas regiões do Brasil pelos sulistas, sendo fixada no nordeste do Brasil, em específico, no município de Balsas, cujo advento foi impulsionado pelos migrantes sulistas, inserindo, assim, um modelo de exportação, precisando ser organizada em uma larga escala para concorrer com o mercado internacional.

Entre os motivos que fizeram os sulistas migrarem em direção aos Gerais de Balsas, dando início ao processo de interiorização da produção da soja no Brasil, destaca-se o esgotamento das terras no Sul do país, o que acarretou a vinda de pequenos agricultores para o cerrado brasileiro. Nesse aspecto, vale acrescentar que houve mudanças nos aspectos sociais, econômicos e culturais no município de Balsas:

As mudanças espaciais, culturais, econômicas, sociais, ambientais... No município de Balsas (MA) foram (e são) bastante visíveis à quem viveu tal processo ou escuta os relatos dos habitantes mais antigos sobre o cenário pretérito, há pelo menos três décadas, quando a sojicultura ainda não se confundia com a identidade local. Quem sai do norte do estado para visitar Balsas conhece outro Maranhão, principalmente no que tange à cultura. A presença de migrantes do Centro-Sul brasileiro é comum, tal a continuidade desse processo em maior escala nas duas últimas décadas. O Centro de Tradições Gaúchas – CTG, estabelecido entre transnacionais do agronegócio,

é um importante ponto de preservação e exaltação da cultura gaúcha (OLIVEIRA, 2012, P. 01).

Em meio a esse cenário, surge, em 1994, o Centro de Estudos Superiores de Balsas (Cesba) – doravante Universidade Estadual do Maranhão, Câmpus Balsas – com os primeiros cursos de graduação: as licenciaturas em Letras e Matemática.

Nesse particular, deve-se destacar o papel da universidade enquanto instituição formando profissionais aptos para o mercado de trabalho, sendo que o referido centro de estudos está nucleado a filosofia educativa que engloba a tríplice função: ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a Universidade é uma instituição de ensino, investigação e extensão superior pluri-disciplinar, de domínio e cultivo dos saberes e humanos e da produção científica e intelectual.

Convém esclarecer que o conhecimento construído na universidade não se traduz apenas em conhecimento científico, técnico e instrumental, mas também se vislumbra um conhecimento humanizado, que respeita as diferenças culturais, tendo em vista que o mesmo, além de ser individual, pode ser compartilhado, modificado, transformado e, com esse dinamismo, ele se evolui e novos conhecimentos vão sendo construídos.

Portanto, o percurso histórico ocorrido no município de Balsas denota uma evolução que reuniu transformações não apenas no setor agrícola, mas, principalmente, mudanças sociais e culturais que se entrelaçaram no desenvolvimento cultural da região.

4 SEGUNDA CATEGORIA - ASPECTOS MULTICULTURAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E LITERATURAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação dos professores nas universidades deve estar pautada no ensino, na pesquisa e na extensão. Cabe enfatizar que os estudos de Naiditch (2009) apontam que educar professores é um desafio constante, pois é necessário prepará-los para as necessidades de uma sala de aula multicultural, orientando-os a ensinar grupos de estudantes inseridos numa cultura diversificada entre língua, cultura, raça, etnia, gênero, idade, preferência sexual, cultura religiosa, classe social e poder econômico.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo pode ser compreendido como um corpo teórico, prático e político de muitos impactos, pois principia do cenário social que extrapola as discussões acadêmicas, gerando inevitavelmente conflitos, por não en-

tendimento como um bloco homogêneo, interligando-se ao contexto global em que se questiona de inúmeras formas, o caráter etnocêntrico sobre o qual se baseia o projeto de modernidade. “O caráter provisório, de construção e reconstrução identitária, implica em superar binômios ‘global x local’, “universal x multicultural”, buscando trabalhar dialeticamente as tensões, conflitos e rearranjos identitários provenientes dos encontros e desencontros culturais (CANEN, 1998, P. 13)

As aulas de literatura representam um campo fecundo para se trabalhar com o multiculturalismo e a pluriculturalidade, considerando que os valores culturais precisam ser compreendidos em relação aos valores individuais e comunitários que os estudantes já trazem para o interior da sala de aula. Vale acrescentar que essas informações culturais são oriundas da constelação familiar, do contexto social, bem como das instituições religiosas e até mesmo das organizações comunitárias.

Segundo os estudos de Naiditch (2009), o multiculturalismo pode ser trabalhado em sala de aula, pois a literatura multicultural reflete uma diversidade de valores e significados culturais:

A literatura multicultural reflete esta diversidade de valores e significados culturais dentro da sala de aula e ajuda a construir uma ponte entre as experiências de vida dos estudantes e as experiências de aprendizagem formal no ambiente acadêmico. Esta passagem entre esses dois universos é fundamental para que o aprendizado ocorra, já que os alunos não só tem que se relacionar com os conteúdos trabalhados, mas principalmente para que os conteúdos trabalhados tenham significado real na vida dos estudantes. Literatura multicultural serve também como um modelo de autores que valorizam e apreciam diferentes culturas e formas de compreender o mundo [...] Através da literatura multicultural, professores em formação puderam refletir sobre seus conhecimentos a respeito de diferenças e de grupos e pessoas com características particulares e/ou específicas. O uso da literatura multicultural também propiciou uma reflexão sobre suas atitudes e crenças com relação à diversidade (NAIDITCHI, 2009, p. 12).

Na concepção do autor, o multiculturalismo abrange um conjunto de condições e de situações, as quais para serem desenvolvidas em sala de aula necessita que o professor esteja aberto à utilização de textos, que abarquem situações cotidianas, no sentido de provocar uma inquietação, a fim de motivar os estudantes a buscarem conhecimentos.

Não obstante, na formação inicial do professor, há que se destacar que a mesma não deve se ater tão somente ao processo de ensino mediado pelo professor em sala de aula. Nesse aspecto, cabe ressaltar que a pesquisa, enquanto elemento educativo/formativo exerce uma grande importância na formação inicial do educador, já que a mesma representa um processo sistemático para a produção do conhecimento e deve ser executada por professores e estudantes.

No tocante às pesquisas realizadas pelos docentes e discentes do curso de Letras na UEMA em Balsas, é válido informar que o elenco de projetos envolve direta ou indiretamente as questões multiculturais descritas no Quadro 2.

Quadro 2 - Aspectos multiculturais percebidos nos Projetos de pesquisa

Nº	Título do projeto	Ano
1	A Linguística e a História da Colonização do Maranhão	2013
2	As peculiaridades da hidronímia da região de Balsas, Sul do Maranhão	2013
3	As peculiaridades da microtoponímia dos municípios do Sul do Maranhão	2014
4	Conhecendo e interferindo no ensino de literatura	2014
5	A oronímia da Região de Balsas	2015
6	O estudo da Microtoponímia da Região Sul do Maranhão	2016

Fonte: Pesquisa de campo

A pesquisa intitulada “As peculiaridades da hidronímia da região de Balsas, Sul do Maranhão” foi um projeto desenvolvido por um graduando do Curso de Letras, vinculado ao projeto “A Linguística e a História da Colonização do Maranhão”, orientado por um professor do Departamento de Letras, associado ao grupo de estudos “Linchi - Língua, Cultura, História e Poder”, cujo objetivo principal consistia no estudo de fenômenos linguístico-lexicais da região Sul do Maranhão e dos fatos da história da colonização do Estado, bem como a descoberta das principais influências linguísticas desta região.

A pesquisa recorrente sobre os hidrônimos da região teve seu início no ano de 2012 e procurou descobrir os nomes atribuídos aos acidentes hidrográficos da região estudada, possuindo como fundamentação teórica os estudos da Onomástica, isto é, um estudo linguístico dos nomes próprios, entendendo hidronímia como uma sub-classificação toponímica.

Em 2014, o projeto de pesquisa, executado por outro aluno do curso de Letras, intitulado “As peculiaridades da microtoponímia dos municípios do Sul do Maranhão” investigou informações para a análise de aspectos culturais do povo maranhense. A microtoponímia é um ramo da toponímia que estuda os nomes de lugares pequenos, sem independência administrativa, como os povoados, as fazendas, os sítios, as chácaras e outros. Dessa maneira, a microtoponímia estuda frequentemente os nomes dos lugares menores, geralmente mais distantes das cidades. O intuito da pesquisa é viabilizar esclarecimentos linguísticos acerca dos aspectos linguístico-culturais do povo desta região através dos nomes dos aglomerados humanos rurais da região de Balsas.

O projeto “A oronímia da Região de Balsas”, desenvolvido por uma aluna de Letras, tinha como foco principal investigar os nomes de acidentes físicos como serras, montanhas, morros, descampados e afins, designados em determinadas épocas por estímulos específicos de seus denominadores. O principal embasamento teórico para a referida pesquisa foi a Onomástica, ciência que investiga o estudo dos nomes próprios abordando gênero, forma morfológica e etimologia da palavra. O objetivo da pesquisa era analisar a oronímia da região de Balsas e os aspectos linguísticos desses nomes.

Por último, o projeto intitulado “O estudo da Microtoponímia da Região Sul do Maranhão” possuía como investigação o estudo do Atlas Toponímico do Estado do Maranhão: Análise da Macro e Microtoponímia sistematizada no plano de trabalho A Microtoponímia da Região Sul do Maranhão. A pesquisa apresenta nomes de agrupamentos humanos como fazendas, sítios, cantos entre outros, nomeados em determinadas épocas por motivações relevantes de seus denominadores, essas curiosidades linguísticas referentes aos nomes dos lugares motivaram a investigação, cujo objetivo é pesquisar a microtoponímia, de acordo com os estudos da Onomástica e da Ecolinguística, relacionada à região Sul do Maranhão.

Acrescenta-se que os projetos citados anteriormente estão inseridos na área de estudos linguísticos. De acordo com Santos (1994), a linguística é a área que estuda cientificamente a linguagem, desenvolvida por filósofos e cientistas que se preocupam em pesquisar os desdobramentos da vida humana, levando em consideração os estudos históricos, geográficos, filosóficos, filológicos, literários, biológicos, culturais e psicológicos.

Os estudos linguísticos revelam que os projetos valorizam os aspectos culturais de uma determinada região. Assim, percebe-se que esses estudos visavam a estudar historicamente e culturalmente a origem dos nomes dados aos lugares, sendo que essa conquista aponta uma forma de compartilhar saberes que fazem conexões com os conhecimentos e os estudos sociais. Nesse sentido, o papel do professor diante da formação acadêmica do futuro profissional da educação básica é de grande relevância, uma vez que no atual contexto educacional, os novos professores deverão fazer uso do percurso interdisciplinar, multidisciplinar e transversal, compartilhando os aspectos multiculturais.

Existe ainda, outro projeto desenvolvido por uma aluna do curso de Letras, cujo título é “Conhecendo e interferindo no ensino de literatura”, objetivando analisar estratégias pelas quais a literatura está sendo explicada. No decorrer desse projeto, o estudante foi orientado para realizar observação das aulas, a partir de uma análise que se consistia em investigação dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem da

literatura nas escolas de ensino médio. Para tanto, foi elaborado um questionário com o propósito de analisar o ensino literário, a partir do ponto de vista dos professores e alunos de uma escola pública estadual no município de Balsas-MA, e como resultado, constatou-se que um dos problemas encontrados no ensino literário foi o tipo de leitura do aluno, que ao invés de ler textos originais, optam por lerem os resumos das obras literárias.

No que concerne ao processo de aprendizagem, pois cada aluno leva para a sala de aula uma diversidade de valores pessoais, conforme explicita Naiditich (2009, p. 28) “a literatura multicultural reflete esta diversidade de valores e significados culturais dentro da sala de aula e ajuda a construir uma ponte entre as experiências de vida dos estudantes e as experiências de aprendizagem formal no ambiente acadêmico”.

Nessa perspectiva, pode-se depreender que as aulas de Literatura contêm elementos históricos, políticos, sociais e estilísticos; sem dúvida alguma, constituem um percurso interdisciplinar no processo de aprendizagem do aluno. Assim, o processo de formação inicial de professores não se configura tão somente pelo ensino e pesquisa, mas agregam-se a essas duas formações a extensão. Cabe informar que o primeiro registro de prática de extensão universitária ocorreu na Inglaterra, no século XIX, através de cursos de curta duração e atividades voltadas não somente às camadas populares, mas à população adulta em geral que estava fora da universidade. Mais adiante as universidades americanas passam a desenvolver extensão através da prestação de serviços nas áreas rurais e urbanas (NOGUEIRA, 2005).

O Quadro 3 informa os projetos de extensão aprovados pela Proexae e desenvolvidos pelos alunos e professores do curso de Letras que apresentam aspectos multiculturais.

Quadro 3 - Identificação dos aspectos multiculturais nos projetos de extensão

Ordem	Nome do projeto
Primeiro	Nossa língua - aulas de reforço de Língua Portuguesa para alunos do 3º Ano do C. E.M. Dom Daniel Comboni
Segundo	Roedores de Livros - projeto transdisciplinar de leitura na 7º e 8º série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Justina Serrão
Terceiro	Contadores de fábulas: incentivo à leitura no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Cícero
Quarto	Navegando com as letras: estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa através da internet, com alunos do Ensino Médio
Quinto	Leitura para idosos: Como fomentar a memória por meio de contação de histórias
Sexto	Roedores de livros
Sétimo	História em quadrinhos da Turma da Mônica: um incentivo à leitura na Escola Municipal Agostinho Neves
Oitavo	Contadores de fábulas: um incentivo à leitura no 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Agostinho Neves
Nono	Roedores de livros-estratégias de leitura com alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joaquim Coelho e Silva
Décimo	Contando histórias

Fonte: Pesquisa de campo

O projeto “Contadores de fábulas” tinha como escopo incentivar a leitura dos alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, sendo que, na primeira fase, os bolsistas liam as fábulas para os alunos e os arguiam sobre os conteúdos dessas. As atividades desenvolvidas foram: desenho e pintura, que representassem as fábulas; além de colagens, também sugeriam atividades, para que os estudantes mudassem o final das histórias.

A verificação da aprendizagem ocorreu por meio de leituras realizadas em voz alta e apresentações dos desenhos, juntamente com as explicações dos alunos. Constatou-se que, além dos conteúdos trabalhados no projeto, foram inseridas as questões morais e multiculturais, sempre relacionando à “moral” da história.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Entende-se que a leitura do texto literário proporciona importantes transformações na vida do educando, não só pela plurissignificação da linguagem como estética da arte, que representa a Literatura, mas também pela prática da compreensão, produção e reflexão dos textos do imaginário coletivo.

O projeto “Turma da Mônica” iniciou-se com a leitura das histórias em quadrinhos e interpretação, utilizando também os recursos dos quebra-cabeças, desenhos criativos, gincanas e brincadeiras relacionadas aos personagens dos quadrinhos. Houve ainda, na execução do referido projeto, dramatizações e, por fim, os resultados da pesquisa foram apresentados no desfile alegórico de 7 de setembro.

Em “Roedores de Livros”, o projeto tinha como objetivo incentivar a leitura/letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Balsas, obtendo conforme os envolvidos na pesquisa um resultado satisfatório.

Já o projeto “Contando Histórias” cujo objetivo consiste em disseminar a magia das histórias da literatura infanto-juvenil, utilizando estratégias lúdicas para o desenvolvimento do prazer e o encantamento das crianças pelo mundo mágico da leitura. Desse modo, pode-se inferir que a significação do texto literário por representar uma arte rica em ambiguidades opera a interação de vários níveis semânticos e resulta em muitas possibilidades de interpretação. No decorrer do projeto foram trabalhadas as questões multiculturais, pois várias histórias infantis abordam essa temática e sempre houve o cuidado de estabelecer relações com as narrativas e a realidade vivida pelas crianças.

No geral, cabe enfatizar que as atividades de extensão foram desenvolvidas pelos professores, alunos voluntários e alunos bolsistas do curso de Letras juntamente com a Proexae, o Seminário de Ciências, Culturas e Linguagens (Semicult), organizado pelos Departamentos de Letras e Educação. O Semicult consolidou-se como referência de produção acadêmica no Sul do Maranhão, mais precisamente na região dos Gerais de Balsas (FIALHO; BEZERRA, 2017).

O Semicult também agregou a Semana de Letras, a Jornada de Enfermagem estabelecendo um diálogo interdisciplinar na divulgação dos resultados e nos debates, pelos relatos de experiências como bem esclarece Bezerra e Carvalho:

No V SEMICULT, a exemplo dos anteriores, contamos com a participação de autoridades estaduais e municipais: gestores da educação, gestores da saúde, além dos pesquisadores, professores e estudantes de diversas instituições de ensino superior e de ensino médio. A divulgação do conhecimento se realiza por meio dos relatos de experiências e do diálogo estabelecido com o público presente, buscando alternativas para as soluções tecnológicas e logísticas e para a sustentabilidade do Campus de Balsas, possibilitando meios para a capacitação dos discentes, docentes, da comunidade local e regional e o estabelecimento de relacionamento com as diversas empresas público-privadas com quem se pode manter produtivas parcerias (BEZERRA; CARVALHO, 2016, p. 7).

Ocorre que o dinamismo das várias posturas e apresentações culturais, além das acadêmico-científicas, proporcionou a divulgação dos resultados das pesquisas e dos saberes produzidos, conforme se evidencia as produções multiculturais no quadro a seguir, registrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Resumos expandidos sobre multiculturalismo apresentados nos SEmiculpts

Áreas	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ciências Humanas e Educacionais	01	01	01	03	07	07
Ciências Sociais	-	01	01	-	01	-
Ciências da Linguagem	02	04	05	06	05	05
Ciências Biológicas e da Saúde	01	02	02	05	04	05
Inter/multi e transdisciplinares	-	01	01	03	04	04

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se que o evento congregou pesquisadores de várias áreas do conhecimento para discutir temas atuais e relevantes para o setor acadêmico. É de fato uma reflexão profunda sobre as atividades desenvolvidas pelo câmpus. Convém enfatizar que quantitativamente, os dados expostos apontam um pequeno avanço nos estudos, referente às investigações, como também à divulgação e aos debates acerca das temáticas multiculturais e isso tem proporcionado não só um diálogo multidisciplinar, mas também uma sensibilização dos futuros professores no tocante à temática em estudo.

Definitivamente o multiculturalismo converte-se em um ponto que reúne muitas áreas de conhecimento, não se pode negar o seu valor como construção cultural das pessoas. Portanto, ensejar o multiculturalismo, na educação e na formação de professores da área de Letras é importante, pois permite uma aprendizagem significativa, não só pela leitura das obras, mas, sobretudo, por constituir um verdadeiro patrimônio cultural, seja pelos debates, pelo trabalho interpretativo, acerca do ser humano e seus aspectos multiculturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação apresentada neste trabalho demonstra que a coleta de dados nos PPCs do Curso de Letras do câmpus da UEMA em Balsas não deixou claramente um espaço para que fossem trabalhadas as questões multiculturais. Entretanto, na leitura analítica das informações dos referidos PPCs, de modo separado no texto, observou-se aspectos multiculturais mencionados.

Com base nos projetos de pesquisa analisados neste estudo, percebeu-se que pouco tem se desenvolvido as questões multiculturais, pois até 2016 foram poucas as pesquisas apresentadas à Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, sendo que a ênfase foi dada às questões multiculturais, atendo-se mais à forma transversal.

Todavia, nos projetos de extensão, as questões culturais foram trabalhadas em maior profundidade, muito embora seja escasso o quantitativo de estudos nesse âmbito, uma vez que a UEMA, em Balsas, possui duas décadas de existência. No que se refere aos aspectos multiculturais trabalhados em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que foram abordados sem planejamento participativo pela direção do curso. Foram atividades isoladas, porém, apresentadas à comunidade acadêmica, por meio de músicas, peças teatrais entre outras.

A título de sugestão, enseja-se que um trabalho planejado coletivamente, abordando essa temática deve ter a colaboração do corpo docente, do diretor e do chefe do departamento de Letras para exitosos resultados.

Observou-se que os Semicults contêm os maiores aspectos multiculturais, tanto por meio das apresentações culturais, quanto nas produções realizadas e publicadas nos Cadernos de Resumos.

Portanto, não se teve a pretensão de exaurir a discussão do tema que justificou esta pesquisa, tendo em vista a mesma constituir-se uma abordagem plural, por abranger outros campos do conhecimento, sendo que estudos futuros poderão ser sempre realizados.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Aquino, J. G. (org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus. 1998, p.11-30.
- ARAUJO, M. P., SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. Ditadura Militar e Democracia no Brasil: história, imagens e testemunhos. Rio de Janeiro: Ponteiro, 2013.
- Bardin, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, L. M.; CARVALHO, A. C. T. B. Apresentação. Caderno de resumos do Seminário de Ciências, Culturas e Linguagens do CESBA. Balsas/São Luís: EdUema, 2017.
- BEZERRA, L. M. A Proscrição da ação reflexiva dos sujeitos: o experimentalismo didático no filme “A onda”. Periferia, v. 11, n. 4, p. 199-224, set./dez. 2019.
- BEZERRA, L. M.; CARVALHO, A. C. T. B.; LIMA, T. J. M. Os saberes necessários para formação do professor: um olhar sob o prisma discente. MONTEIRO, S. A. de S. (org.). A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 3. 2020. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/ebookPDF/3012>. Acesso em: 12 de dezembro de 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 12796/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013.
- CABRAL, M. S.C. Caminhos do gado. São Luís: Sioge, 1992.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 13 (48), 2005, p. 333-344.
- CANEN, A. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. Educação e Realidade. 4 (2), 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55391>. Acesso em 25 de agosto de 2020.
- DIÁRIO DE BALSAS. A história de Balsas: parabéns “Cidade Querida”. 2016. Disponível em: <https://www.diariodebalsas.com.br/noticias/a-historia-de-balsas-parabens-cidade-querida-13209.html>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

FIALHO, A. S.; BEZERRA, L. M. Multiculturalismo na formação de professores: uma análise a partir do projeto pedagógico e das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no curso de Letras do CESBA. Livro de resumos XXIX Semic Uema. São Luís: EdUema, 2017.

FIORIN, J. L. A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. Revista Línguas e Letras. Cascavel: UNIOESTE. 7 (12), 2006.

MORAIS, K. S. Um olhar sobre o diálogo entre universidade e comunidade a partir do projeto de extensão conexão sisal. Revista UNEB 1(1). 2011.

MOTA, F. L.; PESSOA, V. L. S. A relação campo cidade e o papel do agronegócio na formação de novas territorialidades nos Gerais de Balsas/MA. In: VIII Encontro Nacional da ANPEGE, 2009. Curitiba/PR. Disponível em: http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/6/Francisco%20Mota_NEAT_LAGEA.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2019.

NAIDITCH, F. Literatura multicultural e diversidade em sala de aula. Educação 32 (1), 2009, p. 25-32.

OLIVEIRA, D. M.V. Território da fronteira/fronteira dos territórios: o novo sertão de Balsas, Sul do Maranhão. Anais do XX Encontro Nacional de Geografia. UFU. 2012.

PRODANOVA, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

REZENDE, M. J. A. Ditadura Militar no Brasil: repressão e legitimidade 1964-1984. [S.l.]: Eduel, 2013.

RODRIGUES, E. B. T. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005.

RIBEIRO, W.G. Multiculturalismo, juventude e formação do professor: potenciais para uma discussão sobre a diferença, Conjectura, 15 (1), 2010, p. 79-92.

REIS, K.C.; BROCK, M.P.S. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa, Perspectiva, 34 (128), 2010, p. 73-88.

SILVA, S. S.; VASCONCELOS, S. D. Extensão Universitária e Formação Profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco, Estudos em Avaliação Educacional, 17 (33). 2006.

SANTOS, I. Linguistica. Estudos Avançados, 1994, 8(22), p. 481-486.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras. Balsas: UEMA/CESBA, s/d a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras. Balsas: UEMA/CESBA, s/d b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras. Balsas: UEMA/CESBA, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras. Balsas: UEMA/CESBA, 2005.

CAPÍTULO 6

DOMESTICANDO A ESCOLA: A EXPERIÊNCIA KANHGÁG NA ALDEIA POR FI GA

*TESTING SCHOOL: THE KANHGÁG EXPERIENCE
IN THE VILLAGE POR FI GA*

Diego Fernandes Dias Severo¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.6

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-4439>. Email: diegofdias@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa a experiência dos índios Kanhgág da aldeia Por Fi Ga na “domesticção da escola”. A partir da pesquisa etnográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e autoridades Kanhgág se buscou analisar a trajetória do grupo até a constituição da aldeia, seu histórico pessoal com a instituição escolar, os desafios de “tradução” do universo escolar e a forma com que a elementos da cultura indígena – como o sistema de metades, a organização social, as narrativas míticas, as práticas alimentares e o sistema xamânico – compreendem o “lugar” da alteridade em seu meio. Conclui-se que as práticas escolares foram devidamente “indigenizadas”, ou seja, os códigos culturais Kanhgág assimilaram a escola e a tornaram “indígena”, ocorrendo, assim, a “domesticção da escola”

Palavras-chave: índios Kanhgág; educação indígena; indigenização da modernidade.

ABSTRACT

This paper analyzes the experience of the Kanhgág Indians of the village Por Fi Ga in the “domestication of the school”. From ethnographic research, documentary analysis and semi-structured interviews with teachers and authorities Kanhgág sought to analyze the trajectory of the group until the constitution of the village, his personal history with the school institution, the challenges of “translation” of the school universe and the way in which elements of indigenous culture- such as the halves system, social organization, mythical narratives, eating practices and the shamanic system - they understand the “place” of otherness in their midst. We conclude that school practices were duly “indigenized”, that is, the Kanhgág cultural codes assimilated the school and made it “indigenous”, thus occurring the “domestication of the school”

Keywords: Kanhgág indians; indigenous education; indigenization of modernity.

1 INTRODUÇÃO - O ESPAÇO DO OUTRO NA CULTURA KANHGÁG

Logo que pensamos sobre os “índios” algumas imagens cristalizadas tendem a rondar “nossa” imaginário, digo, o imaginário ocidental moderno, que, em uma velocidade surpreendente, considera os povos nativos como “verdadeiros” donos do território que constitui o Brasil para “usurpadores” e “falsos índios”, que simulam costumes para ludibriar os “pobres” colonos, causando assim a “pobreza da nação”. Nessa cristalização e até romantização, o “lugar” dos “índios” é na floresta, vivendo semi nus, caçando na densa mata, mantendo relações amistosas entre si, ignorando todo e qualquer aparato ocidental, como televisores, aparelhos de som, celulares, automóveis, aviões, roupas, alimentos industrializados e ignorariam até mesmo a apro-

ximação dos brancos, pois entenderiam nesses a imagem da usurpação, e porque não, dizimação populacional.

Tal processo de assimilação incorpora a alteridade, os “índios”, com uma unicidade étnica, e, dessa forma, ignora a diversidade de populações pré-colombianas presentes na América antes do processo colonial. Atualmente, no Brasil, os povos indígenas alcançam quase um milhão de pessoas, divididos em 305 grupos, falando mais de 200 línguas e organizando-se de diferentes formas. Essas populações, especialmente as presentes nas terras baixas da América do Sul, internamente ignoram processos sociais que se aproximam das concepções de “nação”, “pátria” e “Estado”, sua organização social, baseada nas relações de parentesco, nas relações cosmológicas e de produção da pessoa, se constroem em relação aos “outros” de uma forma particular.

A particularidade de organização está presente nos mecanismos culturais. Populações de matrizes culturais distintas veem o mundo de diversas formas. Arranjos familiares, preferências de casamento, comportamento diante dos mais velhos, formas de se relacionar com os cunhados, com os sogros, modos de tratamento com os filhos, nominação, rituais de apresentação, privação de contato com determinado indivíduo ou mesmo o que se classifica como “modo de ser” individual, está diretamente relacionada com o processo de socialização que o indivíduo teve no grupo, ou seja, parafraseando Émile Durkheim (2011), a sociedade “molda” o indivíduo para que ele seja um reflexo dela.

Esse processo de socialização, como bem aponta a sociologia da educação, nunca é totalizante, outros elementos corroboram para tentarmos compreender a ação individual. Contudo, aqui nos interessa conhecer e delimitar a influência que a cultura, as diversas práticas produzidas em determinada sociedade, produz no indivíduo e em suas relações sociais.

O povo indígena *Kanhág* está presente, atualmente, nos quatro estados mais ao sul do Brasil (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), junto aos *Xokleng* compõe os Jês Meridionais, matriz linguística e cultural Macro-Jê, que também incluem povos setentrionais, como os *Kayapó*, *Xikrin*, *Mebêngôkre*, *Xavante*, *Xerente*, *Apinajé*, *Xakriabá*, *Krahô* e outros etnônimos “dentro” dessas nominações. Essa classificação corresponde a similaridades culturais presentes em todos os grupos. Uma das características marcantes da organização Jê é seu sistema de metades, que pode dividir o grupo em dois, ou em vários pares, que determinam o papel que o indivíduo irá ocupar, com quem deve casar, assim como orientam sobre os comportamentos sociais. O sistema de metades, orienta a organização social e também organiza os seres no mundo, em geral seres não-humanos também possuem metades, como o Sol, a Lua, o

macaco, a onça pintada, o tamanduá o que produz no grupo um parentesco para além da “humanidade”, pensada em termos estritamente do homem, fazendo com que os indivíduos percebam animais e seres de sua metade como parentes, detentores de determinadas características comuns. Em alguns casos, esse parentesco impõe privações de alimentação.

A organização social *Kanhgág* possuí duas metades principais, *Kamé* e *Kanhru*, homens e mulheres possuem, em geral, apenas uma metade, herdada do pai (*jóg*) e deve buscar parceiro para o casamento entre os membros da outra metade, ou seja, todo indivíduo *kamé* deve casar com um *kanhru* (e vice-versa). Esse modelo corresponde as relações ideais, ao casar o homem passa a viver nas proximidades, quando não na casa do sogro (membro da metade oposta), onde aprenderá como se comportar em sua nova condição, assim como servirá o sogro (*kákre*), o acompanhando na caça, no comércio de artesanatos, nas roças, na idas à cidade, limpará seu terreno, alimentará seus animais etc... A mulher, recém casada, vivendo nas proximidade de sua mãe (da metade oposta a sua), também aprenderá as funções de sua nova condição (VEIGA, 1994; FERNANDES, 2003).

Entre indivíduos do mesmo sexo as relações entre as metades também se pautam no respeito ao outro. Os *jamré*, membros da metade oposta, cunhado em potencial, é proibido o enfrentamento, deve-se a ele um respeito extremo e solidariedade, pois é, em geral, um não parente. Os indivíduos da mesma metade, *regre*, são considerados “irmãos”, e a eles a disciplina e o enfrentamento são permitidos. Enquanto entre os *jamré* impera o respeito, entre os *regre* as relações são hierárquicas.

Segundo o *kujá* (xamã) Kagnág, da Terra Indígena Nonoai, as *ra* (marcas) constituem a lei indígena (*kanhgág*):

Para criar o povo é outro jeito do não índio. Você pega nas marcas *ra téj* e *ra ror*, nós temos respeito pela marca. Então se você é meu *jamré*, é *ra ror*, é lista redonda e eu sou lista cumprida, então você é meu *jamré*, então eu tenho um grande respeito por você, só brinco com você, posso até te judiar, assim, falar bobagem contigo, menti para você, brincar. Eu não posso te ofender de jeito nenhum, te quero bem mesmo, você é meu *jamré*. Agora, se é da minha mesma lista não. Se eu falo uma coisinha errada para ele, ele me manda eu calar a boca, me diz: ‘tu não sabe nada homem’, ‘você está me provocando aí’, mas é da minha lista. Então ali que é a nossa lei né, de nós se respeitar um o outro. Daí aquela lei da marca passa para tudo quanto é coisa. Um conselho. Eu para aconselhar. Se eu sou um conselheiro eu vou aconselhar os da minha lista, se alguém da minha lista cometeu um erro, a lei manda eu ir lá aconselhar ele. Para que ele não faça mais. Daí eu chego, olho, tudo que eu quiser dizer para ele nós diz: ‘onde é que se viu; você têm que criar respeito’, mas é da minha lista, agora pro *jamré* eu não posso dizer. Pro *jamré* tem outro. Ele fica ralhando com ele. E eu como sou *jamré* do outro fico escutando, quando eu vi que ele tá ralhando demais com aquele errado, eu posso usar uns argumentos para salvar ele, dizendo: ‘não, não *jamré* deixe ele, quem sabe ele já está pronto para pagar, ou ele já pagou na cadeia’, ‘pegou ele, ele não vai fazer mais’, daí ele diz, não *jamré-si* você não faça mais, se você fazer vai ser pior para vocês. Se cuide, tome cuidado’.

daí eu defendo, mas o próprio parente não, o parente quanto mais ele surra mais ele quer surrar. (risos) Então ali é a lei, onde se começa a lei. Então ali passa para tudo, pra casamento, a mesma coisa, não pode casar de uma marca só, tem que ser um de uma marca e outro de outra, no casamento. Se não, a lei não faz. E se quiserem se unir, por livre vontade, só não mexam com a lei, também aqueles ficam sem valor nenhum, ninguém dá o valor que ele tem. Ele fica grande, ele cria estudo, mas uma coisinha, se ele faz um erro e briga com a mulher, e pega de machucar ela, eles levam lá na lei eles pegam os dois: ‘vocês são parentes, porque vocês não viram antes, vocês não podem casar um com o outro, agora tá aí vocês errado, vai os dois para a cadeia. Para vocês apreender como existe lei indígena’. A nossa lei é assim, pra respeitar os *jamré*. ‘Você tá casado errado homem. Nenhum de vocês tem razão levem os dois’. Daí a polícia pega. Então, tem, pode até casar, mas não serve pra nada. [...] Se eu sou *kamé*, um conselheiro *kamé* vem me aconselhar na hora do casamento. Daí veio um aconselhar a minha esposa, um *kanhru*, um avô, um tio dela. A lista é muito importante dentro da nossa lei, pra mim ela mexe com tudo: o respeito indígena. [...] O respeito, ali envolve tudo, que se deve respeitar um ao outro. Pra respeitar os mais velhos. (KAGNĀG, julho de 2017)

A narrativa apresentada pelo *kujá* Kagnāg, de 98 anos, fornece elementos sobre as relações entre *jamré* e *regre*. Também se percebe a importância das uniões matrimoniais dentro da “lei indígena”, ficando aqueles que a desobedecem à margem da sociedade, uma vez que as pessoas podem ficar “grande, ele cria estudo”, mas no primeiro *erro*, sua condição não permite a ação da “lei”, das autoridades *kanhgág*.

O respeito e a hierarquia atravessam as relações de cunhadio e parentela. Os *regre* possuem a prerrogativa de questionar e disciplinar as ações de seus *regre*, pois o “parente quanto mais ele surra mais ele quer surrar”. Brinca-se nas aldeias que quando dois indivíduos do mesmo *ra* (metade) se encontram precisam se “provocar”, enfrentar, por alguns instantes. Essa prerrogativa de disciplinar apresenta elementos educativos, já que é o *jóg* (pai) que passa a *ra* para os filhos, ficando a ele a atribuição de suas características. Quando o homem se torna *kákre* (sogro), será *jamré* de seus genros, o que, estruturalmente, impossibilita os genros de questionarem os sogros.

A partir desses elementos, percebe-se que a cultura *kanhgág* busca e produz diferenças, sendo o outro fundamental para sua organização e relações sociais. Outros grupos também entram nessa lógica. Casamentos interétnicos são comuns, hoje e outrora o contato *kanhgág* com *guaranis*, *xokleng*, brancos têm produzido toda a sorte de uniões, trocas e conflitos. Em geral, os casamentos preferenciais, ideais, são entre *kanhgág*, mas tolera-se outras relações, no caso em que o parceiro é não *kanhgág* os filhos não terão metade, se filhos de outros grupos indígenas serão considerados dessas etnias, se filhos de *fóg* (brancos) serão considerados *indianos* (pai *fóg* e mãe *kanhgág*). O termo *indiano* surge em contraposição ao *kanhgág pé* (índio puro), que, por sua vez também produz o *misturado* (filhos de *kanhgág* com outra etnia indígena).

Essas classificações buscam ordenar e criar hierarquias entre os grupos *kanhgág*, pois as famílias, *kaiko* próximas tendem a disputar com outras *status* na chefia e na

composição de autoridade e legitimidade nas aldeias. O sentimento de identificação *Kanhgág*, muito similar a organização por linhagem *Nuer* (EVANS-PRITCHARD, 1980 [1978]), identifica-se por oposição de forma relacional: no plano da aldeia, um grupo de *kaiko* irá atribuir superioridade e mesmo maior autoridade e legitimidade a si do que a outro grupo; em relação à outra aldeia, ela irá se compor de unidade e enfrentar a distante; as duas aldeias em relação à outra etnia irá de montar como coesa; e, pode-se projetar, que grupos indígenas, que entre si se opõe, diante do branco irá compor unidade.

Da mesma forma que fecha-se em si, o grupo abre-se, pois forma-se a partir do outro. Essa lógica também está presente nas narrativas míticas, que apresentam os mecanismos empregados pelos personagens *kanhgág* para obter o fogo e a música através do roubo do primeiro, obtido da onça, e o aprendizado do segundo, realizado com o tamanduá.

O mesmo empenho foi realizado para a obtenção do canto e da dança, mas esses foram apreendidos com seres desconhecidos nas matas, o tamanduá. Borba (1908), registra que nas festas do *kiki*, os *kanhgág* ficavam junto ao fogo, mas sua boca permanecia fechada, pois não sabiam cantar nem dançar, desejavam aprender, “mas não havia quem os ensinasse” (p.24). Em uma saída a mata, homens *kanhru* encontraram pegadas que pareciam de crianças em uma clareira, contaram aos demais e foram examinar o local no outro dia. No outro dia, se aproximaram do tronco encontrado e viram um pequeno purungo, “que se movia produzindo um som assim: *xi, xi, xi*; as varas que estavam encostadas ao tronco, começaram a mover-se compassadamente, ao mesmo tempo que uma voz débil [...] cantava assim: - *emi no tin rê... ê, ê, ê*. *Andô chô caê voá á. Há, há, há. Emi no tin rê...*” (p. 25), o grupo comprehendeu que eram músicas e as decorou, passando a utilizar em suas reuniões. Com o tempo fizeram outras músicas e inventaram danças, mas nunca descobriram os mestres de canto e dança. Um *kanhru*, durante uma expedição de caça, encontrou um tamanduá-mirim (*cacrekin*), ao levantar seu cacete para matá-lo, o animal “ficou de pé de principio a cantar e dançar as modas que elles tinham aprendido” (p. 26), o tamanduá examinou o cacete para descobrir o sexo do filho do *kanhru*, depois de feito o exame lhe disse “Eu fico com o cacete, teo filho é homem” (p. 26).

Do mesmo modo que os objetos outros, o conhecimento e o saberes ocidentais são cada vez mais procurados, a pressão das autoridades *kanhgág* pelo estabelecimento de escolas nas aldeias, de contratação de professores e funcionários indígenas, a luta por vagas específicas nas universidades, faz parte de um modo de ação, propriamente *Kanhgág*, assim como Jê, de relacionar-se com a alteridade, buscando predar a diferença em seu interior.

O estabelecimento desse vínculo com objetos e saberes de outros produz transformações de várias ordens. Comportamentos anteriormente considerados comuns passam a ser questionados por aqueles que ingressam nas universidades ou estabelecem aldeias nas cidades. Novos discursos são acionados pelas lideranças no convencimento das autoridades *fógs* (brancas) para a compreensão sobre as formas de “negociação”, sobre a presença de crianças no comércio e até mesmo, aos *fógs* mais românticos, que questionam o uso de aparelhos celulares e veículos para a locomoção, ou até mesmo roupas. Essa nova forma de ação, pode-se pensar em um primeiro momento advém (certamente há mais de 300 anos) do contato com os brancos, porém isso resume ao ocidente o protagonismo da diferença. No encontro *kanhgág* com os *xokleng* ou com os *guarani*, formas de relacionamento eram colocadas em ação, em algumas a guerra baseada na captura de mulheres, em outras no estabelecimento de determinadas alianças. Também não se pode esquecer que o encontro entre grupos *kanhgág* distantes, da mesma forma, gerava um encontro de diferenças, que exigia negociação entre as partes. Nesse sentido, o outro não “aparece” com o branco, esse é apenas mais um elemento entre os demais *kanhgág*, os *xokleng*, os *guarani*, o tamanduá e outras coletividades.

Em um processo impulsionado por vários fatores, cada vez mais os *kanhgág* têm estabelecido aldeias nas cidades. No Rio Grande do Sul, desde meados de 1980, os *kanhgág* têm frequentado o município de Porto Alegre de forma mais sistemática para o comércio de artesanatos, para residência, motivados por perca territoriais e conflitos políticos (AQUINO, 2008; SALDANHA, 2009).

Na cidade de São Leopoldo-RS, após um longo processo de reivindicação com os agentes públicos, estabelecimento de parcerias entre as demais aldeias e entidades indigenistas é adquirido um terreno de pouco mais de 2 ha (SEVERO, 2015), no bairro Feitoria, que hoje possui mais de 17 ha. Acompanharemos, em linhas gerais, esse percurso na próxima seção.

2 ALDEIA KANHGÁG POR FI GA

Em meados dos anos 1990, algumas famílias *kanhgág*, residentes na Terra Indígena Nonoai, decidem viver no acampamento que formavam de forma sazonal na cidade de São Leopoldo-RS. O objetivo do acampamento era comercializar artesanatos em determinadas épocas do ano, especialmente o Natal e a Páscoa. Devido a divergências políticas as famílias decidem permanecer e constituem um *vãre* (acampamento) de reivindicação territorial, distinto do *vãre* para o comércio.

As motivações para a ida para as cidades são muitas. Recorrendo à busca da lógica *kanhgág* em direção ao outro, devemos compreender que a diferença os atraí,

fazendo com que procurem na alteridade o que não percebem em suas relações. Pépo, um dos primeiros residentes na cidade revela alguns elementos dessa escolha:

Em sempre falei: Diego, nós nas áreas o tempo melhor era os tempos atrás, como a vida, tempos atrás, era muito bom, quando nós tinha as matas nativa, tinha caça, bastante fruto pra coleta, pinhão, mel puro e pescaria tinha à vontade. Caça tinha à vontade para sobreviver. Tu não precisava ir atrás, tu tinha, tu tinha como viver dentro da sua aldeia, com suas próprias caças, e como, e hoje não existe mais. Como eu disse, sabe, o índio não é agricultor, o índio é preservador da natureza, aonde que ele vive, é da própria natureza que ele vive. E agora, porque a terra bem dizer não é nossa, nós estamos só preservando, a terra é, a terra, é terra do governo federal. Nós não podemos fazer nada em cima. Se fosse teu tu podia vender um pedaço de terra, fazer um financiamento, fazer um empréstimo no banco pra tu tocar teu trabalho, teus serviços na agricultura, mas nem isso tu tem, tu não faz isso. Assim, sem a ordem da Funai, sem a ordem deles, tu não faz isso aí. Então, como não tem como o índio viver lá dentro, então tem uns índios que saíram, que nem saímos de lá por isso aí, vender nosso artesanato para sobreviver é onde que nós encontramos, aonde que nós estamos agora, né, procurando nossos direitos (PÉPO, julho de 2012). (SEVERO, 2014, p. 61-62)

Pépo aponta inúmeros fatores para deixar á terra indígena. Entre eles a ausência da floresta, fruto dos projetos de colonização das agências indigenistas oficiais (SPI e Funai), em seguida questiona a interação com os projetos agrícolas, visto como uma das únicas saídas para a aquisição de recursos financeiros entre os residentes na terra indígena, e a ausência de financiamentos públicos, o que impede a realização de empréstimos para o investimento nas culturas agrícolas¹. Outro ponto é o princípio da divisão, no trecho: “não tem como o índio viver lá dentro”; o interlocutor ressalta sua preponderância em relação aos outros, os que ficaram. O “índio” não tem como viver. Quem vive “lá dentro”? Resposta implícita para uma pergunta não realizada: o “não índio”. Longe de gerar questionamentos sobre a legitimidade do espaço onde os *kanhgág* vivem, Pépo situa-se como “mais legítimo”, pois vive com os artesanatos.

No ano de 2006 o cenário de luta *kanhgág* na região era outro. Algumas aldeias se estabeleciam em Porto Alegre-RS e uma rede de colaboração entre indígenas passou a auxiliar outras mobilizações. Após intensas negociações com a prefeitura e inúmeras tentativas de despejo, os *kanhgág* passaram a acionar mecanismos de captura da alteridade e realizaram momentos de socialização com os candidatos a prefeitura da cidade. Estabeleceram uma parceria com o candidato do Partido dos Trabalhadores, Ary Vannazi, que lhes prometeu um local para a aldeia, caso eleito.

Depois de muita negociação com a Câmara de Vereadores e uma tragédia, que ocasionou a morte de um *kanhgág* que se encostou em um fio de luz desencapado, o

1 Os elementos apontados por Pépo também incomodam os *kanhgág* da Terra Indígena Nonoai. Atualmente, as lideranças dessa terra indígena, tem intensificado o diálogo com membros do legislativo federal na busca da legalização das parcerias agrícolas ou arrendamento aos brancos, colonos que vivem nas intermediações da área. Esse movimento têm gerado discordância no cenário *kanhgág*, pois muitos são contrários, enquanto outros defendem as práticas realizadas em Nonoai há pelo menos 19 anos e em outras áreas (como a Terra Indígena Guarita) desde os anos 1970 (SIMONIAN, 1980). A prática revela uma continuidade com os arrendamentos realizados pelo Serviço de Proteção aos índios, de 1940 a 1967, mas agora são os índios que a regulam, fato que tem proporcionado uma mudança na concepção de propriedade da terra (dados referentes à tese em andamento do autor).

grupo, no ano de 2007, entra na área adquirida com recursos municipais, a escolha ocorreu, segundo os interlocutores:

Jeremias – Por que acharam mais bonito lá, né, e lá tinha fruta também.

Sóreg – Mais bonito por causa das frutas. Daí o pessoal aceitou aquele lá. Eles queriam que nós aceitassem aqui também...

Jeremias – O pessoal daqui [acampamento na Rua São Domingos] também não queria que nós saísse, os que moravam aqui, só que a gente também queria um lugar mais seguro, para criar as crianças que nós temos e era um perigo, e daí nós insistimos e começamos a brigar por aquela área, começou a negociar com a aquela área lá, e foi 2007, é 2007 foi, e daí quando fechou negócio, que estava tudo pronto em 2007, ficou tudo acertado a negociação, e daí foi onde a prefeitura comprou essa área, pagou 130 mil reais, e daí dia 27 de dezembro de 2007, eles mandaram buscar a chave na imobiliária. A Dolores estava ainda na habitação. Quando cheguei nove horas lá, a Dolores veio e disse: Olha, seu Sóreg, eu não consegui pegar a chave na imobiliária porque entrou mais um herdeiro. Ela disse, e daí eles tão pedindo mais cinco mil em cima e daí não deu negócio, ela disse. Daí pensei. Disse: Dona, mas não tem como. Ela disse: Deixa que eu vou ligar para o prefeito. Ele estava de reunião com os deputados. Daí ela ligou para ele e contou como é que estava, que entrou mais um herdeiro e que quiseram mais cinco mil reais. Ela me passou o telefone e eu falei direto com o prefeito. Disse: Vanazzi, como é isso aí, tá tudo certo e, quando fui buscar, a chave, por que que mancaram pra mim. Aí ele disse: Mas não é eu que manquei – ele disse –, não, Sóreg, pode ficar tranquilo que eu hoje vou tomar essas providências como prefeito, que o negócio tá tudo certo. Ele disse: No mês que vem eu vou depositar o dinheiro no nome dele. Agora pode deixar comigo, que eu vou entrar com um decreto de desapropriação. Ele disse, e quando ele entrou com o decreto de desapropriação, e que eu peguei o, os advogados das moradias, que são dono das moradias, advogado, dois advogado, me disseram, me deram apoio, né, disseram: Sóreg, vamos fazer assim, nós mesmo pagamos o caminhão pra ti e vamos pegar os teus pertences e vamos enfiar aí dentro dessa casa, vamos quebrar o portão, mas já tinha índio lá dentro já fazendo os barraquinho. E naquele dia, o dono do terreno tinha entrado com liminar, no mesmo dia ele tinha entrado com liminar. Os advogado disse: Não, não tem nada com a liminar e qualquer coisa é com nós. Nós derrubamos – ele disse –, com essa liminar deles, e daí carregaram as minhas coisas, e entramos lá, quebramos o portão, entramos e descarregamos as coisas...

Jeremias – E eu que abri ainda aquela casa lá.

Sóreg – [...] quando descarregamos as coisas aí, daí disseram: Sóreg, vamos para o jornal agora. Daí viemos anunciar no jornal, e fizemos mais um documentário, e aonde, daí peguei de volta, daí me levaram de volta, e eu correndo atrás das coisas também, e quando foi quatro e meia pra cinco horas, o assessor do prefeito me ligou, e disse: Oh, Sóreg, pode ficar tranquilo que a área é de vocês, o prefeito entrou com o decreto de desapropriação e, protestando, o advogado do dono da terra lá, dizendo que ele vai entrar com decreto de desapropriação e ele vai depositar 80 mil reais no nome dele e só, se ele quiser é assim, e aí onde que eu, quando foi cinco horas, o advogado do cara lá da terra disse: Não, o homem aceitou o mesmo preço que tinham oferecido. [...] E daí onde tem uma vitória, né, daí o pessoal começaram a limpar em roda lá e de baixo das árvores, enfiamos um gato e começaram a beber e dançar naquela noite. Lá nós tinha ganhado a vitória, então foi uma luta e, no mesmo tempo, uma vitória nossa assim que estamos lá. Agora que nós estamos bem colocados, então me sinto muito alegre, que nós sofremos, mas hoje a comunidade tá bem colocada.

Jeremias – Quando nós chegamos, já pulei lá dentro e já quebrei a porta, e colocamos as coisas dele lá dentro, senão nós iria ficar ainda até agora aí. Se nós não fizéssemos essa pressão, até agora nós estava aí (estávamos de frente para a o local do acampamento na Rua São Domingos). E aí começamos e o pessoal foi tudo no acordo. Já puxamos as coisas. A Prefeitura puxou as coisa nossas... (Sóreg e Jeremias, 19/7/2012, SEVERO, 2014, p. 85-86).

A única residencia no terreno era uma grande casa azul, naquele momento ocupada pelo então *pã'i mág* (cacique) Pépo. Em 2008, quando estive pela primeira vez no local, os demais residentes estavam construindo suas casas com madeiras doadas, outras eram realizadas com madeiras disponibilizadas pela Funai. As reivindicações não cessavam, pois não havia instalação de água para atender os barracos improvisados e não haviam banheiros para toda a população, que girava entre 60 pessoas em 17 famílias. Alguns projetos, de outra maneira enchiam os *kanhgág* de esperança, entre eles a construção de uma Escola e de um Centro Cultural, no local central da aldeia, também projetavam a manutenção dos serviços de saúde indígena, a construção de um Posto para atendimento. Com a conquista da aldeia, os anseios mudaram de direção, as instituições passam a ser acionadas para o estabelecimento de instituições em seu meio, mas na exigência de que profissionais residentes na aldeia realizem o serviço.

Após mais de dez anos do estabelecimento, a aldeia Por Fi Ga possui mais de 17 ha e aproximadamente 100 residentes, divididos em 57 famílias. Foi construído um grande Centro Cultural, onde são realizadas as festas da comunidade e, de forma improvisada, está funcionando a Escola Estadual de Ensino Fundamental, que por falta de recursos não têm sede. A Escola é uma extensão de outra, nela estudam as crianças do 1º ao 5º ano, nos turnos da manhã e da tarde. Os dois professores são *kanhgág*, Refej é Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRGS, Josme é estudante de Pedagogia na Unisinos. As duas funcionárias, uma merendeira e uma servente também são indígenas. Quase todas as casas são de alvenaria, fruto de um projeto junto a prefeitura municipal realizado em 2009. Existem poucos espaços na aldeia para socialização, o campo de futebol teve que ceder lugar para casas de novos moradores, a área adquirida recentemente (fruto de uma indenização do DNIT) está sendo ocupada vagarosamente, uma vez que a vegetação impede a construção de estrada de ligação entre a área ocupada em 2007 e os espaços conquistados.

A grande maioria da população vive da produção e comércio de artesanatos. São realizadas feiras constantes na cidade de Canoas-RS, para onde os *kanhgág* se dirigem diariamente de trem ou carro, aqueles que possuem empregos não deixam de produzir seus objetos e adquirir os mais diversos produtos, que incluem meias, toucas, luvas, cachecol entre outros, e saem a vender nos finais de semana nas redondezas da aldeia, ou em cidades mais distantes como Gramado-RS, Ipoti-RS, Dois Irmãos-RS entre outras. A manutenção do trabalho com os artesanatos e os empregos obtidos mostra uma relação interessante, por mais que atualmente muitos *kanhgág* busquem a formação universitária e os empregos disponíveis na aldeia, pois isso possibilita uma certa estabilidade financeira e estar próximo aos seus parentes, os artesanatos incluem a relação entre os pais e os filhos, as tratativas em torno do aprender e ensinar, a identificação dos objetos nas matas e sua transformação em itens comercializáveis, em ou-

etros termos, o trabalho com os objetos faz a ligação dos indígenas com a floresta, e estar nas instituições *fög*, de seu ponto de vista, não a exclui.

3 A ESCOLA E OS DESAFIOS

A presença de uma instituição que formaliza a educação é longa na experiência dos índios que habitam o Brasil. As missões jesuíticas, os processos de aldeamento, o trabalho compulsório – denominado entre os *kanhgág* de “panelão” – serviram como mecanismos de assimilação dessas populações para os costumes e práticas ocidentais, buscando, ao fim, fazer com que o indivíduo deixasse de se identificar como indígena, passando a ser “brasileiro”. Contrário a esse movimento, que remonta a pelo menos 500 anos, os grupos indígenas vêm aumentando com o passar dos anos. Grupos dados como extintos passaram a reivindicar sua identidade, reconquistar territórios e lutar por políticas públicas, mostrando, dessa maneira, que vivendo a margem de um processo organizado para diminuir a influência de seus costumes não havia funcionando.

Um dos contatos institucionais mais marcantes na recente experiência *kanhgág* com os brancos foram as ações do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, extinto e substituído pela Funai em 1967. O SPI, efetivamente passou a atuar no Estado do Rio Grande do Sul na década de 1940, assumindo os trabalhos realizados pelo Serviço Estadual de Proteção aos Índios. As primeiras áreas assumidas foram as terras indígenas Nonoai e Ligeiro. O SPI tinha como missão instituir o auto financiamento dos Postos e assim institucionalizaram as práticas de arrendamento de terras, realizaram contratos com empresas madeireiras, organizaram roças coletivas entre os índios e instituíram a Escola, na maioria dos casos sob a responsabilidade da esposa do Chefe do Posto.

No passar dos anos a escola passou a ser assumida pela Funai e na década de 1990 para as Secretarias de Educação dos estados. Esse revindicação partiu dos acadêmicos e profissionais da educação que atuavam nas escolas naquele momento, pois viam que a Funai não possuía estrutura suficiente para atender as revindicações e mesmo para dar o suporte pedagógico que necessitavam.

Durante o trabalho de campo realizado para o Trabalho de Conclusão de Curso para a Licenciatura em Ciências Sociais (SEVERO, 2011), passei semanas observando e conversando com crianças, professores, lideranças e demais *kanhgág* que interagiam no ambiente escolar da aldeia Por Fi Ga durante os anos de 2010 e 2011. O professor Refej, atuante a mais de 20 anos na educação escolar aponta elementos sobre a proposta pedagógica da escola, que com o tempo foi transformada:

quando a escola veio pra dentro da aldeia ela prejudicou a cultura, a língua, a proposta pedagógica diferente. Vindo pra uma outra proposta pedagógica diferente e

organização diferente, então nesses lado ela prejudicou um pouco, mas com o passar do tempo a gente foi concertando, acertando, entendendo a política dessa instituição e que hoje a gente adéqua essa realidade para a nossa realidade, então agora a gente tá aproveitando ela. As propostas boas né! Trabalhando essas propostas, passando essas oralidades pras escritas, registro e enfim tudo que é bom, que é ligado a uma educação escolar estamos fazendo essa transição, mas muita coisa ainda permanece na oralidade, que não atingimos ainda a escrever, a registrar, muitas oralidades. Por que assim muitas coisas de oralidade a gente não consegue traduzir e escrever ela, porque a língua, a língua a gente muitas vezes não consegue a tradução dele, a linguagem desse povo que tá vinculado a instituição escolar eu acredito que nem todos vão conseguir registrar. (REFEJ, abril de 2011, SEVERO, 2011, p. 76-77)

A crítica de Refej se dirige as posições autoritárias da escola quando essa não era lecionada pelos índios. Prejudicar a cultura, nesse sentido, é elaborar concepções e comportamentos distintos das práticas não escolares, a adaptação, transformação dessa “realidade para a nossa realidade” é estabelecer na escolarização a educação indígena. Ou seja, tornar a escola não um mecanismo de afastamento da realidade sociocultural, um instrumento de mudança, mas de situar a cultura em sua prática.

A escola na aldeia Por Fi Ga mantém a dualidade em vários sentidos. Os dois professores são de metades opostas, Josme é *kanhru* e Refej é *kamé*. Para além da divisão na organização social eles traduzem uma dualidade política faccional, Refej é originário da terra indígena Votouro e está ligado ao grupo que se identifica por Votouro, enquanto Josme nasceu e cresceu na terra indígena Nonoai e está ligado ao grupo que se identifica por Nonoai (SEVERO, 2014). Organizada dessa maneira a escola entra em acordo com as práticas locais, uma vez que o monopólio de uma das metades ou grupo político nas funções docentes ocasionaria um movimento de contraposição às suas atividades.

Um dos pontos mais controversos no estabelecimento das escolas nas aldeias, especialmente nas aldeias nas cidades, onde os gestores possuem poucas experiências com a diversidade e a cultura indígena é a formação. Em geral, a qualificação profissional é um dos itens primordiais para a docência, essa não é negada pelos índios, mas somente a formação não fornece os elementos necessários para a atividade. A figura do professor, no entendimento *kanhgág*, se distingue da imagem produzida pelos *fög* (brancos):

na verdade pra nós não existe professor, na nossa linguagem não existe, mas esse ser inteligente é o respeitado desde parentes assim, ou desde mais velhos por isso que nós interpretamos o mais velho então o “tio” ele tem uma vivencia e um conhecimento para ensinar eu mais novo, vamos dizer né, então vai ser o tio. E é questão de organização né, a pessoa mais velha é o tio, o avô é o livro de história da comunidade então é por aí que a gente vai acolhendo as pessoas pela questão do respeito. Então ser tio é ser o segundo pai, que o segundo pai na escola é o professor, e o tio vem a ser o segundo pai. Então isso pra nós é aceito, porque também pelas marcas tribais né, muitas vezes os alunos chama a gente de irmão que tem a mesma marca minha, e muitas vezes de cunhado né que a menina que é da minha marca contrária ela é minha cunhada. (REFEJ, abril de 2011, SEVERO, 2014, p. 79-80)

Refej estabelece uma ligação do papel do professor com a organização social. Sendo o docente um membros da comunidade, mais velho, possuidor de uma metade cosmológica, ele estabelece diretamente uma relação de respeito e hierarquia diante dos alunos. Como vimos acima, se *regre* possui a prevalência da disciplina, sobretudo quando mais velho, se *jamré* o respeito e a autoridade diante dos “cunhados”, produz uma estabilidade. No entanto, a manifestação de laços relacionais são evitadas nas escolas ocidentais. A palavra “tio” não é indicada nas teorias da educação, pois ela vincularia a relação entre professor e aluno ao sentimento familiar. Pela relação cultural Refej enxerga esse ponto de outra maneira e argumenta sobre a inadequação da relação entre os “brancos”:

E eu tenho visto que nas escolas a professora não aceita ser tia dos alunos né, pra ela é uma ofensa um aluno qualquer chamar ela de tia, ou tio ainda mais quando o aluno é rebelde, aí elas não aceita mesmo. Aí elas diz, não você é isso, você é aquilo, ultrapassa dos limites então não aceito, não pode ser meu sobrinho. Mas nós aceitamos, porque se a criança ultrapassar a gente tem autonomia de disciplinar, eu sou tio, eu sou pai, eu posso disciplinar. (REFEJ, abril de 2011, SEVERO, 2014, p. 80)

O vínculo e a autoridade produzida pelo docente na posição de “parente”, *jamré* ou *regre* está relacionado a pessoalidade. Nas aldeias, o direito a um determinado benefício não é desvinculado das ações das pessoas. Por exemplo, caso alguma pessoa cometa atos moralmente condenados ou criminosos, ela não estará relacionada entre as pessoas aptas a lecionar, a ocupar algum cargo público ou receber alguma casa. As ações pessoais, dessa maneira influem no direcionamento das políticas públicas e mesmo na relação de autoridade dentro da escola.

A gestão cotidiana das escolas também divergem das normativas ocidentais, o material e a alimentação destinadas à escola, conforme as normativas devem ser exclusivas aos alunos, que são a parte interessada e que nela deve ser mantida. De outro modo, os *kanhgág* buscam transformar essa instituição em sua, desse modo, entendem que toda a sua estrutura é da aldeia e para ela deve servir. Inúmeras vezes, quando observava as aulas, nos períodos da manhã e da tarde, fazia a refeição junto aos alunos, professores e funcionários, vez ou outra lideranças visitavam a escola e ali também se alimentavam. Em outras escolas, as classes, cadeiras e panelas foram instrumentos utilizados em reivindicações e obstruindo estradas.

Esses casos apresentam uma variante forte da domesticação do universo escolar. Tomando a instituição para seus interesses os *kanhgág* produzem uma vinculação entre educação e ensino, que para as sociedades indígenas não está dissociado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, que sintetiza uma experiência de pesquisa de mais de dez anos com a aldeia Por Fi Ga, busquei apresentar a forma *kanhgág* de compreender e dominar

a escola. Partindo de um olhar particular para o outro, entende-se que para a cultura *kanhgág* a diferença está posta a todo momento e nutre seus princípios de sociabilidade, dessa forma, a Escola é desejada, mas domesticada, pois visa atender uma demanda específica, a da incorporação dos conhecimentos *fóg* (brancos) e não tornar os indígenas *fóg*. Esse giro conceitual se distancia das ações impostas pelo Estado brasileiro, especialmente pelas agências indigenistas oficiais, de impor regulações, horários e normas que não fazem sentido para a experiência nativa.

Tomando a Escola como sua, os *kanhgág* levam para a instituição a educação indígena, fazendo a prática misturar escolarização e educação, na medida em que incorpora princípios culturais, sobretudo o sistema de metades, e a regularização de conteúdos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Alexandre Magno de. *En ga uyg tóg (“nós conquistamos nossa terra”): os Kaingang no Litoral do Rio Grande do Sul*. 2008. 212f. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Brasília, DF, 2008.

BORBA, Telêmaco Morocines. **Actualidade Indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense. 1908.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Evans-Pritchard, E.E. Os Nuer do Sul do Sudão. In: **Sistemas Políticos Africanos** (org) M. Fortes & Evans-Pritchard. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1940] 1978.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e Parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica**. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, São Paulo, SP. 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O homem nu**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia e indigenismo**. Campinas: Editora da Unicamp. 1993.

SALDANHA, J. R. “Eu não sou de pedra para sempre”: cosmopolítica e espaço Kain-gang no Sul do Brasil meridional. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, PPGAS -UFRGS, 2009.

SEVERO, Diego Fernandes Dias. “Dentro e fora”: os significados do fazer artesanatos entre os kaingang nas cidades. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 50-72, mar. 2015. ISSN 2176-0675. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/2151>>. Acesso em: 07 out. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v7i1.2151>.

SEVERO, Diego Fernandes Dias. **Educar, viver, trabalhar**: os significados do fazer os artesanatos entre os Kaingang da émã Por Fi Ga. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em

Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, RS. 2014.

SEVERO, Diego Fernandes Dias. **Educação indígena em São Leopoldo: processos educativos formais e não-formais entre os índios Kaingang.** 2011. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. 2011.

SIMONIAN, Lígia. **Guarita: Ascensão de uma liderança indígena dominante?** 1980.

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional.** 1994. 242f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, SP, 1994.

CAPÍTULO 7

A PRODUÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO DO INTERIOR DE RONDÔNIA PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: REGULAÇÃO, TENSÕES E CONFLITOS

THE PRODUCTION OF THE SUBJECT OF THE FIELD OF THE RONDÔNIA INTERIOR BY THE PEDAGOGY OF ALTERNANCE: REGULATION, TENSIONS AND CONFLICTS

Alberto Dias Valadão¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.7

¹ Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. DACHS – Campus de Ji-Paraná. ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-5969-935X> E-mail. albertoelaine10@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa como as normas disciplinares como expressão do poder disciplinar, articulam-se na produção dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio pela Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia. Ao conceber as identidades dos sujeitos como um processo de produção cultural, sujeitas aos efeitos do processo disciplinar, envolvidas em relações de poder, recorreu-se a Foucault e ao campo teórico dos Estudos Culturais para realização da análise. O estudo parte de entrevistas semiestruturadas, observações e análises de documentos da proposição curricular da Escola. A discussão demonstra que, ao assumir como referência a cultura, que como prática de significação é constitutiva das identidades, submetem-se os alunos através das normas disciplinares a um processo disciplinamento, de regulações e de normas produzindo-se assim, identidades submissas, obedientes, mas também identidades instáveis, em conflito, dada à viabilidade de transgressão.

Palavras-chave: Cultura. Pedagogia da Alternância. Normas Disciplinares.

ABSTRACT

The article analyzes how disciplinary norms, as an expression of disciplinary power, are articulated in the production of students in the Technical Course in Agriculture integrated to High School by the Alternation Pedagogy of CEFFA in Ji-Paraná / Rondônia. When conceiving the identities of the subjects as a cultural production process, subject to the effects of the disciplinary process, involved in power relations, Foucault and the theoretical field of Cultural Studies were used to carry out the analysis. The study starts from semi-structured interviews, observations and analysis of documents of the School's curriculum proposal. The discussion demonstrates that, by taking culture as a reference, which as a practice of meaning is constitutive of identities, students submit themselves through disciplinary rules to a disciplining process, regulations and norms thus producing submissive, obedient identities , but also unstable, conflicting identities, given the viability of transgression.

Keywords: Culture. Pedagogy of Alternation. Disciplinary Rules.

1 INTRODUÇÃO

O estado de Rondônia criado em 1982, conta hoje com 51 municípios além da capital Porto Velho. Tinha em 2020 uma população estimada em 1.796.460 pessoas (IBGE-CIDADES, 2020). Dos 52 municípios segundo o Censo do IBGE de 2010, 22 tinham mais de 50% da população residindo no campo, mostrando que grande parte da economia do estado está instituída pelo trabalho agropecuário. Isso pode ser com-

provado através dos dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (2012), que apontam Rondônia como o estado líder da agricultura familiar no norte do país, respondendo por 74% do valor bruto da produção agropecuária do estado, movimentando quase 200 milhões de reais por ano. A partir destes números, observa-se que a agricultura familiar tem sido fundamental na produção das identidades dos sujeitos do campo do estado, forjados ao produzirem sua subsistência.

Mesmo sendo a economia do estado assentada no trabalho camponês, a educação no seu interior não tem considerado as características socioeconômicas e culturais fundadas na agricultura familiar, constituidora da grande maioria dos campões. Ao secundarizar a cultura como prática produtiva dos agricultores, desconsidera-se no processo educativo a forma como os agricultores vão constituindo suas identidades mediante suas práticas, ficando os mesmos e seus filhos reféns de uma educação urbanocêntrica.

Diante deste quadro, agricultores da região central do Estado, principalmente ligados à Diocese de Ji-Paraná, num trabalho conjunto com lideranças religiosas buscaram uma nova perspectiva educacional para os seus filhos, alicerçada na Pedagogia da Alternância, presente na zona rural do estado do Espírito Santo desde 1969.

Essa modalidade de Educação do Campo nasceu na França em 1935, a partir dos trabalhos de Abbé Granereau, cujo propósito era criar uma escola camponesa que tornasse os agricultores protagonistas de sua própria educação. Essa proposição, caracterizada pela articulação entre dois tempos distintos, porém orgânicos, o tempo-escola e o tempo-comunidade chegou ao Brasil em 1969 no Espírito Santo, sendo implantada através da iniciativa da Igreja Católica em 1989 em Rondônia.

A Pedagogia da Alternância, que tem como intento escolarizar os filhos de agricultores sem desvinculá-los do meio onde vivem, teve início no município de Ji-Paraná¹ em fevereiro de 1991. Organiza-se, num modelo alternativo de organização curricular frente à hegemonia do currículo urbano, cuja referência é ver o outro, o sujeito do campo, como alguém a incluir, como identidades “incomuns” a serem sujeitadas.

Entre 1989 e 1992 como o apoio da Diocese de Ji-Paraná foram construídas quatro Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), hoje CEFFAs² em Rondônia, nos municípios de Cacoal, Vale do Paraíso, Ji-Paraná e Novo Horizonte do Oeste. Dessas, somente o CEFFA Vale do Paraíso continua com Ensino Fundamental (5º ao 9º ano). Os outros CEFFAs trabalham com Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico

1 O município de Ji-Paraná - local deste estudo -, com uma população estimada em 2020 em 130.009 pessoas é o segundo mais populoso do estado, atrás somente de da capital Porto Velho com uma população estimada em 2020 em 539.354 pessoas (IBGE-CIDADES, 2020)

2 Na década de 2000, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), que adotam a Pedagogia da Alternância, uniram-se em torno dos chamados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

em Agropecuária. Nos últimos anos, foram implantadas mais duas unidades sendo, em São Francisco do Guaporé (2005) e Jaru (2013), já com o Ensino Médio e Técnico em Agropecuária.

O CEFFA de Ji-Paraná (distante 12 quilômetros da cidade) completou em 2020, 29 anos atuando no processo de escolarização de jovens (rapazes e moças), sendo até 2002 com o Ensino Fundamental e a partir de 2003 com o Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária. Para articular o tempo-escola e o tempo-comunidade dos alunos, a instituição possui instrumentos metodológicos criados com esse intuito pedagógico, como o Plano de Estudo, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, o Caderno da Alternância, dentre outros.

Os alunos que estudam no CEFFA de Ji-Paraná, durante o ano, passam 10 sessões de 12 dias na escola em regime de internato e 10 sessões de 16 dias com a família. Amparada legalmente pelo Parecer CNE/CEB nº 1 de 2006, que aprova os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs, essa modalidade educativa tem como finalidades a formação integral das pessoas e o desenvolvimento local e, como meios para que isso aconteça, o sistema pedagógico da formação em alternância e a associação local (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013).

Para controlar/regular a convivência, principalmente no tempo-escola, a Associação responsável pela gestão, sob a denominação de Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (Apefaijip)³, criou as normas disciplinares, sob o título de Normas Internas. Trata-se de um documento, em que está aprovado em assembleia (grande maioria de pais) descrevendo o que o aluno pode e o que não pode fazer, estabelecendo-se, ainda, a punição para cada “infração”. O documento é composto de 26 Capítulos e 95 Artigos, onde se determina como os alunos devem se comportar, principalmente no período em que estão no tempo-escola.

Essas normas disciplinares foram revistas pela Diretoria da Associação e aprovadas em Assembleia de Pais no início do ano de 2016, para que seu cumprimento torne-se permanente, contribuindo segundo os pais para o bom relacionamento dentro da Escola e crescimento de todo o grupo.

Mas, como os alunos que não participam da elaboração dessas normas se submetem às mesmas? Como essas normas disciplinares e a vigilância dela emanada incide sobre o processo de produção dos sujeitos que ali estudam? Que significados e práticas significantes (HALL, 2016) derivam das relações de poder, que atuam como uma força regulando o comportamento dos alunos?

³ Associação de caráter comunitário, criada em 1997. Sua diretoria é composta por agricultores, pais de alunos e pessoas que, mesmo não tendo filhos na Escola participam da gestão.

Este trabalho objetivou analisar como as normas disciplinares como expressão do poder disciplinar sob a responsabilidade dos monitores⁴ para a regulação do espaço escolar, articulam-se na produção dos sujeitos inseridos no contexto formativo da Pedagogia da Alternância do CEFFAs de Ji-Paraná/RO, que atende hoje em torno de 200 alunos do campo do município de Ji-Paraná e de quase duas dezenas de municípios da microrregião do interior do estado. Para participar deste estudo, optou-se por 20 alunos dos 39 da 4^a série do Ensino Médio e Técnico, e oito monitores dentre os 19 que participam das ações pedagógicas da Escola. Recorreu-se para a produção de dados à observação, às entrevistas semiestruturadas e à análise de documentos curriculares da Escola.

As discussões dos dados produzidos foram feitas a partir de Foucault (1998, 1999), para quem é dócil um corpo que pode ser transformado e aperfeiçoados, a partir das intercessões realizadas no corpo dos indivíduos através do poder disciplinar, e do campo teórico dos Estudos Culturais que concebe a cultura como um campo de luta que governa, regula as condutas dos sujeitos, incitando-nos a pensar que fixar uma determinada identidade no CEFFA como norma é uma das formas privilegiadas de produção de determinados tipos de sujeitos.

Para desenvolver a argumentação, sobre como as normas disciplinares da escola articulam na produção dos sujeitos que ali estudam, o artigo está estruturado em dois momentos. Inicia-se, mostrando de forma sinóptica, como o campo teórico dos Estudos Culturais permite o entendimento de que todas as condutas e ações dos alunos do CEFFA são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais (HALL, 1997). E das ideias de Foucault (1998; 1999), de onde se infere que as práticas discursivas constituem os alunos e os organizam dentro do contexto escolar, de acordo com as posições ocupadas nas relações de poder. Num segundo momento, mostra-se como a Escola ao recorrer à cultura das normas e regulações constitui sujeitos, cujas identidades deslocam-se conforme determinados tipos de discursos agem sobre eles.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Os Estudos Culturais e Foucault: a produção dos sujeitos marcada por relações de poder

A promoção de um diálogo entre o campo teórico dos Estudos Culturais e Foucault⁵, campos de conhecimentos e de militância (VEIGA-NETO, 2000), pode ser visto como produtivo, principalmente quando se intenta fazer uma análise sobre como a

4 A denominação monitor ocorre, porque esse profissional tem a incumbência de controlar todas as ações (pedagógicas e administrativas) dentro da Escola, além da docência. Dentre elas, zelar pelo cumprimento das Normas Internas.

5 Veiga-Neto (2000), afirma que qualquer tentativa de conectar a perspectiva foucaultiana com outra qualquer é sempre problemática. Isso é tão mais problemático na medida em que também o campo dos Estudos Culturais caracteriza-se por não ser - e não querer ser - um campo homogêneo e disciplinar.

escola como uma arena cultural se organiza no processo de produção de determinados sujeitos. Stuart Hall, um dos expoentes dos Estudos Culturais ao recorrer a Foucault para dizer que o filósofo francês “enxergou o conhecimento como inexoravelmente envolvido em relações de poder porque este sempre é aplicado à regulação da conduta social na prática (ou seja, a ‘corpos’ particulares)” (HALL, 2016, p. 86), nos permite pensar que as normas criadas para regular as condutas dos alunos do CEFFA, tanto podem aplicar-se a um corpo que se quer disciplinar, quanto a todos os sujeitos que se quer regulamentar (FOUCAULT, 1999).

2.1.1 *Estudos Culturais: a cultura como prática de significação*

Os Estudos Culturais como um campo teórico que concebe a cultura como prática de significação, emerge em Birmingham na Inglaterra, como um campo de estudo que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento, caracterizando o que Hall (2013, p. 143) chama de “[...] rupturas significativas, em que as velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas”.

Na gênese desse campo teórico, Hall (2013, p. 145) aponta três livros, que segundo ele “[...] constituíram a cesura da qual – entre outras coisas – emergiram os Estudos Culturais”. São eles: As utilizações da cultura (1957) de Richard Hoggart, Cultura e sociedade (1958) de Raymond Williams e A formação da classe operária inglesa (1963) de Edward Palmer Thompson. Nessas obras, eles pensaram a “cultura” como uma dimensão sem a qual as transformações históricas, passadas e presentes, simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada. Eram em si mesmos “culturais”, no sentido de *Cultura e sociedade* (HALL, 2013, p. 146, grifos do autor).

Ao surgir em meio às práticas e experiências de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ideias, de saberes que emergem da forma com veem o mundo, os Estudos Culturais colocam em xeque, as explicações da possibilidade do conhecimento científico a partir do sujeito guiado somente pela sua racionalidade, ou como centro de suas ações na formação da consciência.

Como uma “intenção” de pensar a cultura, os Estudos Culturais se institucionalizam a partir do Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham (CCCS) – Inglaterra, com Richard Hoggart em 1964, tendo como grande expoente pela sua própria condição de intelectual diaspórico Stuart Hall. Nesse centro, os Estudos Culturais rompem com a homogeneização fundada no discurso da “alta cultura” procurando dar vez aos discursos marginais, construídos a partir de uma “baixa cultura”, desprezada como constitutiva da sociedade. Coloca dessa forma, a cultura como elemento

propulsor da sociedade, abarcando discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas (HALL, 2013).

Os Estudos Culturais, afirma-se como um campo teórico que dá ênfase não somente a uma grande problemática como objeto de estudo, mas é eminentemente marcado por grandes tensões sociais, econômicas e culturais. Um campo teórico que a partir de sua centralidade na cultura (HALL, 1997), mostra que “Cada movimento que fizemos é normativamente regulado no sentido de que, do início ao fim, foi guiado por um conjunto de normas e conhecimentos culturais” (HALL, 1997, p. 19).

Ao pensar a cultura como prática de significação, os Estudos Culturais problematiza a importância das relações sociais articuladas nas tramas da cultura no contexto social em que vivemos, no sentido de romper com a ideia de uma cultura hegemônica. Nessa perspectiva, a partir da ideia de que nós forjamos as identidades no contexto das relações culturais, pode-se pensar que o CEFFA, ao trabalhar tentando uniformizar os alunos, compartilha significados em que as normas disciplinares vão constituindo os sujeitos de acordo com os interesses que estão em jogo.

2.1.2 Foucault: a cultura como esfera de relações de poder

Ao pensar que todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar como os discursos vão sendo apropriados com os saberes e os poderes que eles trazem consigo, o trabalho de Foucault contribui para a problematização das práticas pedagógicas do CEFFA sob a responsabilidade dos monitores, e de como, foram se constituindo em sujeitos que “podem” agir sobre os alunos, numa Pedagogia que nasceu para a cooperação, para a partilha (GIMONET, 2007). Dessa forma, os alunos como alvos de relações de dominação, controle e vigilância sofrem os efeitos do poder por canais cada vez mais sutis sobre seus corpos, seus gestos, e seus desempenhos acadêmicos, como se infere a partir de Foucault (1998).

Destarte, mesmo utilizando neste trabalho pequenas “porções” de seu pensamento (VEIGA-NETO, 2000), Foucault (1998, 1999) contribui para pensarmos o processo de produção dos alunos do CEFFA, que convivem em regime de internato, ao lançar um novo olhar sobre o fenômeno do corpo, afirmando que primeiramente este foi estudado como corpo biológico e, mais tarde vivido também como corpo cultural. Dessa forma, o corpo vai sendo “processado”, educado para a vida social. Há uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder (FOUCAULT, 1999), tornando-se aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle (FOUCAULT, 1998).

Como em qualquer agrupamento social, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações, entrando assim numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 1999). Emerge segundo o autor a disciplina, que pode ser concebida como um conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. No CEFFA, mediante relações de poder, o aluno emerge como objeto dos saberes e das práticas dos monitores, sujeitos que sofrem também os efeitos do poder que circula pela instituição. Isso ocorre, pois em qualquer sociedade e também na escola, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações, como afirma Foucault (1999).

São sujeitos atravessados por práticas discursivas, por diferentes relações de forças, envoltos em relação de poder. Esse poder, não emana da gestão da escola nem tampouco dos monitores, pois em Foucault (1998, p. 183), o poder não deve ser visto como uma propriedade, como algo que alguém ou algum grupo detém, mas como uma estratégia que se exerce, sendo, portanto uma rede produtiva que atravessa todos os envolvidos com a escola.

Como as identidades dos sujeitos são construídas dentro e não fora do discurso (HALL, 2012), inscritas em relações de poder, no próximo tópico será feita a análise, de como os alunos da escola vão sendo produzidos por práticas discursivas específicas, recorrendo a instituição às estratégias e iniciativas que visam controlar os comportamentos, as falas e todas as expressões corporais, manipulando-os por meio de coerções emanadas das normas disciplinas, visto que, a disciplina objetiva formar corpos submissos, “dóceis” (FOUCAULT, 1999).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 As normas disciplinares e a produção dos sujeitos do campo pela Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná

A forma como a organização curricular do CEFFA controla, regula, governa (SILVA, 2013), faz com que os alunos desenvolvam práticas para além da normalização e hierarquização a partir das quais a Escola opera. A ênfase que os mesmos dão à convivência pode ser uma tentativa de produzir sentidos que desafiam as Normas Internas criadas para normatizar suas condutas, recrutando-os a assumirem determinadas posições. Diante dos monitores, vistos como guardiões das normas, que pelas posições de sujeito que ocupam nas relações de poder estabelecidas, procuram vencer a batalha pelo significado, é recorrente os alunos afirmarem que *uma das características da Escola é a punição*, como diz a aluna Débora⁶.

⁶ Tanto em relação aos alunos, quanto em relação aos monitores, adotou-se nomes fictícios, pedindo que eles escolhessem os nomes pelos quais gostariam de ser chamados, para assim se reconhecerem no trabalho depois de “terminado”.

Como conviver é essencialmente estar em meio à intranquilidade, permanecer na turbulência (SKLIAR, 2014), esse estar-juntos provocado pelas normas, torna-se mais agudo quando os alunos, e somente eles, são proibidos saírem da escola durante a sessão escolar, de namorar, de fazer uso dos celulares e acessar a internet no tempo-escola, cumprir os horários desde a limpeza matinal até o momento de dormir. Essa vigilância que os afeta, cria também possibilidades de romperem com a tentativa de uniformização, com o pretenso ideal de uma identidade homogênea no CEFFA, num contexto de internato.

Para Nosella (2013), o internato é visto como condição existencial para uma autêntica reflexão na Pedagogia da Alternância, começando desde a primeira experiência na França, em 1935. Portanto, nessa relação de tempo integral com a Escola, alunos e monitores ocupam o espaço pedagógico marcado pelas relações de poder assimétricas, em que cada grupo vai produzindo significados, de acordo com o lugar ocupado nessa arena cultural. O aluno Ney afirma: “*A Escola, às vezes parece um presídio*”. O monitor Sérgio mostra como essa relação é dessemelhante: “*Temos que estar o tempo todo de olho. Os jovens de hoje são maquiavélicos*”.

Isso se dá a partir do momento em que as chamadas Normas Internas (2016) se afirmam como um dispositivo, que a partir de Foucault (1998), pode-se afirmar tem uma função estratégica dominante, cedido pelos pais aos monitores para dizer aos alunos como devem comportar-se dentro da Escola, no intuito de contribuir para o bom funcionamento, relacionamento e crescimento de todo o grupo, como se vê no Capítulo I - da Apresentação. Sendo alvo de reclusão e de vigilância e não participando da elaboração das Normas, os alunos partilham significados construídos no contexto educativo do CEFFA, como: “*É muito fácil fazer regras de convivência para os outros, queria ver se fosse para eles (pais) ficarem aqui como a gente fica, se elas seriam tão rígidas*” (Bruno).

As observações feitas no contexto educativo do CEFFA mostram que, há turbulências e estranhamentos provocados pela convivência, sobressaindo nas relações de poder estabelecidas entre monitores e alunos a falta equivalência na troca comunicativa (HALL, 2013). Os significados produzidos pelos alunos durante o tempo-escola são colocados em circulação, tornando-se aceitos, normais ou entendidos como transgressão que afeta a dinâmica da instituição, como se vê na fala do aluno Jonas: “*A parte ruim é que a relação dos alunos com os monitores, às vezes, se baseia no medo, e não no respeito*”.

Essa polarização nas relações interpessoais no CEFFA de Ji-Paraná, como observou-se durante este trabalho não é de agora. Historicamente, os alunos foram alvos das estratégias disciplinadoras dos dirigentes, sob a alegação de que, num ambiente

familiar, adolescentes (rapazes e moças) não saberiam comportar-se e a Escola ficaria mal vista nas comunidades. Bauman (2011) assinala que essa animosidade entre os mais velhos e os mais jovens não é recente. Diz o autor que, desde épocas bastante remotas, já havia uma longa história de incompreensão recíproca entre gerações, em que a relação entre os “velhos” e os “jovens” era de desconfiança mútua. Um aluno retrata bem essa desconfiança ao afirmar: “*Não gosto da separação que há entre monitores e alunos, desconfianças, julgamentos, punições*” (João Pedro). Para Skliar (2014, p. 154) “Quando a suspeita recai sobre o indefeso, a culpa é ainda mais perfeita, mais incontestável, mais rotunda”.

Como convivem numa relação desigual de poder, em que os enunciados que os monitores – mais velhos – proferem, possuem maior efeito de verdade, os alunos recorrem à amizade com os colegas, produzindo significados em que suas identidades são reconhecidas, ganham visibilidades, pois são produzidas majoritariamente como meio de resistência aos processos de significação prevalecentes. Embora a cultura do CEFFA regule as práticas sociais dos alunos, estes, mediante as relações que estabelecem, vão se posicionando como sujeitos e produzindo significados sociais que lhes permitem explicar suas experiências. O aluno John aponta como isso se dá: “*A partir do momento em que você começa a vivenciar o estilo EFA, você vai aprendendo a conviver de uma forma como se fossem irmãos [...]*”.

Como os jovens de hoje são *maquiavélicos*, como diz o monitor Sérgio, e buscam na convivência e nas amizades com os colegas meios de ficar “*tramando*” (monitor Marcos), o CEFFA procura conter as indisciplinas por meio das Normas Internas, ou seja, primeiro, criou-se o perfil do aluno transgressor, indisciplinado, inadequado para a Pedagogia da Escola; depois, criaram-se as Normas, que atuam no sentido de produzir os alunos como a Escola previu. Inclusive, no que se refere à convivência, as Normas Internas, no Parágrafo Único do Capítulo XVI – Da Convivência Grupal, afirmam que a Escola adotará tolerância zero para trotes e outras brincadeiras que tenham a intenção de humilhar o outro (NORMAS INTERNAS, 2016, p. 5).

Mais adiante, no Capítulo XXVI – Dos Esclarecimentos, Art. 94, está escrito que a tolerância zero tem o peso de suspensão de cinco dias. A partir de Foucault (1998), pode-se afirmar que os alunos emergem como objeto do saber e das práticas dos monitores e das famílias a quem representam.

É possível perceber, a partir do que foi descrito, que, dentro do CEFFA, há uma disputa que demarca as identidades de alunos e monitores. Quando os alunos chegam à Escola para a sessão escolar, os monitores já estão esperando por eles. Há toda uma expectativa de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra dentro da mais “per-

feita normalidade”, ou seja, cada um atuando dentro dos limites preestabelecidos para uma Formação em Alternância. Caso isso não ocorra, os monitores poderão recorrer às Normas Internas para regular os comportamentos nesse período. Esses sujeitos fabricados por uma arena cultural que estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades (SILVA, 2010) produzem representações que, a partir das Normas, classificam os alunos como bons x ruins, têm perfil x não têm perfil, disciplinados x indisciplinados. “*Rapaz, nós temos alunos bons aqui dentro, mas aparece cada peça, que eu vou te falar. Mas eles vão se adaptando, vão entrando nos moldes da EFA*” (monitor Marcos). Isso não quer dizer que as identidades dos alunos vão sendo construídas somente em oposição aos monitores no embate com as Normas, mas também pela negociação, portanto, de forma ambivalente, efêmera.

Essas representações vão produzindo os alunos da Escola de acordo com o momento histórico atual, num território de significados flutuantes (SILVA, 2013). Essa forma como os alunos vão sendo classificados opera dentro de um conjunto de práticas culturais em que uns ficam dentro, outros fora, considerando-se que a prática educativa do CEFFA forja identidades e diferenças, numa luta entre corpos que falam e corpos que são falados (SKLIAR, 2014).

Diante dos monitores produzindo significados que se quer que prevaleçam sobre os significados produzidos pelos alunos (SILVA, 2010), os alunos, por meio do processo de significação, como em relação à convivência e às normas, produzem efeitos que pretendem fixar posições de sujeito, mas elas continuam incertas, imprevisíveis, plurais. “*Para os monitores parece que o objetivo da Escola não é ensinar, mas punir*” (João Pedro). Diante desses sentidos que procuram regular suas práticas e condutas, os alunos compartilham ideias, que, como vimos em Hall (2016), lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o que ocorre no CEFFA de forma muito semelhante. Esses “códigos culturais” (HALL, 2016) compartilhados giram muito em torno da ideia de que “*A Escola gosta de punir*” (Débora); “*A Escola dá pouca chance de defesa aos alunos*” (Larry); “*A relação aqui é assim, eu mando vocês obedecem, existem as regras, vocês cumpram*” (João Pedro).

Além dessas falas, muitas outras foram sendo produzidas. Quando na entrevista perguntava-se a algum aluno sobre o que achava da Pedagogia da Escola, ouvia-se: “*Gosto muito da forma como a Escola trabalha a Pedagogia da Alternância, mas há um exagero na aplicação das Normas. Só pensam em punir o aluno*” (José). Ou ainda: “*Na Escola, gosto da convivência, gosto de aprender. Só não gosto da forma como os monitores executam as normas [...]*” (Leandro).

Assim, os alunos, ao referirem-se à Escola como aquela que gosta de punir, compartilham um mapa conceitual relativamente parecido (HALL, 2016), o que lhes permite, como se vê em Hall (2016), construir um conjunto de correspondências, ou uma cadeia de equivalências sobre o que ocorre no espaço educativo do CEFFA. Portanto, ao estarem sob os efeitos do contexto da Escola e enunciarem que os monitores gostam de punir, os alunos “[...] interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20).

Considerando que o discurso produz um lugar tanto para os alunos quanto para os monitores, perguntou-se aos monitores sobre esses significados produzidos pelos alunos, em que são vistos como punidores. Dentre os entrevistados, somente uma monitora concorda que a Escola gosta de punir, mas deixa a entender que são as Normas que promovem a punição: “As Normas da Escola visam muito a punir, punir, punir. Eu acho que às vezes uma boa conversa, uma conversa bem orientada, teria um efeito muito maior do que uma punição, como uma suspensão ou uma advertência” (Sara). Como se percebe, os monitores constituídos pelo aparato pedagógico da Formação em Alternância veem-se como cumpridores de suas obrigações, pois, nas posições de sujeitos estabelecidas mediante as representações interpretam e expressam a forma como compreendem as Normas, que irão forjando as identidades no CEFFA.

Sendo a disciplina, segundo Foucault (1998), uma técnica de poder que tem por alvo os indivíduos em sua singularidade, as Normas Internas do CEFFA podem ser pensadas como um dispositivo do poder disciplinar que tendo internalizado o controle, garante a obediência dos alunos premiando, castigando, corrigindo comportamentos desviantes. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Como as normas disciplinares não “reformam” os alunos, mas fabrica a indisciplina, os indisciplinados (FOUCUALT, 1998), foram instaladas câmeras de vídeo, em pontos considerados pela diretora como estratégicos para a vigilância, controle, e interdição das identidades subversivas. Recorrendo à ideia de *panopticon*, pode-se afirmar a partir de Foucault (1998) que sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais, com as câmeras constituiu-se uma nova economia e uma nova tecnologia do poder de punir (FOUCAULT, 1999).

A pesquisa mostra que não seria despropósito afirmar que no CEFFA há uma polarização em torno das Normas e, a partir delas, práticas sociais que tentam fixar os alunos em determinadas posições de sujeito, como se observa na fala de um aluno e

de uma monitora: “*Grande parte das Normas disciplinares são sufocantes, impossibilitando o crescimento social do aluno*” (aluno Dhondhon); “*Há uma grande influência das Normas disciplinares sobre o aluno da Escola, pois os mesmos aprendem a conviver em sociedade, sabendo suas obrigações e deveres a cumprir*” (monitora Regina). Assim, os sujeitos são enquadrados nas Normas, porque indisciplinados, transgressores. Sob uma maquinaria de poder, seus corpos tornam-se efeitos da sanção normalizadora, numa relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1999). Nesse sentido, as normas coisificam os sujeitos da escola, individualizando-os, contingencia suas identidades.

Comparado a “*um semipresídio*” (aluno Bruno), “*uma prisão*” (aluno Dhondhon) que “*gosta de punir*” (alunos Débora, José, Violeta, Toquinho, Micaelly, João Pedro e Ney), o CEFFA penaliza os alunos, reprimindo-os, castigando-os. São corpos, sujeitos fáceis de serem sujeitados, alvos das Normas como mecanismo do poder disciplinar criando possibilidades de novas formas de saber (FOUCAULT, 1999). Numa instituição parapenal, que não foi feita para ser prisão, o castigo oriundo das Normas tem a função de reduzir os desvios discentes, tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras, docilizando-os (FOUCAULT, 1999), produzindo assim identidades essencializadas, normalizadas, mas que dado aos efeitos produtivo do poder, produz também identidades contingentes, em conflito, transgressoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem chega ao CEFFA para o seu processo formativo, tem a sua conduta e todas as suas ações moldadas, reguladas normativamente por procedimentos de controle fundados nas Normas Internas. Há uma espécie de enquadramento individual, num espaço de confinamento coletivo. São práticas disciplinares de vigilância e de controle, que possibilitam através de ações centralizadas, inflexíveis o processo pelo qual a Pedagogia da Alternância vai produzindo as identidades jovens do campo, como esperam os responsáveis pelo aparato administrativo e pedagógico. Esses significados que circulam pelo CEFFA são constituídos e constituem os que ali estudam e trabalham, visto estarem sob a influência de um campo de lutas e de negociações de sentidos, marcados por relações de poder.

Como o discurso, além de produzir o sujeito, vai produzindo novos conhecimentos sobre o tempo/espaço para esse sujeito, é possível dizer que o CEFFA, além de produzir os alunos rebeldes, indisciplinados, produz formas de controlá-los. Como é por meio da representação, que a identidade e a diferença adquirem sentido, passando a existir (HALL, 2016, SILVA, 2012), pais e monitores utilizam-se das normas como um mecanismo que, por meio das relações de poder, promove uma divisão dentro do CEFFA, posicionando-os como “nós”, e os alunos, como “eles”. Mas como os alunos não são alvos passivos do poder, têm se insurgido contra as situações que os regulam e

os reprimem, desafiando a ideia de uma identidade prevalecente que institui condutas no intuito de determinar uma identidade de aluno da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, no contexto educativo do CEFFA, quando alguém se rebela não deve ser visto como quem nega a ordem constituída, mas a afirmação daquilo que essa ordem nega (SILVA, 2007), uma vez que a rebeldia, segundo o autor é da ordem do desejo. Por isso, diante da ação rebelde, intempestiva, impertinente, a Escola recorre à punição, visando garantir o processo de obediência e normalização.

Como diferentes significados podem ser facultados à mesma prática ou artefato cultural, pode-se afirmar que há uma tensão, uma incompreensão recíproca no interior do CEFFA. Os pais, que ocupam posições de sujeito “privilegiadas” no contexto do CEFFA, produzem significados que objetivam promover a uniformidade do comportamento e, assim, uma identidade homogênea, normal. Igualam-se os alunos, procurando-se, por intermédio das normas, padronizá-los. Os sentidos produzidos em torno da proibição inscrita nas Normas vão construindo as posições de sujeito e, dessa forma, produzindo as identidades dentro da Pedagogia da Alternância. Em meio a relações de poder, que atuam como uma força regulando comportamentos, a instituição reprime os corpos, os desejos. Castiga os que subvertem, provocando efeitos profundos naqueles que têm bom comportamento, que seguem as Normas.

Mesmo a gestão da Escola, através da Associação operar no sentido de acentuar rigidamente alguns marcadores identitários, os alunos sujeitados pelos discursos das famílias que dobram sobre seus corpos, não negam a importância das Normas para a Formação em Alternância. Mas, requerem a participação na elaboração das mesmas. Não somente enviando sugestões à Associação através da direção da Escola, mas através de comissões de alunos por turmas, participar com direito a voto das Assembleias em que as Normas são aprovadas/sancionadas. Isso abre brechas para que novas identidades sejam forjadas, como contingentes, imprevisíveis, em conflito, colidindo com os processos de significação que buscam sustentar a fixação de determinadas identidades como essencializadas.

Cabe destacar que ao discutirmos a Pedagogia da Alternância, o fazemos no sentido de mostrar que esse modelo alternativo de Educação do Campo não está livre, como todas as instituições educativas dos processos de disciplinamento, de regulações e de normas. Mesmo com o peso das normas disciplinares na produção dos sujeitos, a participação das famílias, o engajamento dos monitores e adoção de instrumentos metodológicos que valorizam as experiências sociais do campo, vem conseguindo produzir um sujeito do campo comprometido com a realidade camponesa, aliado a um projeto de sociedade mais equitativo.

No desenvolvimento deste trabalho, apareceram alguns indícios que considero promissores para novos estudos, especialmente em relação ao tempo-comunidade. Torna-se importante intentar compreender, como a Pedagogia da Alternância tem afetado as famílias, forjando-as enquanto agricultores, envolvidos com a gestão da Escola, tendo que conciliar o trabalho na propriedade familiar, tendo em vista que, durante o tempo-escola, o filho não contribui com o trabalho agropecuário. Vemos como importante ainda, um estudo sobre como os alunos, têm sido afetados pelos estigmas e estereótipos que pesam sobre o campo como atrasado no cenário atual.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.
- BRASIL. **Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências**. Lei Complementar nº 41. Brasília, 22 de dezembro de 1981.
- _____. **Aprova dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Parecer CNE/CEB nº 1. Brasília, 15 de março de 2006.
- _____. **Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)**. MDA leva políticas para fortalecer a agricultura familiar em Rondônia. Brasília/DF: 2012.
- EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ. **Normas Internas**. Ji-Paraná, RO, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Por uma genealogia do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009. Coleção (Leituras Filosóficas).
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA).
- HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **Cultura e representação.** Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IBGE. **Censo do IBGE. 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 12 de jan. de 2021.

_____. **IBGE. 2020.** Cidades. Rondônia. Ji-Paraná. Estimativa da População 2020. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ji-parana/panorama>. Acesso em 25 de jan. de 2021.

NOSELLA, Paolo. A formação pelo trabalho. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Políptico.** Educação em Revista, Belo Horizonte (UFMG), v. 45. p. 309-322. jun. 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/100227>. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

_____. **O currículo como fetiche.** A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem.** Educar. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação:** Mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37-72.

CAPÍTULO 8

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM QUÍMICA REALIZADO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

*REPORT OF EXPERIENCE OF THE COMPULSORY
SUPERVISED INTERNSHIP IN CHEMISTRY
HELD AT A SCHOOL OF THE PUBLIC TEACHING
NETWORK*

José Wellington Salvino da Silva¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.8

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada. <https://orcid.org/0000-0003-2501-1446>. josewellingtonsalvino@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva realizar uma análise crítico-reflexiva acerca do estágio supervisionado obrigatório. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, desenvolvendo as seguintes etapas: leitura de revisão bibliográfica a respeito da análise das aulas; realização das observações da aula, fazendo anotações em um caderno; análise dos dados obtidos. Nos amparamos nas contribuições de Mortimer e Scott (2002), Pozo e Crespo (2009), dentre outros autores, ao tratarem sobre os enfoques e as abordagens de ensino. Observou-se que não há uma preferência por um determinado tipo de abordagem pelo professor, uma vez que ele ora prioriza determinada abordagem, ora as mistura em uma mesma aula. Porém, no que se refere aos enfoques, predomina, nas aulas de química observadas, o enfoque tradicionalista. Nesse sentido, o aluno permanece como um receptor e o professor é o detentor do conhecimento. Assim, conclui-se que o estágio supervisionado obrigatório possibilita a reflexão sobre os aspectos teóricos vistos na teoria, com a observação direta de como essa teoria ocorre na prática.

Palavras-chave: Ensino de química. Enfoques de ensino. Estágio supervisionado obrigatório.

ABSTRACT

The present work aims to carry out a critical-reflexive analysis about the mandatory supervised internship. For this, we conducted a field research, developing the following steps: reading a bibliographic review regarding the analysis of the classes; conducting class observations, making notes in a notebook; analysis of the data obtained. We rely on the contributions of Mortimer and Scott (2002), Pozo and Crespo (2009), among other authors, when dealing with teaching approaches and approaches. It was observed that there is no preference for a particular type of approach by the teacher, since he sometimes prioritizes certain approach, sometimes mixes them in the same class. However, with regard to approaches, the traditionalist approach predominates in observed chemistry classes. In this sense, the student remains as a receiver and the teacher is the holder of knowledge. Thus, it is concluded that the mandatory supervised internship allows reflection on the theoretical aspects seen in the theory, with direct observation of how this theory occurs in practice.

Keywords: Chemistry teaching. Teaching approaches. Mandatory supervised internship.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado Obrigatório (doravante ESO) proporciona experiências únicas, que oportunizam ao graduando, em especial, aos licenciandos, uma maior aproximação entre a teoria que se vivencia na universidade, onde há diversas leituras sobre como exercer o papel de professor, com a prática nos espaços escolares. É no estágio que os alunos irão refletir sobre as teorias debatidas no ambiente acadêmico e, dessa maneira, procurar meios para inseri-las e adequá-las a sua realidade. Além disso, o ESO possibilita a construção de sua identidade profissional, visto que ao lidar com a realidade prática da profissão, por intermédio das observações das aulas de professores mais experientes em sala de aula, o estagiário pode optar por certas escolhas e a partir daí assumir determinadas posturas na sua atuação enquanto docente (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Isso posto, o aluno de estágio se vê com a necessidade de enfrentar a realidade munido das teorias que aprende durante o curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, das experiências que já vivenciou e vivencia enquanto aluno e, por último, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender.

De acordo com Corte e Lamke (2015), o processo de envolvimento dos discentes rodeia o desenvolvimento da compreensão a respeito das situações concretas próprias, no que se refere ao contexto educacional. Ademais, eles explicitam que um dos elementos cruciais para ter uma boa formação é, sem dúvida alguma, o momento do estágio. É nesta etapa que o aluno de estágio tem a possibilidade de aliar a teoria vista no ambiente acadêmico com a prática vivenciada no ambiente escolar, uma vez que, fazendo essa relação, ele poderá estabelecer articulações entre estas, construindo deste modo seus saberes docentes e sua formação profissional.

Nesse sentido é possível considerar o estágio como um campo de saber, isto é, dando-lhe um estatuto epistemológico que rompa com o tradicional e com isso possibilita uma atividade prática instrumental. Isto posto, é considerado de extrema importância, uma vez que envolve o estudo, a reflexão, a análise, a problematização e, uma das mais importantes, a proposição às elucidações de ensinar e aprender (PIMENTA; LIMA, 2012).

Assim, o presente relatório comprehende as determinadas etapas do ESO, da ação docente em uma escola da rede pública de ensino do município de Carnaíba-PE. Para tanto, expõe a descrição das aulas, bem como a análise à luz das contribuições de Mortimer e Scott (2002), Pozo e Crespo (2009), dentre outros autores, ao tratarem sobre os enfoques e as abordagens de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio, como componente curricular, dispõe de experiências em que o graduando, em especial os licenciandos, consiga lapidar da melhor forma possível a relação entre a teoria e a prática, lhe ajudando no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, contribuindo assim com seus conhecimentos. É dessa maneira que se faz as seguintes perguntas: **O porquê de ensinar, o que ensinar e como ensinar.** Tais questionamentos nem sempre estão em harmonia em relação a **como se aprende**. Diante desse cenário, o processo de ensino e aprendizagem depende das ações empreendidas pelo professor, uma vez que a maneira, isto é, como o professor atua em sala é de suma importância e contribuinte para o real desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Mortimer e Scott (2002) reforçam e confirmam que as ações empreendidas pelo professor em sala são pouco conhecidas, no que se refere a como os docentes ajudam seus alunos, instigam, procuram meios, ou seja, dão suporte para os alunos produzirem significados em sala de aula sobre o ensino de ciências e como isso pode elencar o processo de ensino e aprendizagem nos mais variados discursos.

Dessa maneira, os autores apresentam a abordagem comunicativa, sendo esta essencial e central no que concerne à estrutura analítica, em que o professor agora vai ser perguntado na perspectiva de como ensinar e trabalhar as intenções envolvidas e o conteúdo de ensino, mais precisamente o de ciências, com o auxílio das diversas intervenções pedagógicas.

Assim, os autores citam quatro abordagens, que estão dentro do grande campo da *abordagem comunicativa*. Elas são uma ferramenta teórica que servirão para analisar como se dá esse processo de interação entre professor e aluno e o discurso que os envolvem em termos de duas dimensões, são elas, discurso dialógico ou de autoridade; discurso interativo ou não-interativo, de modo que elas servirão para verificar como se dá o desempenho do professor-aluno, como o professor está mostrando o conteúdo para os alunos, como o professor avalia, isto é, quais pontos ele leva em consideração, qual papel desempenhado pelo aluno e como se dá a interação entre eles. Adiante é mostrada e classificada cada uma dessas abordagens:

A abordagem **interativo/dialógico** é caracterizada pela exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes, sendo considerado o conhecimento prévio dos alunos, e o professor servirá como um mediador, um facilitador do conhecimento e os discentes serão gestores do próprio conhecimento, em que irão questionar interpretar e discutir o objeto de estudo.

Na abordagem **não-interativo/dialógico**, o professor leva em consideração apenas o discurso científico, isto é, a fala do aluno só é considerada quando está consoante a esse tipo de discurso. Essa interação leva em consideração uma abordagem do tipo comunicativa de autoridade em que apenas uma “voz” é validada.

Na abordagem **interativo/de autoridade**, “o professor geralmente conduz os estudantes por meio de uma sequência de perguntas e respostas, com o objetivo de chegar a um ponto de vista específico” (MORTIMER e SCOTT, 2002, p.288).

Na abordagem **não-interativo/de autoridade** o professor apresenta um ponto de vista específico, ou seja, não há a interação entre professor-aluno por meio de perguntas e respostas.

Com essas abordagens fica evidente que o professor será o articulador, ao mostrar para seus alunos como podem ser apresentados os diferentes tipos de conteúdo nas mais variadas visões e como ele irá buscar meios de construir o conhecimento de forma clara e objetiva.

Os enfoques são aspectos importantes que devem ser levados em consideração nas aulas, visto que são modelos que podem auxiliar o professor nas suas práticas pedagógicas. Pozo e Crespo (2009) apresentam os principais, são eles:

O enfoque do *Ensino por Descoberta* refere-se às metodologias de organização do processo de ensino e aprendizagem para facilitar que o aluno descubra os conceitos e princípios atrás de um fenômeno observado. Com isso o objetivo aqui é incentivar os estudantes a questionar e investigar, seguindo um esquema já estruturado e elaborado pelo professor. Dessa maneira o professor será o guia dos alunos e mediador no que diz respeito a unir o conhecimento que os alunos têm com os conhecimentos científicos. Nesse modelo, os alunos têm o papel principal onde eles se aproximam mais da figura como cientistas.

No *Ensino Expositivo* existe uma carência nas organizações prévias das aulas, tentando uma união entre os conhecimentos prévios dos alunos com o que eles precisam saber. A forma como o professor explica o conteúdo é a mais clara possível, mas os alunos devem ter o conhecimento sobre temas que irão ser abordados, com isso ele poderá compreender as estruturas de mapas conceituais, é como tentar solucionar o ensino tradicional sendo que o aluno tem um papel maior na aprendizagem, pois são considerados os conhecimentos alternativos deles.

No *Ensino por meio do Conflito Cognitivo*, os alunos se deparam com situações que geram conflitos, e tentam buscar teorias/respostas por meio do conhecimento científico. Assim, o aluno vai sendo “lapidado”, mudando as concepções alternativas por

conhecimento científico, tendo como resultado sempre a busca incessante por novos conhecimentos e conceitos.

O *Ensino por Estudo Dirigido* se aproxima do ensino por descoberta, pois há a necessidade de auxiliar os alunos em um contexto semelhante ao do cientista para desempenhar as atividades, sempre com o professor como mediador. Nesse estudo se faz necessário que haja harmonia com a articulação dos conteúdos apoiando-se nos conteúdos conceituais. O professor será um motivador, pois ele terá que apoiar o estudante para o desempenho de atividades, resoluções de exercícios, testarem suas hipóteses, elaborar e explicar estratégias, usar de estratégias para explicar determinados problemas, fazer reflexões acerca do problema etc. O maior desafio desse ensino está no nível de exigência que o professor terá, sendo que deverá estar sempre preparado para sanar as dúvidas dos seus alunos quando precisarem no decorrer da pesquisa e orientá-los durante o processo.

No *Ensino Tradicional*, os alunos são ouvintes e sua maior função é a memorização de conteúdo, fórmulas, conceitos, dessa maneira os alunos acabam sendo recipientes de informações, uma vez que os discentes vão memorizar os conteúdos e serão capazes de reproduzi-los o mais fidedigno possível. Sendo que nesse ensino há uma hierarquia, isto é, o professor é sempre o centro de tudo e o aluno é o sujeito passivo em seu próprio aprendizado.

3 METODOLOGIA

Para desenvolver este estudo, foi utilizada a pesquisa de campo. Segundo Gonçalves (2001), a pesquisa de campo consiste na ida do investigador (nesse caso, o aluno de estágio) ao local onde o fenômeno ocorre para buscar os dados diretamente com os informantes. Assim, munido de um “diário de campo” (*Ibidem*) foram coletados os dados para o presente estudo, seguindo os procedimentos a seguir:

- 1º Leitura de revisão bibliográfica a respeito da análise das aulas;
- 2º Realização das observações da aula, fazendo anotações em um caderno;
- 3º Análise dos dados obtidos.

A escola observada pertence a rede estadual de ensino do município de Carnaíba – Pernambuco, localizada na zona urbana. A instituição comporta 339 estudantes (sendo estes a grande parte da zona rural), distribuídos em 10 turmas, em que dessas 10, quatro são de 1º ano, quatro de 2º ano e duas de 3º ano, como é mostrado no **Quadro 01** logo abaixo.

Quadro 1 - Distribuição de alunos por série

Série	Quantidade de alunos
1º A, B, C e D	135
2º A, B, C e D	131
3º A e B	73
Total	339

FONTE: próprio autor.

Com a carga horária de 45 horas-aulas semanais, a escola funciona das 07h30min às 17h00min com todos os professores, alunos e demais funcionários, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Os horários semanais estão descritos, no **Quadro 02**.

Quadro 2 - Horário de aula

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30 - 8:20	1ª aula				
8:20 - 9:10	2ª aula				
9:10 - 9:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:30 - 10:20	3ª aula				
10:20 - 11:10	4ª aula				
11:10 - 12:00	5ª aula				
12:00 - 13:20	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:20 - 14:10	6ª aula				
14:10 - 15:00	7ª aula				

15:00 - 15:20	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:20 - 16:10	8ª aula				
16:10 - 17:00	9ª aula				

FONTE: próprio autor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa sessão passarei a descrever sucintamente como foram desenvolvidas as aulas observadas, bem como classificá-las em relação às abordagens comunicativas e aos enfoques de ensino.

O quadro abaixo sintetiza aspectos das aulas observadas nas turmas do 2º e 3º ano do ensino médio durante a vigência do estágio.

Quadro 3 - Síntese das aulas observadas

DATA	AULA	TURMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
26/08/2019	1-2	2ºB	Lei de Hess	Aula expositiva / Exercício de fixação
26/08/2019	3-4	2º C	Lei de Hess	Aula expositiva / Exercício de fixação
26/08/2019	5-6	3ºB	Compostos Orgânicos: ácidos carboxílicos e seus derivados	Aula expositiva/ exercício de fixação
28/08/2019	7-8	2ºB	Lei de Hess	Exercício de fixação
30/08/2019	9-10	2ºC	Lei de Hess	Exercício de fixação/atividade avaliativa

02/09/2019	11-12	2ºB	Lei de Hess	Atividade avaliativa
02/09/2019	13-14	2ºC	Lei de Hess	Revisão/debate/correção de exercício
02/09/2019	15-16	3ºB	Compostos Orgânicos: Ésteres	Revisão/correção de exercício
04/09/2019	17-18	2ºB	Cinética Química/Lei de Hess	Aula expositiva sobre cinética química/ revisão, debate e correção do exercício sobre a lei de Hess
06/09/2019	19-20	2ºC	Cinética Química	Exposição de videoaula/expressão do conteúdo
09/09/2019	21-22	2ºB	Lei de Hess	Atividade avaliativa
09/09/2019	23-24	2ºC	Lei de Hess	Atividade avaliativa
09/09/2019	25-26	3ºB	Compostos Orgânicos	Atividade avaliativa
11/09/2019	27-28	2ºB	Cinética Química	Exposição de videoaula/expressão do conteúdo
13/09/2019	29-30	2ºC	Cinética Química	Experiência no laboratório/ anotação sobre o conteúdo
16/09/2019	31-32	2ºB	Cinética Química	Experiência no laboratório/ anotação sobre o conteúdo
16/09/2019	33-34	2ºC	Cinética Química	Anotação e correção de exercício

16/09/2019	35-36	3ºB	Compostos Orgânicos: Aminas e Amidas	Aula expositiva/ anotação no quadro e exercício de fixação
18/09/2019	37-38	2ºB	Cinética Química	Exercício de fixação
20/09/2019	39-40	2ºC	Cinética Química	Exercício de fixação e correção
23/09/2019	41-42	2ºB	Cinética Química	Aula expositiva/ exercício de fixação
25/09/2019	43-44	2ºB	Cinética Química	Correção de exercício

Fonte: próprio autor.

A seguir, passarei a descrever detalhadamente os procedimentos de cada aula, analisando-as quanto à abordagem e ao enfoque de ensino.

- **26/08** – Nesta aula o professor retomou o conteúdo sobre Lei de Hess e fez aplicação de exercícios para os alunos copiarem no caderno o que ele escreveu no quadro. Nesse sentido, em relação à abordagem comunicativa, se caracteriza como sendo **não-interativo** e de **autoridade**, em que os alunos vão responder as questões e o professor vai responder sem questionar seus alunos. Em relação ao enfoque, se caracteriza como sendo de **ensino tradicional**, uma vez que os alunos vão apenas transcrever e memorizar o que está no quadro e esperar pela resposta que o professor irá dar, isto é, será passivo na aprendizagem.
- **26/08** – O professor em sua aula retomou o conteúdo sobre Lei de Hess e fez aplicação de exercícios, através do livro didático, caracterizando uma abordagem **não-interativo** e de **autoridade** em que os alunos vão apenas responder sem ter questionamento e o enfoque será **tradicional**, pois os alunos vão apenas memorizar os conceitos do livro didático.
- **26/08** – O professor de início fez uma anotação no quadro a respeito dos ácidos carboxílicos, dentre outros compostos orgânicos, explicou detalhadamente e em seguida passou um exercício em uma folha para cada aluno. Nessa aula, o professor explicou o conteúdo não levando em consideração o que os alunos

sabiam caracterizando uma abordagem **não-interativo** e de **autoridade** e um enfoque **tradicional**.

- **28/08** – O docente fez a correção do exercício sobre a Lei de Hess e após isso foi entregue outra atividade para reforçar o conteúdo sobre equações termoquímicas. Esta aula caracteriza uma abordagem **interativa**, uma vez que o professor interage com seus alunos a respeito do conteúdo, mas continua tendo enfoque **tradicional**, pois visa apenas repetição do conteúdo científico.
- **30/08** – Na aula ele retomou a correção da atividade sobre Lei de Hess, retirada do livro didático. No segundo momento, o professor passou uma atividade valendo 1 ponto sendo esta com consulta e individual. Essa aula se caracteriza em um primeiro momento como sendo **interativa**, pois o aluno tem espaço para debater com o professor as questões, mas acaba sendo no segundo momento uma aula de **autoridade** e **não-interativa**, pois os alunos ficam respondendo, sentados sem espaço para questionamentos e tendo um enfoque **tradicional**, visando apenas conteúdo, reprodução e memorização.
- **02/09** – O professor passou uma atividade valendo 1 ponto sendo esta com consulta e individual. Esta aula, como a anterior, caracteriza uma abordagem comunicativa **não-interativa** e um enfoque **tradicional**.
- **02/09** - O professor, tendo em vista que seus alunos ainda estavam com bastante dúvidas a respeito do conteúdo “equações termoquímicas”, decidiu fazer uma revisão geral e, após isso, debateu as questões com a turma e posteriormente respondeu junto com eles. Essa aula caracteriza-se como sendo de **autoridade**, uma vez que o conteúdo tem que seguir o científico, isto é, os procedimentos e conceitos tem que seguir rigorosamente não sendo considerados outros conhecimentos. É **interativo**, pois os alunos participam e podem perguntar e tirar as dúvidas de como responder determinados exercícios, mas continua com enfoque **tradicionalista**, pois permanece com memorização e repetição de conteúdo.
- **02/09** – O professor retomou a explicação sobre ésteres, que tinha copiado no quadro e após isso foi corrigido o exercício passado na aula passada. Essa aula caracteriza-se tendo uma abordagem **não-interativa** e de **autoridade**, pois o professor não leva em consideração os questionamentos da turma e tem um enfoque **tradicional**, pois visa apenas repetição e memorização do conteúdo.
- **04/09** - O professor introduz um novo conteúdo, o de Cinética Química. Para melhor compreensão, ele relacionou com situações do dia a dia, tendo dessa

maneira maior atenção dos alunos que se interessaram pelo conteúdo. No segundo momento da aula, o professor, tendo em vista que a grande maioria tirou nota baixa sobre a Lei de Hess, fez um reforço com eles, explicando e debatendo e após isso fez a correção. A aula tem uma abordagem de **autoridade**, pois mesmo o professor dando exemplos diários o conteúdo é voltado para o científico apenas, mas é considerado **interativo**, pois o professor interage com seus alunos e do espaço para eles falarem. Aqui é apresentado um enfoque **expositivo**, sendo que o conteúdo de cinética foi introduzido com o que os alunos já conhecem. No segundo momento a aula se caracteriza como sendo de **autoridade e interativa**, pois há espaço para debates, mas caracteriza como tendo um enfoque **tradicionalista**, pois visa apenas memorização e conteúdo repetitivo.

- **06/09** - De início, o professor introduziu o conteúdo de cinética química com o auxílio de uma videoaula sobre o conteúdo. No segundo momento da aula, explicou detalhadamente o que os alunos tinham visto na referida videoaula. A abordagem se caracteriza como sendo **dialógica**, pois o professor trouxe mais de uma abordagem para suas aulas, que foi a do vídeo do professor e dela mesmo sendo **interativa** uma vez que os alunos puderam visualizar uma aula diferente que foi em vídeo (sendo que eles não entenderam o que o professor do vídeo falava). Mas continua tendo enfoque **tradicional**, sendo que é apenas para reforçar a memorização do conteúdo de cinética.
- **09/09** - O professor passou a atividade avaliativa sobre a Lei de Hess, sendo esta em dupla, mas sem consultar o caderno, nem os livros. Caracteriza como sendo uma abordagem de **autoridade e não-interativa**, pois é considerado o conhecimento científico e por que o aluno não tem espaço para questionamento. O enfoque é **tradicional**, já que é conteudista e reproduтивista.
- **09/09** - O professor passou a atividade avaliativa de reensino sobre a Lei de Hess, sendo esta em dupla, mas sem consultar o caderno nem os livros. Nessa aula a abordagem é a mesma da aula anterior de **autoridade e não-interativa** e tendo um enfoque **tradicionalista**.
- **09/09** - O professor passou a atividade de reensino sobre os compostos orgânicos. Como de aulas anteriores a abordagem continua sendo de **autoridade e não-interativa** e um enfoque **tradicionalista**.
- **11/09** - O professor no primeiro momento passou uma videoaula sobre cinética química, para assim melhor fixar o conteúdo. No segundo momento, o professor explicou mais detalhadamente o que se tinha no vídeo e escreveu

no quadro algumas definições. A abordagem se caracteriza como sendo **dialogica**, pois o professor trouxe mais de uma abordagem para suas aulas. Mesmo sendo **interativa**, uma vez que os alunos puderam visualizar uma aula diferente, que foi em vídeo, a aula continua com enfoque **tradicional**, já que foi apenas para reforçar e memorizar ainda mais o conteúdo.

- **13/09** - Em um primeiro momento, o professor dividiu a sala em grupos e levou os alunos para o laboratório para fazer e observar o que estava acontecendo e explicar o que tinha ocorrido no experimento de cinética química e entregar um resumo do que ocorreu, mas antes em sala ele explicou como seria feito o experimento de cinética química no laboratório. No segundo momento da aula, o professor copiou um resumo no quadro a respeito de cinética química. Em um primeiro momento da aula ela se caracteriza como **dialógica e interativa**, já que os alunos são levados a se questionarem e levantar hipóteses do que está acontecendo, dessa maneira abriu espaço para os conhecimentos prévios dos alunos e tendo um enfoque **conflito cognitivo**, uma vez que os alunos se deparam com situações que geram conflitos, e tentam buscar teorias/ respostas por meio do conhecimento científico. No segundo momento é caracterizado como **não-interativo** e de **autoridade** tendo enfoque **tradicionalista**.
- **16/09** - De início, o professor debateu com seus alunos o que tinham visto sobre cinética química, em seguida copiou no quadro exemplos utilizando o livro didático. No segundo momento da aula, o professor dividiu a sala em grupos, levou os alunos para o laboratório para fazer e observar o que estava acontecendo e explicar o que tinha ocorrido no experimento de cinética química, solicitando que os alunos entregassem um resumo do que ocorreu. Antes, em sala, ele explicou como seria feito o experimento de cinética química no laboratório. Ainda no segundo momento da aula, o professor copiou um resumo no quadro a respeito de cinética química. Em um primeiro momento, a aula tem uma abordagem **interativa** tendo um enfoque **tradicional**. Já no segundo momento, a abordagem é **dialógica e interativa**, uma vez que os alunos são levados a se questionar e levantar hipóteses do que está acontecendo, dessa maneira abriu espaço para os conhecimentos prévios dos alunos e tendo um enfoque por **conflito cognitivo**, uma vez que os alunos se deparam com situações que geram conflitos, e tentam buscar teorias/ respostas por meio do conhecimento científico. Ainda no segundo momento, a aula passa a ter uma abordagem **não-interativo** e um enfoque **tradicionalista**.

- **16/09** - O professor passou um exercício sobre cinética química no quadro, em seguida explicou as questões e os alunos começaram a responder, após isso o professor corrigiu detalhadamente o exercício. A abordagem presente é **não interativo** e de **autoridade**, já que os alunos vão responder as questões sem o professor questionar a turma o “por quê” disso sendo que apenas o ponto de vista da ciência é considerado. O enfoque será puramente **tradicional**, pois sempre há um repetição conceitual sendo que os alunos vão apenas reproduzi-los.
- **16/09** - O professor introduziu aminas e amidas, fazendo uma anotação no quadro a respeito do conteúdo, após isso explicou de forma sucinta e em seguida passou exercícios para fixar. A abordagem pode ser considerada como de **autoridade**, visto que a pergunta feita pelo professor é tão somente para chegar ao conceito científico nada mais que isso, sendo caracterizada também como **interativa**, já que os alunos interagem na aula junto ao professor, mas continua tendo enfoque **tradicional**.
- **18/09** - O professor continuou a atividade sobre cinética química, copiando mais exercícios no quadro, em seguida ele deu um tempo para os alunos fizerem e depois corrigiu junto com eles. A aula tem o enfoque **tradicional**, sendo que visa apenas à memorização de conceitos e cálculos, apresenta uma abordagem de **autoridade** e **interativa**, pois o professor interage com os alunos para responderem os exercícios.
- **20/09** - De início, o professor, tendo em vista que os alunos não tinham feito todo o exercício, deu um tempo para que pudessem terminar para ele corrigir. Após o tempo estipulado, o professor corrigiu o conteúdo com a participação dos alunos. Em seguida, ele passou mais questões a respeito de cinética química, retirados do livro didático. A aula continua sendo **tradicional**, mas tendo uma abordagem **interativa**, pois os alunos estão interagindo com o professor.
- **23/09** - O professor fez uma breve explicação sobre cinética química, utilizando o slide, nessa revisão ele fez com que os alunos participassem bastante da aula, sempre fazendo perguntas, para questionar. Após isso o professor passou uma atividade para eles fazerem. A abordagem foi **interativa**, pois permite que o aluno fale, discuta com o professor a respeito do exercício e de **autoridade**, pois somente uma voz é considerada. O enfoque foi **tradicionalista** visto que o principal intuito era a memorização.

- **25/09** - De início, o professor pediu para quem quisesse ir ao quadro resolver o exercício da aula passada, de modo que fosse resolvendo e explicando para o restante da turma. Com isso, os alunos participaram bastante da aula e foram entendendo melhor o conteúdo, diminuindo assim a dificuldade em entender as questões. A aula pode ser considerada tendo uma abordagem **dialógica**, pois mais de uma voz foi considerada, sendo que os alunos apresentaram suas dúvidas, **interativa**, já que tinha o diálogo entre ambas as partes professor-aluno, aluno-aluno, sendo o enfoque considerado **tradicionalista**, uma vez que remetia a memorização de conceitos e de cálculos.

Assim, a partir da observação e análise das aulas quanto às abordagens e aos enfoques presentes, percebemos que houve uma maior variação quanto às abordagens, uma vez que, a depender do objetivo da aula, o professor optava por uma ou outra. Quanto aos enfoques, predominou o *tradicionalista*, visando a memorização do conhecimento. Nesse sentido, é possível e necessário que haja uma reflexão da prática do e pelo professor a fim de que haja a elaboração de estratégias para utilizar outros tipos de enfoques tão necessários para a construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que tivemos durante o Estágio Supervisionado Obrigatório de observação foi de extrema importância, visto que pudemos ter uma melhor construção no que concerne o contexto educacional. O contato que tivemos com toda a equipe que compõe a instituição educacional foi um dos melhores possíveis, pois obtive “ricas” informações no que se refere ao funcionamento interno, gestão e área em geral da administração.

Assim, no ESO pudemos refletir sobre os diferentes métodos do ensino de ciências e observar as práticas dos professores no campo de estágio, relacionando-as à discussão proposta na universidade.

REFERÊNCIAS

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. *O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar*. Educere, 2015, p. 31002-31019. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em 10/10/2019.

GONSALVES, E.P. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001.

MORTIMER, F. E. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigação em ensino de ciências*, v.7(3), p.283-306, 2002.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?*. São Paulo: Cortez, 2012.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. Enfoques para o ensino de ciências. In: *A aprendizagem e o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5 ed. Porto Alegre: Atmed, 2009, p.244-283.

SCALABRIN, Izabel C.; MOLINARI, Adriana, M. A. *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. Revista Unar, 2013.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MAPEAMENTO DOS ARTIGOS DE PERIÓDICOS DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS (1991-2018)

CHEMISTRY TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: MAPPING ARTICLES OF JOURNALS IN THE AREA OF SCIENCE TEACHING (1991-2018)

Maria do Carmo Santos Moraes¹
Bruna Jamila de Castro²

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.9

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL). <https://orcid.org/0000-0002-6020-5302>. mariamoraes@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Ourinhos). <https://orcid.org/0000-0003-3073-0330>. bruna.jamila@unesp.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama da pesquisa acerca do Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica efetuada em artigos publicados em Periódicos brasileiros da área de Ensino de Ciências. Para a coleta e análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo. Como resultado da primeira etapa metodológica, que tratou de selecionar artigos relacionados à EJA, obteve-se um total de 324 artigos, publicados em 67 periódicos entre os anos de 1991 e 2018. Destacaram-se como eixos centrais destes artigos: políticas públicas, formação de professores, a relação educação e trabalho, entre outros. Na segunda etapa metodológica identificamos que apenas 6, dos 324 artigos, enfatizaram Ensino de Química e a EJA. Estas pesquisas abordaram temas relacionados à formação docente, como construção do estilo de pensamento docente no contexto de formação inicial e continuada, necessidade de valorização e investimentos para a formação de professores específicos na atuação da EJA, além de investigações sobre as abordagens pedagógicas existentes e a ampliação de estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras que venham contribuir para favorecer o ensino de Química aos estudantes de EJA. A realização desta investigação possibilitou indicar algumas lacunas na pesquisa da área de Ensino de Ciências no Brasil. Neste sentido, parece-nos urgente uma ação responsável e comprometida dos professores-pesquisadores de Química com esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Abordagens pedagógicas. Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. Química.

ABSTRACT

This article presents an overview of the research on Teaching Chemistry in Youth and Adult Education (YAE) in Brazil. This is a bibliographic research based on articles published in Brazilian journals in the area of Science Teaching. We use "Content Analysis" for data collection and analysis. The first methodological stage obtained 324 articles related to YAE, published in 67 journals between the years 1991 and 2018. The following themes were found in these articles: public policies, teacher training, the relationship between education and work, and others. The second methodological stage, we identified that only 6 of the 324 articles emphasized Teaching Chemistry and YAE. These researches addressed issues related to teacher education, the construction of teaching thinking style in the context of initial and continuing education, the need for valuation and investments for the education of specific teachers in the work of YAE, in addition to investigations on existing pedagogical approaches and the expansion of innovative teaching and learning strategies that will contribute to favor the teaching of

Chemistry to YAE students. The investigation made it possible to indicate some gaps in research in the area of Science Teaching in Brazil. It seems urgent that responsible and committed action by teachers-researchers in Chemistry with this modality of teaching.

Keywords: Pedagogical approaches. Basic education. Youth and Adult Education. Chemistry.

1 INTRODUÇÃO

Aprender Química não é uma atividade atrativa para a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os conteúdos são considerados abstratos e “complicados” de compreender.

Um dos aspectos que dificulta a aprendizagem dos estudantes da EJA pode estar associado à forma como o professor trabalha os conteúdos. As aulas de Química, de acordo com Silva (2011), têm sido caracterizadas pela antiga tradição verbal de transmissão de conhecimentos, onde o estudante é instruído a memorizar fórmulas, decorar nomenclatura, copiar resolução de exercícios, e, por fim, reproduzi-los na prova.

Também não podemos desconsiderar as questões sociais, culturais e econômicos em que estes estudantes estão inseridos. Muitos dos estudantes advêm de uma classe econômica baixa e trabalham durante o dia. Esse desgaste físico e mental devido às atividades exercidas durante o expediente laboral pode acentuar ainda mais a desmotivação pela aprendizagem (NAIFF; NAIFF, 2008). Além disso, o estudante da EJA encontra dificuldades durante o processo aprendizagem por estar um tempo considerável fora da escola (VILANOVA; MARTINS, 2008).

Neste sentido, é fundamental o emprego de práticas metodológicas que venham de encontro às expectativas desse público-alvo, pois ensinar Química para um jovem/adulto é diferente de ensinar a um adolescente. Estas abordagens tradicionais tem se mostrado ultrapassadas e falíveis, como destaca Silva e Brabo (2018, p.9) “para tornar efetivo e agradável o ensino de Química, este deve ser problematizador, desafiador e estimulador, de maneira que seu objetivo seja o de conduzir o estudante à construção do saber científico”.

É pertinente, portanto, mapear as pesquisas da área para identificar se há abordagens de ensino inovadoras para a modalidade, bem como os problemas a serem superados. Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica em artigos publicados em Periódicos brasileiros “Qualis A” da área de Ensino de Ciências, no período entre 1991 e 2018. Esperamos, assim, contribuir para discutir parte da produção acadêmica voltada ao Ensino de Química, tentando responder: Que aspectos e dimensões vêm sen-

do privilegiados nas pesquisas nas últimas décadas quando ao ensino de Química na EJA? O que tem sido publicado sobre práticas pedagógicas diferenciadas no ensino de Química na EJA? Quais são os desafios a serem transpostos para o Ensino de Química nesta modalidade?

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O reconhecimento da importância de uma educação para adultos no Brasil ocorreu no final do século XIX e início do século XX, neste período, foram aprovados projetos de lei visando principalmente à alfabetização, para que assim fosse suprida a necessidade de mão de obra frente ao desenvolvimento urbano industrial que o Brasil se encontrava (PARANÁ, 2006).

Oficialmente a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” foi formalizada na Constituição Federal Brasileira de 1824, contudo, a educação de adultos não foi vista como prioridade. Foi apenas na Constituição de 1988 que se consolidou o direito para todas as pessoas à educação, passando-se a discutir a necessidade de políticas públicas voltadas para garantir a jovens e adultos o acesso a Educação Básica (LEITE, 2013).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, oficializou-se o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica, seguido da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, em 2000, que estabeleceu os princípios que orientam a modalidade e suas “funções reparadora, equalizadora e qualificadora” (VILANOVA; MARTINS, 2008, p.338).

Todavia, pode-se dizer que ainda há muito a se avançar, pois apesar de implementadas políticas voltadas para a universalização do Ensino Fundamental, poucas ações foram acompanhadas de propostas que assegurassem a permanência e a continuidade dos estudos de jovens e adultos (STRELHOW, 2010). Como consequência, somente um pequeno grupo do público da EJA consegue terminar a Educação Básica, ou seja, finalizar o Ensino Médio (LEITE, 2013).

Atualmente o estudante de EJA faz parte de um grupo de indivíduos que por algum fator social, econômico e/ou cultural não teve acesso a Educação Básica (ou interrompeu os estudos na fase regular) e que voltou ao universo escolar principalmente em busca de um diploma, por conta das exigências do mercado de trabalho (NAIFF; NAIFF, 2008). Mas este estudante se depara com diversas barreiras para atingir esse objetivo.

Como destaca Gadotti (2014, p. 23) são vários os motivos que influenciam um estudante a desistir dos estudos na EJA, dentre eles destacam-se: a “inadequação das salas de aula para adultos, falta de iluminação, ausência de um lanche, despreparo do corpo docente para trabalhar com pessoas adultas”, além de metodologias de ensino e recursos didáticos que pouco contribuem para processo de ensino-aprendizagem (LOPES; SOUSA, 2005).

Os estudantes da EJA geralmente apresentam dificuldades na aprendizagem, em especial por estarem muito tempo afastados do ambiente escolar, e consequentemente se frustram por não se acharem capazes de compreender os conceitos, segundo Silva e Brabo (2018) a dificuldade se mostra mais significativa no Ensino Médio. Conforme Gadotti (2014) a não permanência do estudante nos cursos de EJA, também tem relação com a falta de significação dos conteúdos trabalhados em sala com a realidade desses estudantes.

Apesar dos esforços dos educadores nos últimos anos no Brasil, ainda há muito a avançar na EJA e as pesquisas são essenciais para o desenvolvimento, transformações e inovações na modalidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, buscando uma compreensão particular da causa investigada. Como indicam Lakatos e Marconi (2011), seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que são estudados dentro do contexto em que aparecem, no caso, o ensino de Química no âmbito da EJA.

A pesquisa bibliográfica efetuou-se por artigos publicados em Periódicos científicos nacionais da área Ensino de Ciências, com acervo disponibilizado online. Segundo Gil (2008) e Rocha e Salvi (2010), os periódicos constituem atualmente o meio mais importante para a comunicação científica, optar por utilizar esta fonte de pesquisa é uma vantagem, pois se tem contato com grande parte da pesquisa científica produzida.

Para selecionar os Periódicos fez-se uso do Sistema de Avaliação e Qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), comumente denominado de “Qualis”. Consideramos para esta investigação somente os periódicos que obtiveram na avaliação a classificação A1 e A2, no quadriênio 2013-2016¹, com acervo disponível online.

A metodologia de análise de dados baseou-se na Análise de Conteúdo (BAR DIN, 2011). Na primeira etapa realizamos a seleção do corpus da pesquisa, isto é, do

¹ A avaliação de periódicos do quadriênio 2013-2016 é a avaliação mais atual disponibilizada pelo Sistema de Avaliação e Qualificação da CAPES. Pode ser acessada no endereço eletrônico: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>.

“conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.127). Esta etapa efetuou-se em duas partes. Na primeira, buscamos selecionar os artigos que relacionavam a EJA. Para isso acessamos o site de cada um dos periódicos Qualis A1 e A2 com acervo online, e inserimos no campo de pesquisa/busca o termo “educação de jovens e adultos” – em caso de resultado negativo tentamos também com outros termos como “educacao de jovens e adultos”, “EJA” ou “educação de adultos”.

O resultado passou por uma análise em que mantivemos apenas os artigos que apresentavam o termo “educação de jovens e adultos” no título, resumo ou palavras-chave.

Na segunda parte realizamos uma leitura flutuante dos artigos resultantes da etapa anterior, a fim de selecionar os artigos que tratavam especificamente do Ensino de Química. Desta forma, tomou-se como critério a exclusão dos artigos que não se encaixavam nos objetivos desta pesquisa, ou seja, eliminamos os artigos que abordavam a EJA em um contexto geral do Ensino de Ciências/Educação ou em um contexto específico da Matemática, Física ou Biologia.

Com o corpus da pesquisa estabelecido, passamos a terceira etapa, analisar com mais profundidade os artigos. Identificamos e consideramos o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias e conclusões, como as primeiras unidades de análise. Posteriormente passamos à categorização, que é um procedimento de agrupar os dados considerando a parte comum existente entre eles.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o levantamento de artigos publicados nos periódicos brasileiros da área de Ensino de Ciências, classificados como Qualis A1 e A2, foi possível mapear a pesquisa referente ao Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O resultado da triagem para constituição do corpus pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Relação de periódicos e artigos analisados para a constituição do corpus da pesquisa

Periódicos brasileiros da área de Ensino de Ciências*	Período de publicação do periódico	N.º de artigos publicados no periódico**	N.º de artigos relacionados a EJA	N.º de artigos relacionados ao Ens. de Química e a EJA
Bolema	2012-2018	426	3	-
Cadernos Cedes	1997-2018	427	6	-
Cadernos de Pesquisa	1999-2018	145	3	-
Ciência & Educação	1998-2018	781	6	1
Calidoscópio	2004-2018	434	2	-
Curriculum sem fronteiras	2001-2018	500	3	-
Educação e Pesquisa	1997-2018	895	7	-
Educação e Realidade	1976-2018	785	4	-
Educação & Sociedade	1997-2018	1007	5	-
Educação em Revista (UFMG)	2006-2018	601	11	-
Educação em Revista (UNESP)	2006-2018	191	8	-
Educar em Revista	1981-2018	1209	14	-
Ensaio: Av. e Pol. Públicas em Educação	2004-2018	447	4	-
Ensaio: Pesq. em Educação em Ciências	1999-2018	414	6	1
Pro-Posições	2008-2018	418	1	-
Psicologia Escolar e Educacional	1996-2018	651	1	-
Revista Brasileira de Educação	2000-2018	678	18	-
Revista Brasileira de Educação Especial	2005-2018	477	5	-
Revista Brasileira de Educação Médica	2006-2018	856	1	-
Revista Brasileira de Ensino de Física	2001-2018	1251	1	-
Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos	1991-2018	733	5	-
Acta Scientiae (ULBRA)	1999-2018	510	4	-
Acta Scientiarum. Education (Online)	2010-2018	340	1	-
Alexandria (UFSC)	2009-2018	299	1	-
Amazônia	2005-2018	241	3	-
Atos de Pesquisa em Educação	2010-2018	300	3	-
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	1984-2018	1002	2	-
Contexto & Educação	2000-2018	370	8	-
Educação Matemática Pesquisa	1999-2018	755	9	-
Educação Matemática em Revista – RS	2009-2018	176	2	-
Educação Unisinos	2004-2018	415	6	-
Ensino em Re-Vista	1992-2018	537	4	-
Ensino, Saúde e Ambiente	2008-2018	298	1	-
Estudos em Avaliação Educacional	1990-2018	640	5	-
Estudos Feministas	1992-2018	944	1	-
Imagens da Educação	2011-2018	213	4	-
Investigações em Ensino de Ciências	1996-2018	502	4	2
Interfaces Científicas - Educação	2012-2018	215	2	-
Interfaces da Educação	2010-2018	338	9	-
Jornal Inter.de Estudos em E. Matemática	2009-2018	194	1	-
Nuances	1995-2018	667	2	-
Psicologia & Sociedade	2002-2018	1028	2	-
Reflexão e Ação (Online)	2007-2018	451	8	-
Rencima	2010-2018	263	2	-
Revista Areté	2008-2018	369	2	1
Rer. Bras.de Ens.de Ciências e Tecnologia	2008-2018	352	8	-
Revista Bras. de História da Educação	2001-2018	523	2	-

Rev. Bras. de Pesq. Educação em Ciências	2001-2018	472	7	1
Revista Cocar	2007-2018	358	7	-
Revista Contemporânea de Educação	2006-2018	325	2	-
Rev. de Educação, Ciências e Matemática	2011-2018	195	7	-
Revista de Educação do Cogeme	1992-2017	512	3	-
Revista de Educação Pública	1996-2018	414	5	-
Revista Diálogo Educacional	2000-2017	664	2	-
Revista Educação em Questão	1987-2018	563	2	-
Revista Educação Especial	2000-2018	625	7	-
Revista Eletrônica de Educação	2007-2018	491	9	-
REVEMAT	2006-2018	307	3	-
Revista Exitus	2011-2018	255	9	-
Revista da FAEEBA	1992-2018	257	19	-
Revista Movimento	1994-2018	1023	1	-
Revista Práxis	2009-2018	225	4	-
Rev. Tempos e Espaços em Educação	2008-2018	218	6	-
Trabalho e Educação	1996-2018	509	13	-
Trabalho, Educação e Saúde	2003-2018	517	1	-
Vidya	2000-2018	446	2	-
Zetetike	1993-2018	384	5	-
Total		34028	324	6

* Listou-se apenas os periódicos da área que possuem publicações que abordam a EJA

** Foram contabilizados os artigos originais, as revisões bibliográficas, os ensaios e os relatos de experiências. Não foram incluídas as resenhas.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Um total de 67 periódicos possuíam artigos relacionados à EJA. Entretanto, do acervo constituído de 34.028 artigos (online), publicados entre os anos de 1991--2018, o número destes artigos foi de apenas 324, ou seja, menos de 1% das publicações (0,95%). Os periódicos em que foram mais recorrentes os artigos acerca da EJA foram: a Revista da FAEEBA, com 19 artigos, seguido da Revista Brasileira de Educação, da Educar em Revista e da Revista Trabalho e Educação, com 18, 14 e 13 artigos respectivamente.

A primeira inferência que podemos realizar, portanto, refere-se ao baixo número de pesquisas publicadas em periódicos brasileiros de excelência (Qualis A), da área de Ensino, acerca da Educação de Jovens e Adultos, ao longo destes últimos 27 anos. O que confirma dados de outras pesquisas de Estado da Arte que tiveram como objetivo de investigação a EJA, que nos mostram que a porcentagem de pesquisas acerca da temática é reduzida e insuficiente tanto no campo do Ensino como no da Educação (HADDAD, 2002; SÁ et al., 2011; FREITAS; PIRES, 2015; PARANHOS; CARNEIROS, 2019).

Como destaca Meyer et al. (2018), faz-se necessário promover mecanismos pelos quais se possa garantir e ampliar a discussão da temática na Pós-Graduação. Em especial, tendo em vista que é neste âmbito, em articulação com os grupos de pesquisa, que se concentram o desenvolvimento de pesquisas no Brasil, como aponta Sales, Oliveira e Landim (2011), 80% dos artigos publicados estão vinculados às instituições públicas

de ensino superior, que se veem desafiadas continuamente a se estruturar no sentido de garantir/ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão (HADDAD, 2002).

Quanto às temáticas abordadas nestes 324 artigos, que se dedicam a esta modalidade da Educação Básica, notamos, em uma análise preliminar, que destacam as políticas públicas (legislações, programas e evolução histórica da modalidade), a formação de professores e a relação educação e trabalho. Observou-se um número reduzido de artigos que tratam do processo de ensino-aprendizagem e suas particularidades. Segundo Laffin (2006), quando essa questão é abordada nas pesquisas trata especialmente da aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática, as relações entre alfabetização e práticas sociais letradas, alfabetismo, desenvolvimento e competências cognitivas.

No que tange ao Ensino de Ciências, de acordo Vilanova e Martins (2008), poucos esforços vêm sendo feitos no sentido de explicitar ou discutir seus contornos e especificidades:

[...] trabalhos desenvolvidos junto a estudantes jovens e adultos são praticamente inexistentes na literatura do campo da Educação em Ciências (EC); [...] na revisão das atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (V ENPEC): dos 731 trabalhos inscritos, apenas três eram referentes ao tema Educação em Ciências na EJA. Em consequência, questões que dizem respeito aos objetivos e às formas de abordar temas relacionados às ciências naturais junto a grupos de estudantes jovens e adultos permanecem obscuras (VILANOVA; MARTINS, 2008, p. 332).

Quanto ao ensino de Química na EJA, foco desta pesquisa, ao observarmos a Tabela 1, percebemos que há um número diminuto de publicações, apenas 6 artigos. Isto parece ser reflexo da não valorização ou mesmo preconceito com esta modalidade de ensino, considerada um campo de trabalho de segunda linha no meio acadêmico, visto que não há uma formação específica para professor de EJA (LAFFIN, 2006), o que é corroborado por Comerlato e Fiss (2011) em pesquisa na qual apontam que a temática formação de professores para EJA ocupa pouco destaque nos fóruns desenvolvidos, tanto nos espaços intramuros quanto extramuros da Universidade.

No Quadro 1 apresentamos com mais detalhes os 6 artigos encontrados, que foram analisados com maior profundidade.

Quadro 1 - Relação dos artigos publicados em Periódicos “Qualis A” da área de Ensino de Ciências que abordaram o Ensino de Química na EJA

Código atribuído	Ano de publicação	Periódico (volume e número)	Autor(es)	Título do artigo
1	2013	Ciência & Educação (v. 19, n. 2)	Lorenna Silva Oliveira COSTA; Agustina Rosa ECHEVERRÍA	Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos
2	2014	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (v. 14, n. 1)	Maria Cristina dos Santos CAVAGLIER; Jorge Cardoso MESSEDER	Plantas medicinais no ensino de química e biologia: propostas interdisciplinares na educação de jovens e adultos
3	2014	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (v. 16, n. 1)	Marcelo LAMBACH; Carlos Alberto MARQUES	Estilos de pensamento de professores de Química da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Paraná em processo de Formação Permanente
4	2016	Investigações em Ensino de Ciências (v. 19, n. 2)	André Taschetto GOMES; Isabel Krey GARCIA	Aprendizagem significativa na EJA: uma análise da evolução conceitual a partir de uma intervenção didática com a temática energia
5	2016	Investigações em Ensino de Ciências (v. 14, n. 2)	Marcelo LAMBACH; Carlos Alberto MARQUES	Ensino de Química na educação de jovens e adultos: relação entre estilos de pensamento e formação docente
6	2017	Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências (v. 9, n. 19)	Mauro COSTA; Rosa AZEVEDO; José DEL PINO	Temas geradores no Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Verificam-se duas preocupações recorrentes nestes artigos (que tomamos como categoria): a) a formação de professores; e, b) transposição do método de ensino tradicional.

A primeira categoria refere-se a questões teórico-práticas relacionadas à formação inicial e continuada de professores, como as observadas nos artigos 3 e 5 (que foram produzidos pelos mesmos autores). Utilizando referenciais teóricos como Ludwik Fleck e Paulo Freire, investigam-se os Estilos de Pensamento (EP) dos professores de Química que atuam na EJA, e como estes se modificam ao longo da trajetória do docente, por meio da formação continuada ou pelo saberes experenciais, como uma

construção histórica e relacional do conhecimento. Todavia, marca-se que a formação inicial na graduação em Química desempenha um papel importante na constituição dos EPs destes professores. Também ressalta-se que apesar da EJA ter encaminhamentos legais e metodológicos específicos que exige um fazer pedagógico diferenciado, o modo como os professores compreendem os conteúdos de química, bem como os métodos e estratégias de ensino para a modalidade caem por vezes em uma simplificação/redução destes, sem a adoção de critérios claros para isso.

Esse panorama nos faz refletir acerca da importância de desenvolver uma formação específica para a atuação nesta modalidade, tanto inicial como continuada, que leve em consideração as especificidades da modalidade e de seus atores, em suas condições histórico-culturais. O Parecer do Conselho Nacional de Educação 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, salienta que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p.37). O documento traz ainda que a docência na EJA necessita de docentes especializados, com preparo adequado às características desse tipo de ensino, as quais deveriam ser conhecidas *a priori* e constantemente realimentadas na formação continuada. Contudo, como destaca Meyer et al. (2018) a formação de professores para a compreensão desta temática e atuação nesta área, ainda é limitada.

Essa deficiência, segundo Santos, Massena e Sá (2011), tem relação com a falta de disciplinas obrigatórias e/ou optativas acerca da EJA nos cursos de Licenciatura em Química. Conforme Schnetzler (2002), historicamente os cursos de graduação em Química foram dirigidos para a formação de bacharéis, o que resultou no

reforço de concepções simplistas sobre o ato de ensinar Química: basta saber o conteúdo químico e usar algumas estratégias pedagógicas para controlar ou entreter os alunos. E, nem mesmo esse domínio de conteúdo químico para a docência tem sido oferecido pela grande maioria dos nossos cursos universitários (SCHNETZLER, 2002, p.15)

Como marcam os autores do artigo 3 e 5, quando os docentes iniciam as suas atividades na Educação Básica tendem a reproduzir estes Estilos de Pensamento na sua prática pedagógica na EJA. Mas há outros fatores que interfere nesta equação. Como coloca Wielewski (2019), falta uma discussão aprofundada acerca da Educação em Ciências para Jovens e Adultos na formação continuada de professores. Estudos voltados para a investigação de como a educação científica se realiza na EJA, assim como propostas de formação continuada a partir desta perspectiva curricular ainda são raros (CASSAB, 2016). E temos também a omissão da temática nos documentos oficiais nacionais (VILANOVA; MARTINS, 2008).

Estes artigos, neste sentido, nos dão bastante a pensar a respeito de uma necessária reformulação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que contemplam aspectos específicos da EJA.

Já a segunda categoria, trata de propostas pedagógicas que buscam superar a tradicional abordagem expositiva, comumente adotada na disciplina de Química na EJA. Os artigos 01, 02, 04 e 06 apresentaram abordagens temáticas para tratar os conteúdos da química escolar na EJA. Porém, cada pesquisa utilizou um referencial teórico. O artigo 01 tratou da elaboração conceitual na perspectiva de Lev Vygotsky, utilizando a situação problematizadora “química dos alimentos”. No artigo 4, embasaram-se em Lev Vygotsky, Paulo Freire e David Ausubel para desenvolver uma intervenção didática pautada com o tema “Energia”. No artigo 6 baseou-se apenas na teoria de Freire, trabalhando com vários temas geradores, decorrentes de um tema principal “água”. A pesquisa apresentada no artigo 02 também partiu de uma abordagem temática (Plantas medicinais), mas teve como foco central apresentar algumas sugestões de atividades interdisciplinares entre Biologia e Química, que não foram efetivamente colocadas em prática em sala de aula.

Os resultados das pesquisas apresentados nos artigos 1, 4 e 6 mostram que as propostas temáticas proporcionaram, independente da estratégia de ensino adotada (situação de estudo, problematização e/ou sequência didática²), a evolução conceitual esperada e que a participação dos estudantes da EJA foi mais ativa e crítica em relação ao conhecimento, uma vez que explora-se de modo mais significativo a íntima relação entre a Química e o cotidiano, garantindo uma pré-disposição no estudante, uma motivação para querer aprender estes conceitos.

Como argumenta Capistrano et al. (2012), o estudante precisa saber que há relação entre o conteúdo e sua vida, pois isso valida aos olhos do estudante a importância desta disciplina. Se for oportunizado ao estudante relacionar o conhecimento químico com as questões que são comumente vivenciadas em sua vida pessoal, isto poderá proporcionar um aprender mais significativo para ele, permitindo que possam seguir em frente e concluir os estudos (GADOTTI, 2014).

Conforme Dalmolin e Roso (2012), o Ensino de Ciências a partir da Abordagem Temática ajuda a superar o caráter linear, fragmentado e propedêutico com que os conteúdos são apresentados. Além disso, leva o aluno a pensar de forma articulada e contextualizada com sua realidade (GIACOMINI; MAGOGA; MUENCHEN, 2013), algo que tem sido reconhecido como essencial na EJA nas últimas décadas (HADDAD, 2002).

² No artigo 02 utilizaram o termo “módulo de ensino” e o artigo 04 o termo “módulo didático”, mas ambos remetem a “sequências didáticas”.

Portanto, pode-se defender que estas pesquisas trazem contribuições importantes para o campo e podem contribuir efetivamente para a melhora do processo de ensino-aprendizagem de Química na modalidade. No entanto, fica evidente que ainda há muito que se pesquisar e avançar neste âmbito.

5 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa possibilitou indicar algumas lacunas na pesquisa da área de Ensino de Ciências. É urgente um avanço em direção a uma ação responsável e comprometida com a EJA como um todo, para que esta passe a ocupar seu espaço como tema para estudos e investigações dentro das Instituições de ensino e pesquisa. .

Vivenciamos um tempo de intensas mudanças associadas a políticas públicas voltadas a esta modalidade da Educação Básica no Brasil, boa parte da carga horária da EJA agora pode ser desenvolvida por meio da Educação a distância e no âmbito privado, algo que coloca em risco o direito garantido pela Constituição aos jovens e adultos de ter uma educação de qualidade. É importante antes de tudo, portanto, refletir acerca desse quadro instável pelo qual a Educação brasileira está passando, e a pesquisa mais do que nunca é indispensável para apontar os obstáculos e mudanças necessárias para esta modalidade.

No que concerne o ensino de Química, é visível o descaso ou insignificância dada a esta disciplina e suas especificidades na modalidade EJA. Observa-se um número ínfimo de pesquisas na área. Neste sentido, é interessante que sejam realizados mais discussões nos meios acadêmicos sobre a importância e necessidade de formação e valorização do professor de Química para o ensino EJA, como também a busca por novas abordagens para o ensino de Química neste contexto, com a elaboração e utilização de metodologia e recursos didáticos concernentes com seu público-alvo, superando a infantilização pedagógica e realizando efetivamente a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, tão preciosa para formação de cidadãos reflexivos e críticos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

CAPISTRANO, K. S. et al. Importância do uso de metodologias modernas para auxiliar o processo ensino-aprendizagem da disciplina de Química. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE E NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 7., 2012, Palmas. **Anais...** Palmas: IFTO, 2012.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 13-38, 2016.

COMERLATO, D. M.; FISS, D. M. L. Educação de jovens e adultos: das produções acadêmicas aos princípios constitutivos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA, 3., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

DALMOLIN, A. M. T.; ROSO, C. C. Investigação temática: análise de impactos pré-produção de CT Como encaminhamentos para a Educação em Ciências. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2., 2012, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: FURG, 2012.

FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015.

GADOTTI, M. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GIACOMINI, A.; MAGOGA, T.; MUENCHEN, C. Uma intervenção curricular baseada na abordagem temática: o caso do cultivo do arroz. **Enseñanza de las ciencias**, Barcelona, v. 1, n.º Extra, p. 2452-2456, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S. (Coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC, 2002.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LAKATOS E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado Em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 5, p. 75-80, 2005.

MEYER, A. et al. Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 7, n. 11, [s.n], 2018.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicosocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANHOS, R. D.; CARNEIRO, M. H. S. Ensino de biologia para a Educação de Jovens e Adultos: desafios para uma formação que proporcione o desenvolvimento humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 1-24, 2019.

ROCHA, M. A.; SALVI, R. F. Panorama atual sobre os trabalhos de campo em periódicos da área de ensino de Ciências (2005-2009). In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SÁ, L. P. et al. Análise das pesquisas sobre EJA nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011. Campinas. **Atas...** Campinas: UNICAMP, 2011.

SANTOS, I. M.; MASSENA, E. P.; SÁ, L. P. O lugar da EJA na formação inicial de professores de Química da Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011. Campinas. **Atas...** Campinas: UNICAMP, 2011.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Org.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: UNIMEP, 2000.

SILVA, A. M. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Revista de Química Industrial**, Rio de Janeiro, v. 711, n. 7, p. 7-12, 2011.

SILVA, E. O. ; BRABO, J. N. C. **Química para EJA:** propriedades da matéria. 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431408>. Acesso em: 20 jan. 2020.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

WIELEWSKI, J. M. **A Formação Continuada do Professor da EJA/Fase I para o Ensino de Ciências:** Um Olhar para Cascavel/PR. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CAPÍTULO 10

LETRAMENTO E OS MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

*LETTERING AND MULTILETRAMENTS IN
CONTEMPORARY SOCIAL CONTEXTS:
DIALOGUES AND PERSPECTIVES*

Gisvaldo da Cunha Félix¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.10

¹ Graduado em Letras Vernáculas – UNEB, Licenciatura em Pedagogia - FAIARA, Especialização em Estudos Linguísticos e Literários – UNEB, Especialização em Alfabetização e Letramento - FJC, Especializando em Educação e Interdisciplinaridade - IFBAIANO. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: gisvaldofelix17@gmail.com e gisvaldofelix@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute a inserção do letramento e multiletramentos, ancorados numa dinâmica digital, visual e crítica, presentes nos materiais multimodais disponíveis nos meios eletrônicos. Essas reflexões têm como apoio teorias que discutem o letramento digital e os multiletramentos, tais como: BAUMAN (1999); LEMOS (2003); LÉVY (1999); ROJO (2012); SOARES (2012) e outros. O diálogo com os hipertextos multimodais nos espaços cibernéticos evidencia por meio das reflexões aqui expostas, que o letramento digital e os multiletramentos tornam-se um verdadeiro meio para a promoção do conhecimento autônomo por parte dos sujeitos que buscam se inserirem nesse contexto de comunidade globalizada. O tecer de ideias sobre multiletramentos está ancorado nas exigências da contemporaneidade, isso porque com o advento da internet a comunicação e a informação tornaram-se os verdadeiros elos de expansão do conhecimento. Nesse ínterim, percebe-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação precisam fazer parte do universo dos sujeitos contemporâneos, haja vista que as ideias de multiletramentos perpassam pelas nuances da inclusão digital.

Palavras-chave: letramento, multiletramentos, multimodalidade, cibercultura, informação, comunicação.

ABSTRACT

This article discusses the insertion of literacy and multi-tools, anchored in a digital, visual and critical dynamic, present in the multimodal materials available in electronic media. These reflections are supported by theories that discuss digital literacy and multi-tools, such as: BAUMAN (1999); LEMOS (2003); LÉVY (1999); ROJO (2012); SOARES (2012) and others. The dialogue with multimodal hypertexts in cyber spaces shows through the reflections exposed here, that digital literacy and multi-tools become a real means for the promotion of autonomous knowledge by the subjects who seek to fit into this context of globalized community. The weaving of ideas about multi-tools is anchored in the demands of contemporary times, because with the advent of the internet, communication and information have become the true links for the expansion of knowledge. In the meantime, it is clear that Information and Communication Technologies need to be part of the universe of contemporary subjects, given that the ideas of multi-obstacles run through the nuances of digital inclusion.

Keywords: literacy, multi-skills, multimodality, cyberspace, information, communication.

1 INTRODUÇÃO

A contextualização contemporânea sobre o letramento digital e os multiletramentos que perpassam neste artigo e suas reflexões, por ora atuais nos variados meios sociais, gera possibilidade para o engajamento, rumo às práticas de letramentos e multiletramentos. Possibilidade porque, atualmente, os novos letramentos e multiletramentos estão sendo apresentados por e para os sujeitos, fortalecendo diálogos entre os variados grupos e contextos sociais.

A perspectiva dos letramentos digitais evidencia na vida social dos sujeitos a necessidade de fazer parte das práticas de leitura e escrita, bem como na familiaridade de manuseio e execução das ferramentas digitais, além de analisar, avaliar, refletir e ressignificar as informações e as comunicações que são apresentadas nos variados espaços *cibernéticos*. Tais abordagens são defendidas por Soares (2002), quando conceitua letramentos como condições que o indivíduo ou grupos sociais exercem as práticas de leitura e escrita, participando competentemente dos variados níveis de letramentos (letramento digital, letramento, visual e letramento crítico).

Corroborando com esse pensamento, Rojo (2012) contribui, em abordagens significativas, para os letramentos e multiletramentos no contexto escolar, priorizando reflexões que delineiam numa visão holística dos multiletramentos sociais levado pelos alunos para a realidade de sala de aula. Todavia, vê-se que os docentes ainda não estão preparados para a dinâmica de apropriação da linguagem virtual. Esses, muitas vezes, desconhecem as multimodalidades de informação e comunicação que permeiam nesses ambientes socioeducativos.

Nesse sentido, a TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) precisa ser inserida nas nuances sociais, especificamente no currículo da escola. Isso porque, as escolas da contemporaneidade precisam adequar às exigências de um ensino pluridiverso como meio e recursos digitais facilitadores para multiletramentos.

Para contribuir com as reflexões apresentadas neste artigo, torna-se necessário apropriar-se de uma pesquisa exploratória – bibliográfica, já que versa sobre o uso de livros, artigos digitais, vídeos e outros. Todos esses meios selecionados foram analisados e interpretados numa perspectiva de conhecer a dinâmica do letramento digital e os multiletramentos no contexto social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A estrutura virtual de comunicação interativa está sendo o meio de diálogo entre as variadas culturas no âmbito nacional e internacional. As redes tecnológicas abrem espaço para as possíveis significações culturais no meio social, utilizando recursos vir-

tuais para o processo de união entre as relações sociais. Muitos são os *ciberespaços* que transitam no mercado virtual, os *chats*, *blogs*, *twitter*, *facebook*, *whatsapp* e outros. Esses perpassam no convívio de interação de vivência social como mecanismos de necessidade no espaço da informação coletiva.

Na visão de Levy (1999), os *ciberespaços* é o novo meio de comunicação que surge numa conexão mundial com intuito de tornar não apenas uma infraestrutura de material da comunicação digital, mas também o universo de informação que abriga o ser humano em uma conexão dialógica de representação cultural virtual, tendo a linguagem virtual como meio de representação do homem contemporâneo. As marcas de tornar próximo àquilo que em tempos remotos fazia parte de uma pequena classe social, hoje, tornam-se perceptíveis aos olhares daqueles que almejam um envolvimento com os pluridiversos conhecimentos culminados na sincronia de saberes produzidos pela humanidade. O *ciberespaço* reporta-nos para a universalização do conhecimento.

Esse conjunto de técnicas oriundas do meio virtual, na esfera tecnológica, ligadas muitas vezes numa circularidade de práticas, atitudes, modos de pensamento, valores, identidade engajada (adequação ao convívio sociovirtual), viralização universal da complexidade de informação e interação *cibernética*, alimenta o “*ciberculturalismo*”, regada em ideias da expressividade pós-moderna. Para Lemos (2003), a *cibercultura* é a interação dessa sociedade contemporânea digital (*ciberespaço*, simulação, tempo real, processos de virtualização e etc.) e a vida social.

Para Bauman (1999), a sociedade pós-moderna adentra na liquidez da identidade digital inclusiva, muitas vezes subordinada em crise de adaptação à era digital. Essa nova constituição social, chamada modernidade líquida, tem como principal objetivo a substituição de regras, sejam elas políticas, culturais, éticas e deficientes, haja vista que o convívio social perde sua solidez e estabilidade.

Pode-se comparar a modernidade líquida com as águas da chuva que nunca se cessam e sempre joram gotas com formas e tamanhos diferenciados. Devido à complexidade nas relações existentes no meio social, os indivíduos são condicionados a terem uma postura perante os padrões estabelecidos. E quando há uma mudança nesses padrões à sociedade se vê numa situação de confronto e muitas vezes não sabem lidar com essa questão. (WENCZENOVICZ et al., n.d., p. 03)

Entende-se por complexidade na relação, dentro de um contexto digital, tudo aquilo que é construído com ideia de novo, sendo adotado por meio de uma geração contemporânea, “pois os cenários sociais estão em constante fluxo” (WENCZENOVICZ et al., n.d., p. 03).

É notório percebermos o quanto as ideias de globalização estão sendo o grande meio de transformação na sociedade pós-moderna. Em alguns contextos, esse proces-

so representa felicidade, mas para alguns, a infelicidade e exclusão, pois produz efeitos desiguais no meio social, sobretudo nas diversas esferas do mundo virtual.

Para Bauman (1999), uma sociedade globalizada é aquela que já não ver extinção de limites de cunho geográficos, ou seja, o distanciamento físico entre os seres já não é mais o problema no enfrentamento social. Isso porque, na contemporaneidade, por meio da internet, a informação e comunicação tornaram-se acessíveis aos diversos sujeitos que bebem da fonte do conhecimento digital. As mudanças nos aspectos da comunicação, associadas à distância, representam a superação de limites das fronteiras, tornando-a mais transponível e acessível. Desse modo, avaliando a sociedade informatizada como consequência da globalização, vê-se que ela se dá por meio de aspectos econômicos, ou seja, por uma necessidade de regras da sociopolítica dos mercados. Neste ínterim, fica notório o universo tecnológico como meio das inter-relações, gerando o universo do multiculturalismo virtual – a *cibercultura*.

Em “Globalização: As consequências humanas”, Bauman (1999, p.24) afirma que “o espaço tornou-se [...] emancipado das restrições naturais do corpo humano”. As informações que antes respeitavam e acompanhavam a lentidão de um único espaço em torno das pessoas, hoje, são evidenciadas de forma instantânea por todo planeta, tornando-as plurais em uma conexão diversa. Levy (1999) salienta também, que esse contexto é marcado pela velocidade das transformações que estão ocorrendo nos diferentes meios da vida social moderna. Nesse ínterim, cada transformação é causada por outra, tornando complexa em suas características básicas.

Nota-se que as mudanças nos processos tecnológicos refletem em todo âmbito da sociedade contemporânea, seja na economia, nas relações de saber, nas de poder, como também no “Entre-lugar” (Bhabha, 2014) do multiculturalismo, pois cada sujeito torna-se agente da construção de seu próprio saber, refletindo para o meio de convivência e socialização de saberes – busca do conhecimento. Assim, é possível entender que a *cibercultura* é o produto virtual de conexão entre a prática de saberes, vistas muitas vezes como meio de inclusão digital que ultrapassa os limites, mediando o conhecimento numa parceria coletiva interdisciplinar. Tal afirmativa, adentra nas possibilidades que norteiam os campos dos ciberespaços, na busca de significação e resignificações daquilo que é exposto pelo mundo virtual. Desse modo, segundo Lemos (2003), a transformação social mais relevante da geração da internet é a participação dos usuários como criadores e membros ativos da comunicação.

No âmbito da educação, o envolvimento com as novas tecnologias não é diferente. Observa-se a importância dos meios tecnológicos no universo escolar, tornando útil ao processo de ensino e aprendizagem, numa assertiva de alcançar possíveis

estratégias de ensino que possibilite uma educação integral – utilizando dos meios tecnológicos de inclusão digital, no ambiente de sala de aula. Hoje, levar o aluno para as discussões do envolvimento ao universo tecnológico, especificamente ao letramento digital, permite dialogar com as possibilidades de se tornar acessível aos variados saberes, haja vista que os recursos multimodais, advindos da conexão digital, são suportes de relação interdisciplinar, pois norteiam aos possíveis questionamentos nas diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, é notório que o processo de inclusão digital no universo escolar, muitas vezes, passa por equívocos na execução das suas práticas no ambiente de sala de aula, isso porque as discussões para tal realidade é imensa, mas, infelizmente, sofre por desvalorização por parte dos profissionais que estão inseridos nos métodos conservadores. Desse modo, muitas escolas não estão preparadas para o envolvimento nas práticas do universo digital, acreditando que essas possibilidades não alcançam os objetivos esperados. Em outras realidades, a falta de recursos e orientação digital, com intuito de inclusão, fogem do contexto da escola. As escolas, muitas vezes, não têm profissionais qualificados para orientar os alunos na busca de entender a importância das práticas digitais no contexto de sala de aula.

Para alguns estudiosos, os profissionais da educação precisam se qualificar para levar os conhecimentos adquiridos para o contexto de sala. Em alguns casos, essa capacitação é feita pelos órgãos municipais, estaduais e federais, mas a ineficiência é grande, haja vista que esses órgãos se preocupam somente com a teorização dos conhecimentos da TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), deixando de lado os subsídios práticos voltadas para as realidades do multiletramentos digital em sala de aula, tornando deficiente a curiosidade da pesquisa por meio dos *ciberespaços*.

Nessa perspectiva, a sociedade da informação pós-moderna direciona meios de inclusão digital, numa ótica de construção do conhecimento que transitam nos variados âmbitos de comunicação digital, tornando necessário e acessível aos grupos, cuja sociedade exclui e marginaliza. O conhecimento alcança fronteiras, liga saberes, universalizando os meios sociais em uma dinâmica de interdisciplinaridade digital – a *cibercultura* como advento de construção multicultural.

Para corroborar com a dinâmica das TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) no contexto cotidiano, faz-se necessário entender as nuances que agregam as discussões do letramento digital e multiletramentos nos seus variados níveis e contexto social. Desse modo, entende-se por letramento digital os diversos recursos tecnológicos utilizados dentro dos contextos sociais como facilitadores do processo ensino-aprendizagem. Nesse teor de discussão, cabe ressaltar que o letramento digital

perpassa pelas instâncias de entender a leitura e escrita do texto em meios digitais, adentrando nos múltiplos níveis de interpretação e compreensão daquilo que é exposto no meio digital, bem como localizar, filtrar, avaliar e construir conceitos por meio dos meios multissemióticos, “além de habilidades de interação com a máquina e de conhecimento das potencialidades que esse conjunto de experiências tem para a realização de eventos comunicativos”. (BARBOSA et al., n.d., p.634)

O termo multiletramentos passou a fazer parte do contexto dos estudos da semiótica, quando o manifesto titulado como “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Future*” – Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenho futuros sociais, formado por pesquisadores dos estudos dos letramentos, dentre eles estavam americanos, ingleses e australianos, conhecido como “*The New London Group*”, o Grupo de Nova Londres – GNL, tiveram a preocupação de expandir os conceitos de letramento para o sentido plural – os letramentos, priorizando uma conexão semântica em dinamizar tais conceitos para concepção multi, ou seja, diversas formas de letramentos dentro do contexto social que o sujeito está inserido. O GNL traz as discussões dos multiletramentos para dialogar com as exigências contemporâneas, haja vista que desenha transformações culturais e modos de comunicação. Assim, o manifesto da Nova Londres trouxe uma ressignificação de saberes, numa perspectiva de valorizar os diversos signos linguísticos vistos nas variadas formas de comunicação, bem como levar para o centro de discussões a diversidade de expressão sociocultural construídas pela sociedade. Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidades semiótica de constituição dos textos por meio dos quais se informa e se comunica”.

No cenário de comunidade conectada, os multiletramentos expandem conceitos, sentidos, reflexões e ressignificação, pois adentra nas peculiaridades das TDIC, mostrando todo potencial de estar engajado nessa conexão digital. Os textos multimodais, presentes nas variadas formas de comunicação e informação, estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea. Isso porque expressam os múltiplos saberes construídos pelos sujeitos que veem por meio da linguagem a única forma de criação e representação humana. Longe de conceituação e historicidades, as ideias centradas no Multiletramentos visam à inserção do sujeito como protagonista no meio ao qual está inserido.

Diante das reflexões abordadas acima, pode-se inferir que o alcance aos multiletramentos no contexto social perpassa por um conhecimento gradativo nos níveis de letramento, passando pela interpretação do letramento digital, letramento visual e letramento crítico. Para o letramento digital, entende-se que este nível está no saber

manusear os recursos tecnológicos, avaliando suas funcionalidade e necessidade, além de saber gerenciar os hardwares e softwares; já o letramento visual, objetiva-se em interpretar e compreender a informação visual, não necessariamente ao texto verbal, mas atentar-se aos elementos semióticos que agregam ao sentido do texto (*layout, fontes, link, vídeos, infográficos, hipertextos, podcasts, imagens estáticas em movimento e outros*); o letramento crítico versa na análise crítica das informações que são propostas dentro do aspecto da linguagem verbal e não verbal. Ainda pode-se dizer que “o letramento crítico oportuniza o leitor a reconhecer as escolas e perspectivas apresentadas em um texto por determinado autor e a saber analisar os discursos implícitos sobre poder, gênero e questões sociais, políticas e culturais nos textos imagéticos”. (BARBOSA et al., n.d., p. 636). Essas abordagens conceituais norteiam o sujeito, agente do processo digital, a uma visão interação sociointeracionista crítica das informações e comunicações apresentadas pelos meios tecnológicos.

Em “Multiletramentos na Escola”, de Roxane Rojo e Eduardo Moura, especificamente na seção “Pedagogia dos Multiletramentos”, a pesquisadora apresenta uma série de reflexões acerca das práticas de multiletramentos nos espaços sociais, dando prioridade aos contextos de letramentos, tomando como base para a diversidade cultural e de linguagens na escola. Para Rojo (2012), a caracterização dos multiletramentos na sociedade se dá pela multiplicidade de produções culturais que são circuladas socialmente, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, seja eles da cultura popular/de massa/erudita, mas que se caracterizam por escolhas oriundas dos indivíduos que fazem parte dessas agências multifacetadas de gostos culturais.

Como bem mostra Garcia Canclini (2008[1989]), esses pares anitéticos – culturas eruditas / popular – já não se sustentam mais faz muito, nem aqui nem acolá... Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas. Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. (ROJO e MOURA, 2012, p.16)

Os meios tecnológicos, assim vistos na TDIC, dialogam para caminhos de democratização do conhecimento entre os seres que se apropriam dos hipertextos e hipermídias, nas multiplicidades de linguagens.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita do artigo, apresentei reflexões acerca dos letramentos digitais e multiletramentos nos espaços sociais. Ainda que as práticas da TDIC sejam incipientes para alguns contextos e realidades, cabe ressaltar a procura e o estudo sobre esse tema, com o objetivo de inserir de forma coerente e consciente, na sociedade contemporânea, as práticas sociais dos multiletramentos.

As abordagens que tecem o corpo deste estudo delineiam para a influência e alcance dos avanços tecnológicos nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo, nesse contexto, o campo de ensino e aprendizagem. Esse diálogo é pertinente quando a escola vê nos multiletramentos a principal forma para uma educação plural, inclusiva, democrática e acessível às demandas discentes. Como aborda Rojo (2012), o trabalho com os multiletramentos em sala de aula expande o conhecimento dos alunos, dando-lhes autonomia e confiança.

Entende-se, assim, a necessidade de se apropriar dos níveis de letramentos e multiletramentos para o contexto urgente da contemporaneidade, haja vista que as incontáveis faces dos multiletramentos, assim vistos nas nuances da sabedoria digital, permite-nos adentrar nos conhecimentos construídos pela humanidade.

4 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. São Paulo: Zahar, 1999.

Barbosa, Vânia Soares, Araújo, Antônia Dilamar e Aragão, Cleudene de Oliveira. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 19.11.2020.

LEMOS, André. **Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época**. In: LEMOS, André e CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 20.11.2020

LEMOS, André et al. **Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência pela internet**. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/txt_col1.htm>. Acesso em: 22.03.2019

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência - O Futuro do pensamento na era da Informática**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade. Campinas, pp. 143-160. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10.12.2020

WENCZENOVICZ, Thaís Janaína; GHISI, Silvano. **Sociedade da Informação e Cibercultura: a sociedade em rede e as mídias interativas no contexto escolar**. Disponível em: www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=bab2a4505dc27eff. Acesso em: 25.11.2020

CAPÍTULO 11

AVANÇOS E RETROCESSOS DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*ADVANCES AND BACKGROUNDS OF SPECIAL
EDUCATION LEGISLATION*

*Decio Oliveira dos Santos¹
José Clécio de Souza²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.11

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva
² Especialista em Atendimento Educacional Especializado

RESUMO

Através desta pesquisa conclui-se que os avanços no processo de inclusão foram muitos, em especial no que se refere a educação, atendendo a legislação desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei 10.172/2001-Plano Nacional de Educação – PNE e consequentes normatizações que visam a ter um processo de inclusão.

Palavras-chave: História. Pessoa com deficiência. Legislação. Inclusão.

ABSTRACT

Through this research it is concluded that the advances in the inclusion process were many, especially with regard to education, meeting the legislation from the Federal Constitution of 1988 to Law 10.172 / 2001-National Education Plan - PNE and consequent norms that aim to have an inclusion process.

Keywords: History. Disabled person. Legislation. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A Educação em especial no Brasil tem percorrido longo e árduo caminho para apresentar caminhos diferentes para que todos cheguem ao mesmo lugar. Nesta constante luta a legislação registra direitos da Pessoa com deficiência ao longo do tempo, vitórias, como as que constam na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, a Lei nº 13.143, Lei Brasileira de Inclusão, entre outras. Tudo isso associado aos diversos movimentos e lutas que ainda existem para que a inclusão seja de fato uma realidade.

A educação das pessoas com deficiência que se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva, contudo, esse novo paradigma tem gerado muitas controvérsias e discussões em sua efetivação prática.

Os pressupostos filosóficos determinam e direcionam a prática educacional, pois toda e qualquer atividade pedagógica reflete - explícita ou implicitamente - uma concepção de mundo, uma interpretação teórico-filosófica das aspirações e valores de um grupo humano, que devem orientar os princípios educacionais de uma determinada sociedade.

Assim consideramos que, a transição para o paradigma da inclusão social demanda certo entendimento sobre as pessoas com deficiência no contexto da atualidade - em que se busca a efetivação dos direitos humanos e da cidadania através do reco-

nhecimento das diferenças - levando em consideração sua longa trajetória de construção sociocultural. Sob essa perspectiva, julgamos de fundamental importância refletir sobre como cada sociedade em sua época histórica, entendia a questão da deficiência.

O tema tem em estudo, surgiu da inquietação em refletir, compreender o processo de inclusão das Pessoas com Deficiência. Deste modo o presente estudo visa promover uma reflexão sobre a trajetória e o processo de inclusão da Pessoa com Deficiência no decorrer da História da humanidade, sendo o mesmo construído a partir de pesquisa bibliográfica e reflexiva, tomando como referência autores como José Siqueira Mazzota, Maria Aparecida Gugel, Otto Marques da Silva entre outros.

O trabalho inicia com uma breve contextualização sobre a Pessoa com Deficiência em diversos momentos da História da humanidade, focando na época em que o extermínio de PCDs, era a solução pelo motivo de serem vistas sem utilidade, Contextualizamos ainda como se deu o processo de inclusão em específico do Egito, e em outros países como o Brasil. Trata-se ainda de algumas legislações referentes a Inclusão, em especial a escolar e uma breve descrição da metodologia aplicada para o desenvolvimento do trabalho.

Este artigo não é o fim de uma discussão, mas abre espaço para que outras surjam no que se refere a esta temática tão interessante, em um momento em que vivemos, onde infelizmente, apesar de termos um conjunto de leis que normatizam a inclusão, ainda temos a conhecida inclusão que exclui, ou seja, aquela que o aluno com deficiência está em uma escola, em turma regular, mas o mesmo não é tratado com o devido respeito e atenção, estando inserido, porém não incluído, uma vez que suas potencialidades não são estimuladas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PARADIGMA DA INCLUSÃO

A ideia de inclusão surge em meados dos anos 90 em oposição à integração. Nesse modelo a escola é organizada para acolher as diferenças, respeitando a diversidade humana, as pessoas são vista em sua integridade, como seres capazes de agir, pensar, amar, aprender de maneira diferenciada, e nesse cenário a discriminação acontece, mas tendo em vista a melhor forma de atender o direito de aprender e se desenvolver que todo ser humano tem.

Visando alcançar o desenvolvimento de uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada, o movimento de inclusão escolar prevê a revisão e reformulação do sistema educacional como um todo, inclusive no que diz respeito às modificações na estrutura física dos prédios escolares. (SILVA, 2010, p.10)

O movimento mundial de inclusão enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos (as), que aborda a concepção de educação inclusiva, constituindo

um novo enfoque para a educação especial e trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional.

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (SÁNCHEZ, 2005, p.10)

O conceito de inclusão trata de abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos, e dessa forma, faz referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Entende que educação é antes de tudo uma questão de direitos humanos, e defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, do seu gênero, de sua dificuldade de aprendizagem, ou por pertencer a uma minoria étnica.

Para Sánchez (2005) a educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser esquecido pelos governos, que devem dedicar recursos financeiros necessários para estabelecê-la, pois:

[...] é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-efetividade de todo o sistema educativo" (UNESCO, Declaração de Salamanca 1994, XI apud SÁNCHEZ, 2005, pág. 59).

Por fim, consideramos que a educação inclusiva implica na inclusão social, uma vez que, como nos coloca Sanchez (2005, pág. 98): "Os alunos não podem considerar-se incluídos até que adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais sejam consideráveis".

3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se trata de mudança, inclui-se a estabilidade desta que em nossa sociedade se estabelece em forma de leis, decretos, resoluções e similares, que assegure aos cidadãos a permanência das vitórias alcançadas por lutas e reivindicações, que, no caso das pessoas com deficiências, são árduas e intensas.

No mundo inteiro regulamentações legais tem se efetivado no sentido de garantir o acesso a direitos e inclusão da Pessoa com Deficiência.

O Brasil começou a registrar legalmente a necessidade de sensibilização a Pessoa com Deficiência no ano de 1961, com a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinou que as pessoas "excepcionais" fossem enquadradas no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los a comunidade.

Enquanto que a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692 de 1971, trata de alunos com deficiências físicas ou mentais, enfocando para o Atendimento Especial, delegando aos Conselhos de Educação a regulamentação de normas, ainda com uma visão não inclusiva, a lei previa a criação e manutenção de escolas especiais para estes cidadãos.

Já a nossa atual Constituição Federal de 1988 traz um novo texto, nela o artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Os artigos 205 e 206, afirmam que “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Em 1989 a Lei nº 7.853 – Lei dos Portadores de Deficiência, dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, reforçando a obrigatoriedade de Educação Especial, bem como a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” garante ainda o acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990 entre suas garantias prevê o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com deficiências.

No de 1994 o texto da Política Nacional de Educação Especial propõe a “integração instrucional”, que orienta para a matrícula em séries regulares apenas crianças com deficiências que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Levando para a Escola Especial grande parte desta clientela, fortalecendo a ideologia de Escola Exclusiva.

No contínuo processo em busca da inclusão das PCDs dos Movimentos que se empenhavam em ter uma educação inclusiva, obtiveram mais uma vitória, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996. Nela figura um capítulo destinado a Educação Especial, o Capítulo V, que estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

No contínuo processo em busca da inclusão das PCDs dos Movimentos que se empenhavam em ter uma educação inclusiva, obtiveram mais uma vitória, com o Decreto nº 3.298, de 1999, também é mais um marco a ser referenciado, pois dispõe sobre a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, este decreto regulamenta a Lei nº 7.853 - Lei dos Portadores de Deficiência.

Com este decreto assegura-se a plena integração da pessoa com deficiências no contexto socioeconômico e cultural do país, nele explicita-se a obrigatoriedade de inclusão no ensino regular, mostrando a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

No ano de 2001, além do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, que confirmou avanços na inclusão de PCDs, o Brasil ganhou a edição da Resolução nº 02/2001,

que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de autoria do CNE/CEB, na qual reforça a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos na Rede Regular de ensino, cabendo aos sistemas e escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais.

O CNE/CP, no ano de 2002, através da Resolução nº 01/2002 estabelece diretrizes curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, exigindo a inclusão de especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Ainda no ano de 2002 foi aprovada a Lei nº 10.436, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), lei que só foi regulamentada no ano de 2005, pelo Decreto nº 5.626. Dentre outros pontos o Decreto trata a inclusão da língua de sinais como disciplina nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, formação do professor e do instrutor de LIBRAS, uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso da pessoa surda à educação, formação do tradutor e interprete de LIBRAS-Língua Portuguesa, garantia de educação e saúde das pessoas suras ou com deficiência auditiva , papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos.

Em 2006 foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Temas relacionados a inclusão foram elencados, com participação do Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria dos Direitos Humanos. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, e o Decreto nº 6.097/2007, trazem à tona questões de infraestrutura para a Educação Inclusiva. A acessibilidade das edificações, as salas de recursos multifuncionais para pessoas com deficiências são vistas como direitos primários. Em sua meta 4 estabelece:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2007).

Em 2008 foi publicado o Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No mesmo ano foi editado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, o mesmo exige que a União a prestar apoio técnico financeiro aos sistemas Públicos de ensino na oferta do Atendimento Especializado, que passa ter obrigatoriedade de constar no PPP da Escola (Projeto Político Pedagógico). As orientações referentes ao cumprimento deste decreto estão na resolução do CNE/CEB 04/2009. Em 2011, então o Decreto nº 7.611 revogou o decreto 6.751/08 e estabeleceu novas diretrizes para o dever do estado para com PCDs:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

A Política de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista passa a ser instituído no ano de 2012 através da Lei nº 12.764, após debates exaustivos da sociedade.

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, reafirma as obrigações do Estado para com os direitos das Pessoas com Deficiências.

Sabemos as leis refletem os apelos populares, e que as queixas por parte de ongs e familiares de PCDs é, ainda sobre o cumprimento das leis existentes no Brasil.

4 METODOLOGIA

Pesquisar é essencialmente necessário, quando se quer obter respostas ou resultados que satisfaçam as nossas indagações. De acordo com os autores Barros e Lehfeld (1986. p.88):

(...) através da pesquisa chega-se a um conhecimento novo ou totalmente novo, isto é, o pesquisador pode apreender algo que ignorava anteriormente, porém já conhecido por outros ou então chegar a dados desconhecidos por todos.

Na tentativa de responder suas interrogações, a ciência possibilita ao ser humano, caminhos satisfatórios para a compreensão da realidade objetiva, sendo a pesquisa um dos seus principais instrumentos. São vários conceitos de pesquisa, uma vez que esta é utilizada nos diferentes campos do saber. E, por não terem chegado ainda a um consenso, vários estudiosos apontam seu caráter racional, definindo-a de forma adequada e precisa.

De acordo com as abordagens feitas por Andrade (2001, p.121) a pesquisa é definida como “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

De maneira mais minuciosa, Lakatos e Marconi (1985, p.15) definem pesquisa como “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Para a realização deste trabalho, optou-se por uma pesquisa bibliográfica. Depois de estabelecido e delimitado o tema do trabalho e formulado o problema a ser pesquisado, deu-se início ao levantamento bibliográfico com a documentação existente sobre o assunto, onde se desencadeou uma série de procedimentos para a localização dos documentos que pudessem interessar ao tema discutido.

Tais documentos se definem pela natureza dos temas estudados e pelas áreas em que os trabalhos se situam. Tratando-se de trabalhos no âmbito de reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos científicos, teses, dissertações etc. (SEVERINO, 2003, pág. 46).

À medida que se procedeu à leitura e que os elementos importantes foram surgindo, fez-se a documentação, tomando-se nota de todos os elementos que seriam utilizados na elaboração deste trabalho. Quando se fala em documentação, refere-se à tomada de apontamento durante a leitura de consulta e pesquisa.

Esses apontamentos servem de matéria-prima para o trabalho e funcionam como um primeiro estágio de rascunho (*ibid.*). Segundo Salomon (2001, p. 289) “documentar-se não é apenas uma das fases da elaboração do trabalho científico: é um hábito do trabalhador intelectual e um tipo de pesquisa também: a pesquisa documental”. Por

fim, foram utilizados como literatura específica deste trabalho vários livros que tratam da temática em estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos uma época de mudança de paradigma social, através do qual emerge um modelo de sociedade inclusiva, porém, cabe-nos ressaltar que essa mudança não diz respeito apenas ao campo da educação, apesar de sabermos do seu papel fundamental nesse processo.

Sendo assim, consideramos imprescindível o reconhecimento de que o conceito de sociedade inclusiva - assegurado pela nossa Constituição e respaldado por vários tratados internacionais - não se limita a Educação Inclusiva e nem tão pouco a Educação Especial, uma vez que o paradigma da inclusão é fruto de um processo histórico, através do qual foi se construindo um pensamento social sobre como tratar as pessoas socialmente excluídas, entre elas os deficientes.

Como abordado em todo artigo, é nítido os avanços no processo de inclusão das PCDs, pelo menos no que tange a legislação, entretanto legislação por si só, não resolve a questão da inclusão, é preciso que de fato ela seja cumprida e para tal, exige-se um esforço de todos os entes federativos e de todos nós enquanto cidadãos, educadores ou não, para que essas pessoas tenham o mesmo olhar e atenção que as demais, garantindo não somente ao acesso a educação e mercado de trabalho, mas a sua permanência nestes espaços de crescimento pessoal, educacional e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Lei 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). DIARIO Oficial da União Brasília,10 de janeiro de 2001. Seção 1, página 1.

BRASIL.Lei nº 10.436/2002 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25.4.02.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução a Metodologia do trabalho científico:. São Paulo: Altas, 2001.

BRASIL.Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 27/12/1961 - Seção 1, Página 11429.

BRASIL.Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 23.12.2005. Seção 1, Página 27833.

BRASIL.Lei nº 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diario Oficial da União, Brasília, 23.12.2005. Seção 1, Página 6377.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. São Paulo::Altas 1999.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoa com deficiência e o Direito ao Trabalho. Brasilia. Ampid, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Siqueira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas..São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Otto Marques. A Epopéia Ignorada: Uma Questão de Competência, A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho. São Paulo: Cedas, 2009.

SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA, COMO ERAM VISTAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS ATÉ O SÉCULO XIX

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: A HISTORICAL RETROSPECTIVE, AS PEOPLE WITH DISABILITIES WERE SEEN UNTIL THE 19TH CENTURY

Décio Oliveira dos Santos¹
José Clécio Silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.12

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva
² Especialista em Atendimento Educacional Especializado

RESUMO

Durante muitos anos as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, ficavam a margem da sociedade, sendo excluídas ou até mesmo mortas, como acontecia em algumas civilizações como em Esparta, por exemplo, por acreditar que as mesmas não teriam nenhuma potencialidade a ser desenvolvida em prol da sociedade. O presente artigo tem como finalidade refletir sobre a trajetória das pessoas com deficiências na história da humanidade, através de estudo de cunho bibliográfico. O mesmo busca promover uma breve reflexão sobre como essas pessoas eram vistas e tratadas em diversos tempos e sociedades, de modo a compreender melhor os processos de transição das ideias sobre a deficiência até a atualidade, na qual objetiva-se a construir uma sociedade inclusiva. É necessário considerar que cada sociedade tem sua educação, que procura atender às necessidades de sua época histórica, e são ditadas por fatores e exigências sociais, então, a prática pedagógica traz em si uma concepção de mundo que emerge e busca consolidar os valores e aspirações dessa sociedade. Através desta pesquisa conclui-se que os avanços no processo de inclusão foram muitos, em especial no que se refere a educação, atendendo a legislação desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei 10.172/2001-Plano Nacional de Educação - PNE e consequentes normatizações que visam a ter um processo de inclusão.

Palavras-chave: História. Legislação. Inclusão.

ABSTRACT

For many years, people with some kind of disability, remained on the margins of society, being excluded or even killed, as happened in some civilizations such as Sparta, for example, because they believed that they would have no potential to be developed in for society. This article aims to reflect on the trajectory of people with disabilities in the history of humanity, through a bibliographic study. It seeks to promote a brief reflection on how these people were seen and treated in different times and societies, in order to better understand the processes of transition from ideas about disability to the present, in which the objective is to build an inclusive society. It is necessary to consider that each society has its education, which seeks to meet the needs of its historical era, and are dictated by social factors and requirements, so the pedagogical practice brings with it a conception of the world that emerges and seeks to consolidate the values and aspirations of that society. Through this research it is concluded that the advances in the inclusion process were many, especially with regard to education, meeting the legislation from the Federal Constitution of 1988 to Law 10.172 / 2001-National Education Plan - PNE and consequent norms that aim to have an inclusion proce

Keywords: History. Legislation. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A presença de Pessoas com Deficiência em nossa sociedade sempre foi uma realidade, assim como a sua não aceitação, partindo tal rejeição da própria família, a ponto de até mesmo abandoná-las. Sendo que essa não uma particularidade da nossa sociedade, mais de diversos países do mundo.

Na intencionalidade de promover uma aceitação, um tratamento humano a essas pessoas, com mais respeito e dignidade, no que refere em especial ao Brasil, podemos citar vários marcos legislativos, traçados e discutidos pela sociedade e seus representantes que trouxeram mudanças profundas no âmbito do processo de inclusão, em especial na educação.

A educação das pessoas com deficiência que se pautava num modelo de atendimento segregado, e exclusivo cheio de misticismo e preconceitos.

2 ELIMINAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No início da história da humanidade, há aproximadamente mais trinta mil anos, os primeiros grupos humanos viviam da caça e não praticavam a agricultura, assim tinha uma vida nômade, sujeita aos perigos de um ambiente selvagem. Maria Aparecida Gugel (2007, p.01) constata que, “não se têm indícios de como os primeiros grupos humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra”.

Para Otto Marques da Silva (2009) as deficiências e doenças sempre fizeram parte da vida, sendo “tão antigas quanto à própria humanidade”, manifestando-se em certos indivíduos e dificultando a sua sobrevivência, quer seja em razão da sua limitação ou do tratamento de exclusão que experimenta dentro da sociedade a qual pertence.

Nesse sentido, ele nos aponta que, mesmo com a evolução da humanidade, algumas comunidades tribais como a dos índios *Chiricua* - habitantes das matas colombianas e andinas - ainda consideram o abandono e a eliminação de pessoas com algum tipo de deficiência um comportamento aceitável.

A atitude de abandono e eliminação é tida como necessária para algumas culturas, uma vez que a permanência da pessoa com deficiência poderia representar um fardo para o grupo, apesar de comum e aceitável, não era um procedimento unânime nas sociedades antigas.

Contudo, nos relata Silva (2009) que o tratamento dispensado às pessoas com deficiência na cultura grega era de abandono e sacrifício. Em Esparta, pelas leis vigentes,

os pais de qualquer recém-nascido “eram obrigados a levar o bebê, ainda bem novo, a uma comissão oficial formada por anciões de reconhecida autoridade, que se reunia para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão”.

Na Grécia antiga as pessoas com deficiências não possuíam nenhum tipo de direito social, eram destituídas do direito mais básico do ser humano, que é o direito à vida. Até completarem sete anos, todas as crianças gregas tinham que ser apresentadas ao conselho dos anciões e caso tivessem alguma deficiência eram sacrificadas, atiradas do *Taygetos*, uma cadeia de montanhas próxima a Esparta.

Essa era uma prática naturalizada, que se justificava como sendo para o bem da criança e sobrevivência da república, tendo em vista mais especificamente o povo espartano, cujo, a marca principal do estado é o militarismo.

De acordo com Silva (2009), após serem examinadas pelos anciões era determinado o destino da criança espartana, caso fossem consideradas “normal”, forte e bela era entregue à família para cria-la até os sete anos, quando o Estado assumia o papel de prepara-la para guerra, porém se a criança fosse considerada disforme, feia ou fraca, os próprios anciões se encarregavam de sacrificá-la, atirando num abismo de mais de 2.400 metros de altura chamado de *Apothetai*, que significa “depósitos”. Contudo, em outras cidades gregas as crianças com deficiências eram abandonadas em locais sagrados, cabendo aos deuses à decisão pela sua sobrevivência.

[...] quando nascia uma criança, o pai realizava uma festa conhecida como *amphidromia* [...]. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho. (SILVA, 2009, p.126)

Segundo Maria Aparecida Gugel (2007), a prática de extermínio de crianças deficientes era defendida por alguns filósofos. Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, ao pensarem o planejamento das cidades gregas indicavam a eliminação das pessoas nascidas com deficiências.

A República, Livro IV, 460 c – Pegarão então os filhos dos homens superiores, levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que sejam disformes, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (PLATÃO apud GUGEL, 2007, p.03)

É perceptível que a recomendação era que as famílias nobres não mantivessem os filhos que tivessem alguma deficiência, com isso as crianças eram abandonadas para que morressem ou fossem acolhidas por quem a encontrasse, essa postura é também adotada pelos romanos.

As leis romanas da antiguidade não favoreciam as pessoas com deficiências, permitindo aos pais sacrificarem as crianças nascidas com deformidades físicas. No Direito Romano havia leis específicas sobre os direitos de um recém-nascido, porém a chamada “forma humana” era a principal garantia a esse direito.

Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tigre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados. (GUGEL, 2007, p.03)

Apesar da legalidade, a prática do infanticídio não era regular entre os romanos, os pais preferiam abandonar as crianças que muitas vezes eram recolhidos por exploradores que os submetiam ao trabalho em circos, a pedir esmolas ou até mesmo a prostituição.

3 A INTEGRAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO EGITO ANTIGO

O povo Egípcio buscava o desenvolvimento espiritual através da tradição de ensinamentos, neste sentido existia um documento chamado “Instruções de *Amenemope*”, que era tido como um código de conduta moral egípcio e que determinava que anões e deficientes em geral fossem respeitados.

Segundo Silva. (2010 p.14), “no Egito antigo, evidências arqueológicas mostram que as pessoas com deficiência ocupavam seu lugar na sociedade e desenvolviam suas atividades juntamente com os outros”. Eles integravam-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais.

A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para suas ocupações e ofícios, principalmente dançarinos e músicos. (GUGEL, 2007, p.04)

Pessoas com deficiências eram muitas vezes empregadas nos mais altos cargos de funcionalismo dos faraós, a exemplo de pessoas com nanismo, que chegaram a receber honrarias em sua morte, demonstrando sua importância social. Também é apontado como fator de valorização das pessoas deficiências a quantidade de egípcios que ficavam cegos devido às tempestades de areia.

O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a Terra dos Cegos porque seu povo era constantemente acometido de infecções nos olhos, que resultavam em cegueira. Os papiros contêm fórmulas para tratar de diversas doenças, dentre elas a dos olhos. (GUGEL, 2007, p.04)

Constata-se que para os egípcios o respeito aos deficientes, velhos e doentes era um dever moral, visto que na literatura dessa civilização é retratada a preocupação com essas pessoas. Como nos aponta Otto Marques da Silva (2009, pág.235), “Os famo-

sos papiros também registram práticas médicas realizadas no Egito Antigo, sendo que dentre elas há menções a tratamentos voltados aos problemas de deficiências”.

4 INSTITUCIONALIZAÇÃO NÃO ESCOLAR

Com o surgimento do cristianismo, a visão sobre as pessoas com deficiência sofre mudanças drásticas, visto que a doutrina condenava o extermínio das crianças que apresentasse alguma deficiência.

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltada para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigava indigentes e pessoas com deficiências. (GUGEL, 2007, p.06)

A doutrina cristã ao emblemar o respeito irrestrito à vida, prega a prática da caridade através de atos de assistências às pessoas pobres e enfermas, tais preceitos influenciaram e alteraram gradativamente costumes e concepções do povo romano.

Com o fim do Império Romano no ano 476 d.C., inicia-se a Idade média, período histórico marcado pelas precárias condições de vida e de saúde, além da ignorância da população que atribuía o nascimento de pessoas com deficiência a “castigo divino”. Segundo Gugel (2007), muitas vezes essas pessoas eram vistas como amaldiçoadas, sendo que os mais supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos, as crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas.

Apesar disso, observa-se que nesse período passou-se a ter mais atenção aos casos de doenças e deficiências, senhores feudais e governantes, com ajuda da igreja criaram hospitais e abrigos. Gugel (2007) destaca a fundação do primeiro hospital para pessoas cegas, criado pelo rei Luís IX - que reinou entre 1214 e 1270 – chamado *Hospice des Quinze-vingts*, que significa 15x20, cálculo que resulta na quantidade de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos vazados na 7ª Cruzada.

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiências, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. [...] Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas e exploradas. (MAZZOTTA, 2005, p.17)

Em meados dos séculos XV até o XIX, houve um processo de institucionalização, a ideia de piedade disseminada pelo cristianismo se expandiu, ocasionando o acolhi-

mento dessas pessoas em instituições como albergues, asilos e conventos, garantindo assim o direito à vida, mas isolando-os do convívio social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças socioeconômicas provocam a criação de novas práticas culturais, e as ações pedagógicas evoluem em decorrência dessas circunstâncias e necessidades, buscando responder às questões colocadas pelas demandas do seu momento histórico.

A educação está condicionada a ideais sócio-políticos, culturais e históricos, de determinada época, que envolvem diferentes concepções de homem e de sociedade, porque são as demandas culturais, políticas e ideológicas sobre que tipo “sociedade” se quer formar, que estabelecem as finalidades da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). DIARIO Oficial da União Brasília, 10 de janeiro de 2001. Seção 1, página 1.

BRASIL. Lei nº 10.436/2002 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25.4.02.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução a Metodologia do trabalho científico:. São Paulo: Altas, 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 27/12/1961 - Seção 1, Página 11429.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União, Brasília, 23.12.2005. Seção 1, Página 27833.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diario Oficial da União, Brasília, 23.12.2005. Seção 1, Página 6377.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. São Paulo::Altas 1999.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoa com deficiência e o Direito ao Trabalho. Brasilia. Ampid, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Siqueira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas..São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Otto Marques. A Epopéia Ignorada: Uma Questão de Competência, A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho. São Paulo: Cedas, 2009.

SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

CAPÍTULO 13

DIREITO DE APRENDER E VIVER COM QUALIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

*RIGHT TO LEARN AND LIVE WITH QUALITY IN
PANDEMIC TIMES*

*Décio Oliveira dos Santos¹
José Clécio da Silva de Souza²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.13

¹ Psicopedagogo Institucional e Clínico
² Psicopedagogo Institucional e Clínico

RESUMO

Este artigo visa mostrar quanto necessário é oportunizar ao docentes e demais profissionais da Educação um momento de reflexões e avaliações de percurso, para a redefinição de ações para o “Normal” vindouro e para o melhor aproveitamento dos recursos humanos e suas potencialidades em benefício da comunidade escolar. A busca da necessidade de formação integral do ser, sejam elas biológicas, sociais, emocionais ou intelectuais. Não podem ser esquecidos na contemporaneidade tão conturbada

Palavras-Chave: Docente; Saúde Mental.

ABSTRACT

This article aims to show how necessary it is to provide teachers and other Education professionals with a moment of reflections and evaluations of the path, for redefining actions for the “Normal” to come and for the better use of human resources and their potential for the benefit of the community. school. The search for the need for integral formation of the being, whether biological, social, emotional or intellectual. They cannot be forgotten in such a troubled contemporary

Key words: Teacher; Mental health.

1 INTRODUÇÃO

O ato de ensinar em si sempre foi complexo e exigente de um envolvimento multidinâmico, nos últimos meses as dificuldades se acentuaram, o mundo foi pego de surpresa com uma pandemia que não tem dia e nem hora para acabar. Em meio a um contexto apocalíptico, onde os canais de notícias trazem aos nossos lares catástrofes provocadas por um vírus em estudo, a ideia de preservação da vida, junto com pavor da tão presente morte, passou a ser a motivação única das pessoas.

Não tendo outra alternativas os sistemas educacionais pararam, pois não havia previsão e nem preparação para o cenário que se formou. Desde então os sistemas têm buscado alternativas para compensar da melhor forma possível o distanciamento social que se fez necessário.

“O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui.” (Esteve, 1999, p.144)

O Ensino Híbrido ou Online, com alternativas síncronas ou assíncronas, tem se tornado alternativa para a manutenção do direito de aprender.

2 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA O “NOVO NORMAL”.

Em uma realidade tão cheia de surpresas e novidades surge com mais urgência a necessidade de qualificação dos profissionais de Educação, pois o universo virtual é imenso, cheio de possibilidades e desafios.

Nossos alunos são “nativos digitais”, pertencem a uma geração que nasceu em meio a tecnologia e estão abertos a tudo que ela tem para ofertar. Grande parte dos docentes é composta por “imigrantes digitais”, se articulando ainda, de forma tímida com o mundo tecnológico, necessitando assim de formação e suporte para a realização de um trabalho efetivo em meio a esse “novo normal”. O IMDH-Consultoria que presta serviço as Redes Municipais de Ensino do Interior da Bahia em entrevista relatou que há um grande percentual de professores, nestas realidades, que, se quer sabem abrir um e-mail, ou utilizam o número de Whasapp da filha para receber recados. A pergunta que fica é: Como esses profissionais trabalharão em época de distanciamento? A emergência do uso de mecanismos de troca de informações instantâneas “grita” e aflige ainda esses profissionais. Sem dúvidas a capacitação deverá ser prioridade para os sistemas de ensino. Hoje o mercado oferece consultorias especializadas que serão fundamentais nesse momento de transição. O uso de tecnologias na Educação vem sendo tema de debate há décadas, como reforça KENSKI (2003, p. 24):

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade. [...] esse é um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como um espaço crítico com relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante do seu grupo social.

Dizer que os sistemas foram pegos de surpresa com a necessidade do distanciamento Social é um Fato, mas, infelizmente é contraditório dizer que é nova a necessidade de atualização e formação dos profissionais de Educação em Tecnologias interativas adaptáveis.

3 RESIGNIFICANDO O ENSINAR E LUTANDO POR EQUILÍBRIO MENTAL

Diante das mudanças sofridas nos últimos meses, o mundo se modificou, comportamentos e regras são novas. Assim técnicas pedagógicas e metodologias precisam ser incorporadas no dia-a-dia dos professores e outros colaboradores da Educação Escolar. O Uso de Plataformas Síncronas e Assíncronas já é uma realidade a ser aperfeiçoadas, pois é necessário buscar um novo meio de encontrar os nossos alunos em meio

a tudo isso, é necessário utilizar ferramentas diferentes, mas também, agir de forma diferente diante destas ferramentas. O Professor, antes de tudo precisa acreditar que está sendo efetivo no alcance ao aluno e na transmissão dos conhecimento, precisa sentir o envolvimento do aluno, pois essa tecnologia tem que “aproximar”, se esse encontro não é real e íntimo na troca de informação, poderemos incorrer no erro de apenas fazer de conta que ensinamos e/ou aprendemos.

“A inovação educativa ocorre sempre com a presença de equipes de trabalho; para modificar a prática do magistério, é muito importante tomar contato com outros professores que já estão inovando e comprovar por si mesmo que a renovação pedagógica existe e que produz material pedagógico e novas relações entre professores e alunos.” (ESTEVE, 1999, p. 142- 143)

Os profissionais de Educação já sofrem pressões diárias por conta de suas responsabilidades profissionais. O professor é o profissional que mais leva atividades do trabalho para casa, o que ocasiona um esgotamento físico e mental maior. Vários estudos apresentam síndromes e doenças causadas pelo constante stress ao qual o professor é exposto, Pressões como: Exigência de formação, pressão de superiores por atendimento a questões burocráticas como preenchimento de diários e elaboração de fichas e relatórios, pressão da equipe pedagógica por planejamentos de rotina, que muitas vezes nem correspondem à realidade; Pressão dos pais; Pressão da Indisciplina e falta de limites dos alunos, que mesmo identificadas pelos professores na maioria das vezes não são reconhecidas pelos pais e superiores das escolas, Pressão pela sobrecarga de jornada Dupla ou até tripla. Com as novas adaptações o Professores ainda precisam entrar em um universo digital novo, gravar aulas, resinificar todas as suas experiências profissionais, e ainda manter-se como referência de equilíbrio perante seus alunos de diferentes faixas etárias e contextos sociais.

Em algumas redes de ensino o ensino híbrido também surge como possibilidade, mas a incerteza atinge o emocional e psicológico dos professores que são cobrados por um retorno, pelo fato de estarem recebendo seus salários. E então em meio a tudo isso percebemos o marcante preconceito com relação a metodologias de ensino não presenciais, pois grande parcela da sociedade ainda desacreditam deste meio de aprender, e culpam professores como se não estivessem trabalhando, o que gera debates e desgastes, notáveis em redes sociais populares.

É preciso dar acompanhamento psicológico aos profissionais envolvidos no árduo trabalho de “Ensinar” para poder garantir ao aluno o direito de Aprender.

Já em 2011, as autora Pereira e Vieira, afirmavam:

As estratégias defensivas têm como alvo principal minimizar a percepção do sofrimento no contexto de trabalho e dar ao sujeito suporte, protegendo-o contra situações nocivas ao seu funcionamento psíquico. A diferença entre estratégias individuais e coletivas é que no primeiro caso o objeto ameaçador está interiorizado

e não precisa apresentar-se fisicamente para gerar ações de defesa. As estratégias coletivas, por sua vez, dependem da existência de condições externas concretas para serem construídas e colocadas em ação e se sustentam no consenso de um grupo específico de trabalhadores. (PEREIRA; VIEIRA, 2011, p. 04)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto de stress do docente gerado por atuais crises econômicas, sociais, tecnológicas e dificuldades familiares levadas a segunda família, a escola. Vemos a necessidade de subsidiar os profissionais da educação no resguardo do seu bem-estar para o enfrentamento das situações conflitantes do dia-a-dia escolar. Levar o docente a busca do autoconhecimento e do autorrespeito é gerar um ambiente saudável e produtivo para o acolhimento do alunado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. Suicídio: informar para prevenir (Cartilha).-Comissão de Estudos e Prevenção de Suicídio. Brasília:CFM/ABP, 2014. Disponível em :https://www.cvv.org.br/wpcontent/uploads/2017/05/suicidio_informado_para_prevenir_abp_2014.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar,1998.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELASCO, Isabel Cristina; PASSINHO, Renata Soares; VIEIRA, Valeria Aparecida. Práticas integrativas e complementares na saúde mental do estudante universitário. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 2019.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. dos S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. Cadernos de Saúde Pública,2006 22(5), p.1017-1026.

DALGALARRONDO, P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais. 2. ed., 2008

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, novas conferênciasintrodutórias e outrosTextos (1930 -1936). (1. ed. 1930). Tradução de Paulo César deSousa. Companhia das letras,2010.

FUKS, Betty Bernardo. Freud e a cultura. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GONTIJO, Mouzer Barbosa; NUNES, Maria de Fátima. Políticas integrativas e complementares: conhecimento e credibilidade de profissionais do serviço público de saúde. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 2017.

JUNIOR TELESI, Emilio. Práticas integrativas e complementares em saúde, uma nova eficácia para o SUS. Estudos Avançados. São Paulo, 2016.

LIPP, M. E. (2006). Teoria de temas de vida do stress recente e crônico. Boletim Academia

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Saúde Mental: o que é, doenças, tratamentos e direitos. Disponível em:<https://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental>. Acesso em: 05 fev. 2020.-11692017000100332&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1592.2878>.

CAPÍTULO 14

GESTÃO DEMOCRÁTICA: A FORÇA DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS

DEMOCRATIC MANAGEMENT: THE STRENGTH OF EVERYONE'S PARTICIPATION

Décio Oliveira dos Santos¹
José Clécio Silva de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.14

¹ Especialista em Gestão Educacional
² Especialista Em Gestão Educacional

RESUMO

No princípio da gestão democrática a família é parte fundamental da sociedade que outorga valores num sentido do bem conviver no ambiente escolar e em sociedade. Com isso é de suma importância a participação dos pais nas decisões da escola e assim fazer parte ativamente do convívio no ambiente escolar e nas decisões que envolvam a melhorias no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos. Assim, temos como objetivo verificar se existe incentivo por parte da escola que favoreça a contribuição na construção de uma relação participativa. O presente artigo tem como finalidade verificar se existe um critério na escolha da direção da instituição, se há democratização da escolha do líder e analisar a maneira que a escola trabalha a gestão democrática junto com a clientela, sendo esse um princípio constitucional fundamentado na LDB 9394/96, e amparada na Carta Magna de 1988. A pesquisa realizada é bibliográfica com a modalidade qualitativa, visando especificamente identificar como ocorre a participação dos pais nessa relação de democracia na escola. Analisando as informações colhidas na pesquisa constatou-se que a direção e coordenação da escola sabem da importância de se estabelecer uma gestão democrática e a contribuição dos pais junto à instituição no processo educativo. Mediante a gestão democrática implantada, precisa trazer a comunidade escolar para construir e assegurar que juntos pais, alunos, professores, gestores e funcionários nas múltiplas responsabilidades da gestão escolar podem contribuir para a redução das desigualdades sociais, culturais e étnicas. Portanto, essa escola está conseguindo implantar uma gestão democrática e se dedicando para que seja plena.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Participação. Pais. Relação. Escola.

ABSTRACT

In the principle of democratic management, the family is a fundamental part of the society that grants values in a sense of good coexistence in the school environment and in society. As a result, parental participation in school decisions is of utmost importance and thus be an active part of living together in the school environment and in decisions that involve improvements in the teaching and learning process of their children. Thus, we aim to verify whether there is an incentive on the part of the school that favors the contribution in building a participatory relationship. The purpose of this article is to verify if there is a criterion in the choice of the direction of the institution, if there is democratization of the choice of the leader and to analyze the way that the school works the democratic management together with the clientele, this being a constitutional principle based on LDB 9394 / 96, and supported by the 1988 Magna Carta. The research carried out is bibliographic with a qualitative modality,

specifically aiming to identify how the participation of parents in this relationship of democracy at school occurs. Analyzing the information collected in the research, it was found that the school management and coordination know the importance of establishing a democratic management and the parents' contribution to the institution in the educational process. Through the democratic management implemented, it needs to bring the school community to build and ensure that together parents, students, teachers, managers and employees in the multiple responsibilities of school management can contribute to the reduction of social, cultural and ethnic inequalities. Therefore, this school is managing to implement democratic management and dedicating itself to make it full.

Keywords: Democratic Management. Participation. Parents. Relationship. School.

1 INTRODUCÃO

A gestão educacional hoje tem características diferentes do passado, por exigir a participação da comunidade de forma intencional como colaboradores ativos e parte importante da relação entre indivíduos que almejam a qualidade no ensino. Procurar na gestão democrática a solução e união das pessoas que fazem parte da escola para os problemas enfrentados no cotidiano escolar e a falta de interesse do poder público por um ensino de qualidade.

A administração, de forma geral, traz o gestor como uma peça muito importante na interação dos indivíduos com seus semelhantes, nas relações de trabalho. Também na escola se faz necessária a figura do gestor para intermediar as interações e a participação, respeitando sempre as pessoas e suas opiniões e assim desenvolver a confiança nos segmentos do âmbito escolar. Para que os envolvidos possam ministrar suas ações e gerir a instituição de ensino.

É necessário observar as relações no cotidiano escolar, compreender as relações interpessoais e os conhecimentos individuais como novas fontes para o enriquecimento do trabalho coletivo. Discutir a democratização da gestão escolar. Identificar como a participação dos pais pode contribuir no dia-a-dia da escola.

Alguns pontos chamam atenção no que se refere aos aspectos de relacionamento e comunicação entre gestores, professores, funcionários, alunos e a comunidade.

Nessa perspectiva, este trabalho põe o papel do gestor em destaque para mostrar como ele pode contribuir nas relações de participação na escola e sua função no desenvolvimento educacional.

A democratização do ensino, como instrumento para criarem um ambiente estimulador para o aprendizado e para se promover uma educação significativa, preparando o indivíduo e sua capacidades para que possam agir e interagir na sociedade em que vive, solucionando conflitos e obtendo êxito nas situações do cotidiano.

Para atender os interesses coletivo e possibilitar as mudanças significativas na vida das pessoas, faz-se necessário que a participação seja entendida dessa forma, para que o indivíduo se sinta responsável e que assuma a responsabilidade para a melhoria da realidade.

2 ASPECTOS LEGAIS DA GESTÃO ESCOLAR

A Gestão Educacional Brasileira deu grandes passos após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, somente em 1996, com a nova LDB pontos importantes ficam legalmente registrados.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- VIII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)
- IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
- X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
- XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019) (BRASIL, 1996)

Souza (2007), nos mostra que mesmo após a LDB de 1996 vários pontos precisam ser reafirmados para uma gestão de fato democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, traz também ponto marcante com relação ao gestor e suas atribuições dentro desta visão participativa.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Envolver-se e envolver todos da comunidade escolar na gestão pedagógica e administrativa da escola é uma tarefa que exige vocação e formação sólida. Teoria e prática devem formar um casamento harmonioso para que a práxis surta um efeito satisfatório.

Na educação, por excelência, a gestão necessita ser humanizada e acolhedora, respeitando as diversidades de ideias e potenciais. Seguindo o espirito da lei 9493/96, o gestor com inteligência emocional e competência técnica será o profissional mais acertado para liderar a gestão democrática. O que compete ao diretor de acordo com o Regimento Escolar da instituição citada:

Art. 9º - Compete ao diretor - cumprir, fazer cumprir e divulgar este Regimento Escolar, a legislação vigente, bem como as normas e diretrizes emanadas, da Secretaria Municipal de Educação;

II - Organizar, superintender e acompanhar direta ou indiretamente, todas as atividades de natureza pedagógica, administrativa e disciplinar;

III - representar o estabelecimento quando se fizer necessário, ou delegar poderes de representação a quem de direito;

IV - Baixar os atos de natureza pedagógica, administrativa e disciplinar que se fizerem necessários e assinar expediente;

V - Convocar e presidir sessões de professores (as), pais e/ou responsáveis submetendo à apreciação e julgamento desta, a matéria que lhe compete;

VI - Assinar juntamente com o secretário escolar, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedido pelo estabelecimento;

VII - coordenar os trabalhos de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);

VIII - enviar os Relatórios Escolares, em tempo hábil, aos órgãos competentes;

IX - Organizar a escala de férias do pessoal administrativo e de serviço, de forma que o estabelecimento fique aberto ao público, durante todo o ano;

- X - Participar, sempre que for convocado, das reuniões promovidas pelos órgãos ligados à educação;
- XI - agir com firmeza, habilidade e presteza, a fim de evitar qualquer problema que venha a perturbar o processo ensino-aprendizagem e a ordem disciplinar;
- XII - tornar público, afixando no quadro de avisos, as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação - SME e do Conselho Municipal de Educação - CME;
- XIII - coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos;
- XIV - Coordenar o processo de planejamento escolar coletivo dando unidade ao núcleo gestor;
- XV - Ouvir a comunidade escolar, em relação às prioridades da escola, para a aplicação dos recursos financeiros e afixar em local visível a prestação de contas com os gastos dessas prioridades;
- XVI - questionar, com a comunidade escolar, assuntos que fortaleçam o processo democrático de interesse das partes envolvidas;
- XVII - estabelecer diretrizes, estratégias e metas a serem percebidas pela unidade escolar, juntamente com os representantes dos demais segmentos;
- XVIII - apoiar ação de cada membro do núcleo gestor visando o engrandecimento da unidade escolar, fortalecendo o processo participativo;
- XIX - informar ao servidor da notificação, ao gestor máximo da secretaria da necessidade de apurar o descumprimento dos deveres funcionais, inclusive o não cumprimento regular da jornada obrigatória de trabalho e tomar ciência do (a) faltoso (a) ou juntar aos autos declarações de duas ou mais testemunhas no caso de recusa do servidor de receber a informação e dar ciência;
- XX - manter atualizadas as informações funcionais dos servidores na unidade escolar;
- XXI - resolver as situações omissas neste Regimento Escolar, levando as de natureza grave à apreciação do órgão competente da Secretaria Municipal de Educação - SME;
- XXII - organizar a escala de férias do pessoal responsável pelo serviço de portaria;
- XXIII - Assegurar a participação do Conselho Escolar na elaboração e acompanhamento da execução do projeto Político Pedagógico, dos planos, programas e projetos voltado para o desenvolvimento da Unidade escolar, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de recursos humanos e de recursos materiais; (RIBEIRO, 2016)

2.1 Administração: breve caracterização

a administração é um fenômeno universal no mundo moderno que vem mudando a cada dia e com uma rapidez incrível, e de forma intensa.

Em toda a história da humanidade as mudanças econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, legais, políticas, demográficas e ecológicas vem acontecendo com rapidez, por isso para acompanhar todo esse desenvolvimento precisamos estar sempre bem informado, que de certa forma torna-se um aprendizado, e esse contato começa em casa com a educação dada pelos pais, relacionamento com a família e continua na escola com a participação da comunidade escolar e dos educandos entre se, dando continuidade a velocidade da informação dessa sociedade informatizada.

Essa realidade é atual na perspectiva da administração e de acordo com variáveis básicas que são: tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia e ambiente. Assim as grandes organizações perceberam que o comportamento do conjunto desses componentes é diferente da soma dos comportamentos de cada componente considerado isoladamente; atrapalha no desempenho dos trabalhadores nas suas funções na empresa e contribuíam para a baixa autoestima dos mesmos. Sendo assim as grandes organizações foram as responsáveis pelas primeiras mudanças na administração.

A concepção mais largamente difundida, achando-se presente quer na literatura sobre administração escolar, onde ela predomina quase exclusivamente; quer na realidade de nossas escolas, onde a direção escolar procura adotá-la com maior ou menos rigor, querem ainda na formação dos futuros administradores escolares, perpassando de modo marcante os currículos e programas da habilitação de administração escolar, no interior do curso da pedagogia. (PARO, 2003, p.11)

São mudanças que precisam acontecer desde os currículos e programas da habitação do curso de pedagogia, assim como na realidade das escolas, onde a direção vai tratar com mais seriedade ou deixar de lado como outras medidas que precisam ser tomadas.

É notório que são necessárias mudanças na estrutura escolar. Como afirma Teixeira:

As transformações operadas no âmbito da sociedade colocaram a escola no âmbito das necessidades sociais e individuais. "O que era antes destinado a uma elite minoritária agora deveria estender-se para todos, ressaltando que não se trata apenas de escolas para todos, mas de que todos aprendam" (1997, p.166)

E, consequentemente, essas mudanças serão refletidas na administração escolar. Transformando os métodos e processos de ensino, buscando conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos. Educar não é uma tarefa fácil, e buscar pessoas e prepará-las para tal tarefa agrega muita competência e não apenas o necessário, mas precisam ser excepcionalmente competentes. De acordo com o Regimento Escolar da escola pesquisada:

Art. 7º - O núcleo gestor é composto pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar e auxiliares administrativos.

Art. 8º - Competem ao núcleo gestor as atribuições comuns:

I - Elaborar e executar a proposta pedagógica da escola, implementando no processo pedagógico, administrativo e financeiro, articulação inter/transdisciplinar dos conteúdos educacionais;

II - Promover a política educacional que implique no perfeito entrosamento entre os segmentos docentes, discentes, técnico pedagógico e administrativo;

III - administrar seus recursos materiais e financeiros, de acordo com a legislação vigente e prestar contas ao Conselho Escolar, Órgão Executivo e Conselho Municipal de Educação;

IV - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

V - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, contribuindo com a elaboração, a execução, avaliação de planos, projetos e programas, que fortaleçam os processos de gestão democrática, qualificação técnica e política de ensino de qualidade;

VI - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, visando a correção de desvios no planejamento;

VII - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, estimulando o desenvolvimento dos meios e formas de participação democrática na gestão escolar;

VIII - informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

IX - Desenvolver as políticas educacionais definidas pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação;

X - Viabilizar parcerias e articulações que assegurem as condições de sustentabilidade das políticas educacionais definidas para a Prefeitura Municipal;

XI - elaborar e apreciar com o Conselho Escolar, o desempenho sistemático da Unidade Escolar, cotejando os resultados obtidos com as metas traçadas;

XII - criar meios de socializar informações no âmbito interno e externo da U.E;

XIII - coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos;

XIV - participar das capacitações e encontros promovidos pela SME/CME e pela Prefeitura Municipal;

XV - Promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da unidade escolar, bem como o uso de recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino;

XVI - convocar os professores para a definição da distribuição das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade da unidade escolar e do professor; XVII - desencadear ações junto à comunidade escolar, visando a conservação do patrimônio público. (RIBEIRO, 2016)

A concepção de gestão defendida na LDB institui o modelo da participação-execução que pode ser entendida como sinônimo de eficiência na resolução dos problemas da escola, mantendo a centralização do poder e as principais decisões a cargo dos órgãos burocráticos do estado.

A metodologia de trabalho instituída pelo PNE (Plano Nacional de Educação) materializa um modelo de organização e de gestão da escola que limita a participação dos agentes escolares á execução de procedimentos gerenciais, destituído os agentes escolares de exercer experiências coletivas e efetivamente democráticas.

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;7.4) induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

Para analisar se fez necessário trazer sua importância em virtude de a gestão ser um tema central das políticas públicas educacionais na contemporaneidade, em todo o mundo.

No entanto, em diferentes contextos e momentos históricos, o debate sobre a organização das escolas e sobre a relação destas com a comunidade em que estão situadas e com os governos a que estão vinculadas implica em diferentes concepções sobre a organização do espaço público e as responsabilidades do estado, da sociedade e dos profissionais da educação.

Embora as políticas públicas materializem questões que não se constituem a partir da realidade imediata, mas são decorrentes de um processo histórico envolvendo fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Diante dessa realidade há na história da educação lutas das classes trabalhadoras, pelo direito de seus filhos à escola pública de qualidade.

Contudo, a partir dessas questões sobre a possibilidade de gestão escolar, como uma concepção não hegemônica, a de uma democracia participativa e popular. "A administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das empresas, das associações industriais e comerciais bem aparelhadas. (CHIAVENATO, 2004)

Nesta perspectiva, a gestão democrática como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva, onde a convivência humana deve ser mediada por rupturas positivas e determinadas através do exercício coletivo e participativo do poder político, para que se possa seguir para novos desejados estados de vida em sociedade.

A administração escolar vai funcionar como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito. (RIBEIRO, 1986, p.30)

A gestão escolar surge como uma forma de desenvolver competências, técnicas, metodologias e comunicação entre as partes que constituem a instituição de ensino, ou seja, desenvolver saberes e competências para intervenções significativas na organização do trabalho escolar, visando à criação de uma cultura instituída em que são

transformados os modos usuais e rotineiros de agir no cotidiano escolar. Nesse sentido, as competências produzem instrumentalidades cognitivas e operacionais para a transformação da realidade.

Nesse processo a população constrói níveis cada vez mais elevados da participação decisória, rompendo com a tradição de acatar tudo que foi decidido sem a sua participação, assim sendo inclusos na parcela decidem ou planejam, e os que executam e sofrem as consequências das decisões tomadas.

Todos os níveis de participação devem estar presentes nos processos democráticos, pois não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avança para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples a mais importante.

A governação democrática e participativa da escola, única e autônoma, integrada numa administração pública descentralizada, configura uma “escola cidadã”, uma só escola que só sendo autônoma poderá vir a ser uma escola para todos. (GADOT-TI, 1992, p. 54-57)

Sob essa análise surge a gestão participativa, arregimentando o esforço coletivo dos professores, alunos e gestores, tentando superar os obstáculos da burocratização administrativa da escola, incrementando os canais de intervenção coletiva da comunidade na instituição escolar.

Sendo pressupostos da realização de um Projeto Político Pedagógico, a questão é tão importante que numerosos autores se empenham em elaborar teoricamente as bases, algumas delas encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96.

Diante de tudo, para que consigamos construir uma consciência crítica, que não se dar espontaneamente, mas ocorre em uma ação organizada, ou seja, a gestão como um modo de ser do novo intelectual que deve consistir ativamente na vida prática.

O modelo de gestão escolar assemelha-se com a administração empresarial que tem como princípio a liderança, que é a capacidade do gestor influenciar, motivar, interagir e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objetivos, junto com os alunos e toda a equipe escolar, não basta que haja na equipe pessoas que apenas administrem a realização de metas, objetivos, recursos e meios já previstos. (PARO, 2003)

Assim a dimensão política da sociedade busca pensar e defender uma questão democrática da escola que exige, num primeiro momento, compreender que a educação tem uma dimensão histórica e afirma-se na dimensão das contradições sociais e culturais.

2.2 A gestão democrática com qualidade de ensino

uma escola que contribua significativamente para a democratização social exige uma gestão democrática. Nesse sentido, a forma de escolha dos dirigentes, a organização dos Conselhos Escolares e de toda Comunidade Escolar para participar e fazer valer seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, é o primeiro passo para que a escola venha cumprir sua função social, contribuindo efetivamente para afirmar os interesses coletivos e construir um país mais justo.

Art. 31 - O conselho escolar é um órgão colegiado responsável pelo acompanhamento das ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola composta pela representação dos segmentos do núcleo gestor, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar.

Art. 32 - O Conselho escolar tem como competências:

- I - Competência deliberativas;
- II - Competência consultivas;
- III - Competência normativas;
- IV - Competência fiscalizadora/avaliativa.

Art. 33 - O diretor (a) da escola como membro nato, visando a integração de todos, em torno dos objetivos comuns, e significado especial na administração de conflitos de interesse, na promoção do crescimento individual e coletivo de cada segmento da comunidade escolar.

Art. 34 - O conselho escolar deve assegurar o acesso às informações que fortaleçam o objetivo maior da escola que é o da socialização do saber, o exercício da co-responsabilidade e co-gestão, fundamentados nos princípios da democracia, liberdade, autonomia e cidadania. (RIBEIRO, 2016)

A sociedade admite a importância da escola na educação e preparação de cidadãos para vida em sociedade, mas essa responsabilidade deve começar com a família e ser complementado pela escola. A participação dos pais na gestão da escola como parte principal para contribuir no desenvolvimento do educando conhecendo suas necessidades e dificuldades encontradas na escola fazendo com que seu filho tenha autonomia.

No momento em que nasce uma criança, nasce também uma família. Assim começa a ser formada a estrutura familiar, que consiste num conjunto de exigências e desempenho de funções organizadas, como um padrão de funcionamento interacional, que permeia as relações entre os membros de um sistema familiar. (MUNHOZ, p.179)

Conforme indicado por Munhoz (2001, p.179) "a família como um sistema dinâmico de interações, parte do sistema social, constituídas por subsistemas: membros que agem e interagem numa estrutura funcional ao se inserir nos outros sistemas humanos".

As primeiras experiências de aprendizagem acontecem da constante interação do individuo com a família, dessa forma mostrando que muito antes de um conteúdo

que é ensinado na escola vem o modelo do que imprime a subjetividade do educando que foi ensinado em casa. “Quando é dado a cada membro o poder de escolha, de decisão e oportunidade de crescimento, então o pensar se torna mais crítico e criativo”. (MUNHOZ, 2001)

Entende-se, nesta perspectiva, que a família é a principal incentivadora desse processo de desenvolvimento intelectual do individuo, a partir do momento que assume essa responsabilidade, e não somente repassa-la para escola, que deve ser mais uma incentivadora, tornando-se parte importante nesse processo. Por isso a participação dos pais nas decisões através da gestão democrática em parceria com o corpo docente da escola.

A gestão participativa, em todos os campos de atuação da escola, concorre para o aperfeiçoamento das práxis educacionais, tendo em vista que criam os canais de envolvimento cada vez maior dos sujeitos sociais nas diversas etapas de discussão das prioridades da escola e da melhoria do ensino-aprendizagem, na eleição para concretizar as escolhas realizadas democraticamente, na reivindicação de condições de realização do trabalho dos professores.

A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. [...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, consequente, para a melhoria da qualidade do ensino. “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nelas estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor assim oferecida”. (GADOTTI, 2004. P. 16

Partido da realidade, a abordagem enfatizada foi fundamentada na pesquisa qualitativa, que em educação ajuda na compreensão das relações entre os atores pesquisados, tendo neste estudo a busca de entendimento da gestão democrática na escola, visando compreender como ela pode contribuir para a melhoria das relações e da participação dos pais nas decisões dentro da instituição.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentados aspectos significativos sobre a gestão democrática da escola através da figura do gestor com principal articulador e a relevância entre a participação da comunidade escolar nas decisões da escola e os pais sendo inseridos e respeitados com uma das partes principais das relações no âmbito escolar.

Percebendo que a gestão democrática da escola tem como figura articuladora o gestor no papel de líder, ele deve sempre buscar a participação dos pais da Escola João Bosco, reconhecem a influência que a sua implementação traz para o desenvolvimento extraescolar do educando, e assim para a construção de sua vida em sociedade.

A contribuição que a educação dará para o educando, através do processo pedagógico, garante a condição de sujeito tanto do educando quanto do educador e nessa realidade a educação ser direito de todos os indivíduos e recorrer á escola pública como um exemplo de democracia.

O princípio da democracia é a participação, seja em sociedade nas decisões políticas, discussões e diálogos entre os indivíduos, com métodos da construção democrática se opondo ao modelo de educação tradicional e autoritária. Trazendo a verdadeira democracia capaz de modificar o meio que vivemos.

O compromisso do gestor como influenciar para uma gestão democrática e participativa aconteça, precisa que o gestor deixe de ser autoridade única da escola para assumir o papel de articulador e contribuir para educação voltada para trabalhos coletivos.

É importante reconhecer que a escola tem mecanismos que buscam a participação dos pais e que motivam a virem á escola, pois aqueles que participam, passam a conhecer as decisões que são tomadas. Isso demonstra que a escola conseguiu implantar a gestão democrática, mas esquece de procurar mostrar a importância seria princípio constitucional.

A conclusão deste trabalho ratifica que é possível adquirir princípios de gestão democrática e participativa em uma escola publica, e atender á procura de melhorias para a sociedade, sem pensar nos obstáculos que as politicas publicas muitas vezes impõem e acabam atrapalhando no desenvolvimento de um trabalho, sem se preocuparem com os aspectos pedagógicos e didáticos, deixando de lado o que realmente seria importante para a sociedade.

Portanto, a gestão democrática como parte ligada ao processo de ensino aprendizagem e a necessidade das relações interpessoais nesse contexto como parte importante da gestão participativa, são questões que poderão ser abordadas através de outros estudos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O Papel do Diretor na Administração Escolar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Brasilia: Centro Gráffico.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução á Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RIBEIRO, Escola Municipal Vereador João Bosco Ribeiro. REGIMENTO ESCOLAR, Paulo Afonso: SEMED, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos El al. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza . Pesquisa social-teorica método e criatividade. Coleção temas sociais. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar – Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

TOURAINE, Alain. Poderemos viver juntos? Petrópolis:Vozes, 1997.

CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: ADVERSIDADES E CONTRIBUIÇÕES

*TEACHER CONTINUING TRAINING:
ADVERSITIES AND CONTRIBUTIONS*

Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890423.15

¹ Universidade Federal da Paraíba. <http://orcid.org/0000-0002-2219-7727>. jatanael.s@gmail.com

RESUMO

Este trabalho almeja a abordagem pertinente a importância de uma formação continuada docente. Desse modo, perpassa uma discussão quanto as adversidades enfrentadas pelos professores quanto ao prosseguimento em suas respectivas qualificações. Assim, é descritivamente discutido também as questões conexas aos aspectos benéficos quanto a realização desse procedimento. O surgimento deste manuscrito se deu mediante a perspectiva em que se encontra a realidade escolar, sobretudo quanto aos resultados abaixo do que se espera no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, esta pesquisa perpassou por um minucioso procedimento metodológico até se chegar aos resultados. Dessa forma, discorreu-se de duas etapas centrais: levantamentos bibliográfico e empírico. No tocante à apreciação bibliográfica, foi desenvolvida contribuições em obras pertinentes a essa temática. Quanto a empiria, deu-se em uma escola pública de Ensino Fundamental, em Crato/CE. Logicamente, a intenção deste relato não é o de generalizar as informações em destaque, mas sim em proporcionar uma reflexão relacionada a relevância da permanente formação docente. Diante do que se coloca em discussão, não restam dúvidas quanto a efetividade deste recurso. No entanto, percebe-se também a existência de barreiras que são cotidianamente enfrentadas por estes agentes da educação e que os impedem de desenvolverem seus conhecimentos pedagógicos.

Palavras-chave: Adversidades. Contribuições. Formação continuada.

ABSTRACT

This work aims at the relevant approach to the importance of continuous teacher training. Thus, it permeates a discussion about the adversities faced by teachers regarding the continuation in their respective qualifications. Thus, it is also descriptively discussed the issues related to the beneficial aspects regarding the performance of this procedure. The emergence of this manuscript occurred through the perspective in which the school reality is found, especially regarding the results below what is expected in the teaching-learning process. Therefore, this research went through a thorough methodological procedure until the results were reached. Thus, two central stages were available: bibliographic and empirical surveys. With regard to bibliographic appreciation, contributions were developed in works relevant to this theme. As for empiria, it took place in a public elementary school, in Crato/CE. Logically, the intention of this report is not to generalize the information highlighted, but rather to provide a reflection related to the relevance of the permanent teacher education. Given what is under discussion, there is no doubt about the effectiveness of this resource. However, it is also perceived the existence of barriers that are daily faced by these

agents of education and that prevent them from developing their pedagogical knowledge.

Keywords: Adversities. Contributions. Continuing education.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza uma abordagem sobre a formação continuada do professor. Assim, objetiva-se uma explanação pertinente a necessidade de permanente qualificação docente para que seja possível contribuir efetivamente para a obtenção de resultados satisfatório na mediação dos conteúdos escolares.

Compreende-se como formação continuada o momento em que o professor buscar manter-se atualizado quanto as práticas docentes, participando de atividades que proporcionem o aprimoramento de suas técnicas de ensino, permitindo-o a aptidão frente as realidades e situações que surgem na comunidade escolar (WENGZYNSKI e TOZETTO, 2012, p. 3).

É percebido a necessidade desse profissional exercer esse aperfeiçoamento em razão do fator das mudanças constantes que os estudantes percorrem. Nesse sentido, é possível afirmar que o perfil dos alunos de 20 (vinte) anos atrás não seja o mesmo dos dias atuais, isso por conta das transformações ocorridas na sociedade em geral ao longo dos anos e que interfere diretamente nas instituições de ensino. De tal modo, pode-se concluir também que as características discentes de posteriores 20 (vinte) anos não será idêntica as que se encontram contemporaneamente.

A aptidão docente é um dos princípios básicos para que se possa atender a esta variante de educandos. Isto é, torna-se conflitante um professor utilizar de meios ultrapassados e fora da vivência dos discentes enquanto este mediador poderia, por exemplo, fazer uso da tecnologia vigente para facilitar a mediação dos conteúdos em suas aulas, uma vez que os jovens, comumente, estão aptos a essas técnicas mais modernas.

Adiantada essa apreciação, inquietações foram norteadoras para o desenvolvimento desta reflexão. A saber, foi questionado: como está ocorrendo a inserção das novas tecnologias no ambiente educacional? Como tem se estabelecido a relação entre o professor e o aluno que apresenta algum tipo de deficiência? Como que os alunos percebem a utilização de metodologias tradicionais? Os professores estão capacitados para mediar as atribuições que lhes competem? As respostas para estas problematizações estão descritas e discutidas ao longo deste trabalho.

Para tanto, esta pesquisa foi desenvolvida mediante uma natureza teórica e empírica, sendo-lhe atribuída um caráter qualitativo quanto a resolução pertinente as in-

quietações supracitadas. Nesse sentido, foi imprescindível a passagem por uma rigorosidade metodológica em sua construção. Assim, a aquisição de dados promoveu-se perante duas etapas centrais: levantamentos bibliográficos e empíricos.

A princípio, fez-se uma explanação teórica interligada ao que alguns pesquisadores vêm discutindo em outras localidades, e posteriormente a essa fase foi transcorrido para a empiria. A área utilizada como referência desta pesquisa foi uma escola pública de Ensino Fundamental, em Crato/CE.

Esta referida instituição de ensino, encravada precisamente na zona urbana, é concebida como uma das mais tradicionais do município, recebendo uma expressiva quantidade de alunos oriundos tanto de bairros adjacentes quanto de áreas rurais. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), calcula-se neste ano vigente um número de 505 (quinhentos e cinco) estudantes matriculados. No tocante ao quadro de professores, possui 36 (trinta e seis) profissionais distribuídos entre as disciplinas curriculares desse nível escolar.

No que concerne à etapa inicial deste trabalho, a apreciação bibliográfica, podem ser destacados alguns autores, como Hargreaves (2002), Marcelo (2009) e Wengzynski e Tozetto (2012) em razão das explanações realizadas quanto a compreensão sobretudo dos aspectos conexos aos benefícios oriundos da formação continuada.

Quanto aos procedimentos empíricos na supramencionada escola, foi realizado entrevistas com 5 (cinco) professores, dos quais 3 (três) são formados em Geografia e 2 (dois) em História. A conversação desenvolveu-se de maneira configurada ao diagnóstico da percepção desses sujeitos quanto as contribuições e dificuldades vivenciadas no tocante ao aperfeiçoamento docente.

Perante as discussões construídas e que podem ser vistas abaixo, pode-se reafirmar as contribuições adquiridas pela qualificação docente, e assim ser desenvolvida uma reflexão correlata a essa qualificação. É uma permanente etapa que, embora lhe atribua responsabilidades, abarca a todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo os estudantes os maiores beneficiados. Assim, este manuscrito proporciona também o entendimento dos fatores que levam os professores em não a fazer assiduamente, além ainda de uma série de outras abordagens associadas e que foram aqui descritas.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDOS TEÓRICOS

Antes de qualquer reflexão quanto a formação continuada, é preciso ressaltar que a formação inicial não deva ser desvalorizada simplesmente porque torna-se fundamental o constante aperfeiçoamento. Essa prerrogativa se dá mediante a percepção

de que o suporte primário de um educador perpassa a partir de sua base formativa, conforme aponta Cury (2005, p. 15 *apud* PIGATTO, 2013, p. 30):

A formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a qualificação profissional seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.

Neste sentido, a formação continuada se coloca como o momento posterior à inicial, sendo esta desenvolvida ininterruptamente ao longo de toda a carreira docente. Desse modo, pode-se descritivamente entender essa etapa pelo fato de que:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p. 114).

É preciso ressaltar também que esse aprimoramento, de fato, seja frequente, precisamente por conta de que o mediador de conteúdos necessita estar atualizado frente às novas realidades e situações existentes em âmbito escolar, tornando-lhe capacitado a exercer a sua função eficientemente. Portanto, essa atividade deve ser percebida como um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Em uma ampla escala, é possível afirmar que a formação docente ainda é inferiormente entendida por uma parcela da sociedade no que tange as profissões de nível superior. Esta percepção se dá mediante a precarização das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores e principalmente por conta da desvalorização da categoria perante o Governo (MELO, 2015, p. 3).

Diante desses episódios, escolher essa profissão tem sido um desafio. Em harmonia com essa argumentação, Libâneo (2004, p. 43) destaca que:

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção, (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso.

Esses fatores podem influenciar diretamente na visão dos educadores quanto ao aprimoramento de técnicas de ensino. Isto é, o que lhes motivam em buscarem qualificações, para ao final disso não obterem os devidos reconhecimentos? Admite-se que

esta seja uma das grandes barreiras, uma vez que a gratificação por elevação da titulação profissional é compreendida como desproporcional à sua remuneração.

Assim, é possível identificar que as próprias condições de trabalho, no tocante a estrutura escolar, também agrega para esta negativa realidade. É corriqueiro encontrar instituições de ensino sucateadas que apresentam condições mínimas de ocupação (MOTA, 2012, p. 12).

Perante este cenário caótico, encontrar forças para buscar qualificação tem sido um desafio. Para tanto, é preciso reiterar as contribuições ofertadas pelo aprimoramento de técnicas no ensino para estar capacitado a exercê-la efetivamente ao longo de sua vivência na profissão e viabilizando a captação dos melhores resultados possíveis no tocante ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa análise, Rodrigues e Sousa (2017, p. 15824) fundamentam também a exigência preparatória do educador frente as mudanças do mundo. Isto é, percebe-se uma constante transformação social, seja pelo viés econômico, político ou cultural, e com isso torna-se exigível que o docente esteja apto a lidar com essa nova realidade, que lhe propõe uma outra atribuição e diferentes formas de pensar e interagir.

O papel do professor perpassa então a exercer a função de tornar os educandos em seres críticos quanto aos conflitos vigentes, isto é, hoje a este profissional se emprega ao reforço de ensinamentos que busquem combater os diversos tipos de opressões que estão impregnados na sociedade, como os casos de machismo, racismo e homoofobia.

São inúmeras adversidades que o mediador de conteúdos tem lidado ao longo dos anos. Dentre estas, podem ser destacadas a necessidade de estar capacitado perante a utilização de novas tecnologias, a ausência de materiais didáticos suficientes, a inaptidão quanto a inclusão de discentes com deficiências e o desinteresse da classe no que concerne a metodologia exaustivamente repetida.

Nesse sentido, é perpassado a exigência de saber abandonar antigas técnicas de ensino, que já não são mais eficientes. Reconhecer isso é importante para compreender que necessita atualizar-se. Desse modo, abre-se a possibilidade de mediação de aulas criativas, com alunos inventivos e envolvidos com outras descobertas. (MOURA e BRANDÃO, 2013, p. 3).

Frequentemente surgem novas tecnologias, que não necessariamente se estabeleçam como material didático, mas que podem ser adaptadas ao cotidiano escolar. De todo modo, também vêm surgindo equipamentos pertinente a essa comunidade, como é, por exemplo, o caso do Datashow e instrumentos relacionados a experimentos cien-

tíficos nos laboratórios escolares. Será que todos os professores estão aptos ao manejo desses recursos? É um relevante questionamento a ser realizado.

Em consonância com a supramencionada prerrogativa, destaca-se também alguns outros aspectos dos quais Ramal (2002, p. 237) elenca:

A insegurança; o medo de danificar equipamentos de custo elevado; a dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor; o preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização; o potencial das tecnologias como geradoras de subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis, o receio da multidisciplinariedade que, literalmente, invade a sala de aula e a acomodação pessoal e profissional.

O despreparo docente impacta diretamente em toda a conjuntura do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, além de torná-lo incapaz de usufruir das técnicas, também atinge aos discentes, uma vez que estes poderiam perceberem as aulas como mais dinâmicas e atrativas, caso fossem realizadas o uso de diferentes metodologias.

Dessa maneira, é aceitável afirmar que as instituições de ensino necessitem compreender que os alunos identificados atualmente vivem e percebem o mundo sob uma feição bem distinta daquele perfil de estudantes encontrados há algumas décadas. A forma de interação com o conhecimento foi ampliada, e a comunidade escolar deve explorar esse recurso de uma forma mais eficiente. É preciso buscar a inovação ao ser realizado a inclusão dessas novas tecnologias (MARCELO, 2009, p. 8).

Salienta-se ainda que esta ferramenta seja útil não somente para as atividades pedagógicas na sala de aula, mas também para a gestão escolar, ao dado momento em que pode permitir a facilidade no armazenamento de dados internos bem como na transparência quanto as informações de interesse da sociedade em geral.

É fato lembrar também que a realidade pertencente a uma parcela das escolas públicas perpassa pela precarização estrutural. Isto é, a falta de recursos que contemplam a demanda de estudantes, como é o caso, por exemplo, da ausência de materiais didáticos suficientes. Dentre estes, encontra-se o uso de tecnologias. Para tanto, caso seja oferecida a possibilidade ao docente, este necessita estar apto a inseri-la em suas aulas.

Uma outra questão relevante a ser explanada, está conexa a educação inclusiva. Como irá ser procedido a aprendizagem de um eventual aluno que apresente alguma deficiência? Embora seja garantido a oferta de acompanhamento com profissionais especializados para auxiliarem esse público estudantil, é preciso que o docente possua noções pertinentes a comunicação direta com o discente, contribuindo efetivamente para a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem.

Na atual perspectiva evidenciada, admite-se que os docentes não caminham para um processo de inclusão, motivado por uma série de fatores abrangentes dos quais podem ser destacados a ausência de políticas públicas apontadas especificamente para esta adversidade, as pressões corporativas ignoradas dos pais e a acomodação dos próprios professores (MANTOAN, 2003, p. 31).

Um outro aspecto que repercute a essencialidade da formação continuada encontra-se entrelaçado ao interesse dos estudantes pelas temáticas abordadas nas aulas. Um fato comum de se identificar são alunos desestimulados. Será que o problema consiste na metodologia utilizada pelo mediador ou esteja nos próprios conteúdos da disciplina? É preciso refletir que possivelmente este problema esteja mais ligada à sua estagnação formativa que lhe impede de inserir técnicas de ensino alternativas do que propriamente ao tema ministrado (FERREIRA e OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Nessa situação, a acomodação é prejudicial a todo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente aos estudantes, agentes principais da comunidade escolar. Isto faz a disciplina ser percebida como enfadonha e consequentemente contribui para a obtenção de resultados ínfimos de aprendizagem.

Dessa maneira, um aperfeiçoamento de técnicas no ensino pode contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e de uma forma que envolva os discentes diretamente no processo. É preciso fazer uso de metodologia pertinentes e acima disso reconhecer os recursos que contribuem para atraí-lo para a aula, tornando-se assim viável a ocorrência de efeitos positivos na sua respectiva aprendizagem. Isto é, antes de qualquer procedimento, é preciso estimular a curiosidade dos discentes pelo conteúdo (FREIRE, 2002, p. 33).

Nessa mesma linha de pensamento, é possível destacar também que as metodologias tradicionais não tem obtido rendimentos de aprendizagens satisfatórios no sentido de formar alunos capazes de aprenderem a pensar, refletir e criar com autonomia as soluções para as adversidades em que colidem cotidianamente. São conhecimentos obtidos na escola, mas que não têm sido colocados em práticas, como se servissem unicamente para serem aprovados nas disciplinas e não fossem úteis para serem utilizados perante a sociedade em geral. Portanto, pretende-se uma proposta de educação que reverta esse paradigma (OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Em vista disso, ressalta-se também que o próprio rendimento do processo de ensino-aprendizagem não deva recair unicamente ao mediador. Obviamente que a ele compete a responsabilidade central, mas é preciso lembrar que há outros sujeitos envolvidos: o poder público e os próprios discentes.

Ao poder público direciona-se a oferta de condições adequadas de trabalho aos professores para conceber a realização de aulas conforme planejadas. A falta de materiais didáticos necessários tem sido o fator mais adverso. Quanto aos alunos, cabe-lhes o desejo de sentirem-se envolvidos como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. É uma tarefa difícil, mas necessária para que se alcance resultados significativos. O produto final desse procedimento requer a participação mediante uma via de mão dupla, onde o docente e os discentes saibam estar em consonância (TAVARES e SILVA, 2018, p. 986).

Nesse sentido, compete ao educador o papel de possuir uma formação de qualidade que o capacite a compreender as particularidades de cada educando e assim saber conviver com as realidades e situações corriqueiras no ambiente de trabalho. Esse aspecto permite a possibilidade de uma relação professor-aluno com a presença de afetividade, onde um entenda as necessidades e papéis do outro na aula. Essa prerrogativa contribui para o bom andamento das aulas e consequentemente para obtenção de bons frutos na aprendizagem dos estudantes (IMBERNÓN, 2006, p. 14).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDOS EMPÍRICOS

A formação continuada tem sido um grande desafio para os professores da educação básica das escolas públicas. Conforme observado, pode-se entender que este atributo está entrelaçado a uma série de aspectos dos quais envolvem diretamente o poder público e os próprios educadores. Dessa maneira, é possível relacionar a ausência de investimento do governo nesse serviço com o estímulo docente em buscar qualificações que contribuam para a inserção de metodologias alternativas.

Antes da iniciativa pela busca por uma formação continuada, é preciso haver incentivos da comunidade. Isto é, diante de toda a precarização que perpassa o meio escolar, como a baixa remuneração e as condições ínfimas de trabalho, o que impulsiona um profissional em querer buscar um aperfeiçoamento?

Os professores envolvidos na empiria admitem que possuem capacidades quanto ao manuseio das novas tecnologias que estão se inserindo na educação, como é o caso do Datashow. No entanto, tem sido conflitante fazer uso desse recurso, uma vez que a escola oferta apenas um equipamento para toda a comunidade escolar. Vale lembrar ainda que o uso acontece somente quando não está danificado, adversidade esta que tem sido comum.

Expõem também a ausência de uma sala de informática com computadores suficientes para trabalharem com as técnicas em suas respectivas aulas. Ainda pertinentes

ao uso das tecnologias, o relato mais significativo encontra-se na corriqueira falta de papéis para a impressão das atividades escolares.

Um outro ponto adentrado na discussão remete a educação inclusiva de alunos que apresentam alguma deficiência que interfira diretamente na aprendizagem. Embora os educadores questionados admitissem que não possuam aperfeiçoamento nesse quesito, foi identificado que a escola disponibiliza o auxílio de profissionais especializados para o acompanhamento desses estudantes. Assim, esses alunos convivem ora em sala de aula juntos aos demais colegas ora em uma turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contanto, é preciso enfatizar que professores também visem a realização de tal aprimoramento, para permiti-los terem uma comunicação direta com o educando, e assim propiciar a efetividade da inclusão discente no processo de ensino-aprendizagem.

A sobrecarga no que concerne às horas/aulas a ministrar também pode ser compreendida como uma adversidade quanto a formação continuada, uma vez que não tem sido compatível com o tempo disponível para o planejamento escolar. Assim, tem se naturalizado a ocorrência de professores que abdicam de momentos pessoais, fora do ambiente de trabalho, para desenvolverem o plano de aula, correção de atividades e afins.

Verifica-se, portanto, que o prazo indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996, p. 44) quanto a produção dessas atividades escolares não tem sido suficiente, necessitando de reformas que se adequem ao cotidiano destes agentes da educação.

Relatos também apontam uma autocrítica aos professores em geral. De tal modo, admitem que conhecem alguns colegas de profissão que se encontram acomodados com a qualificação que já possuem. Esse embasamento se motiva por estes se perceberem permanentemente capacitados a função docente ou até mesmo por entenderem que os cursos de aprimoramento não lhes trarão rendimentos expressivos.

Embora em casos pouco presentes, verifica-se também aqueles em que se encontram próximos de se aposentarem, e nessa perspectiva estão conformados com a qualidade atual do ensino que ofertam. De fato, há uma série de justificativas para não desenvolverem as suas formações. Cada docente carrega em si uma gama de particularidades que difere dos demais colegas da categoria.

No que compete ao governo municipal, foi possível constatar que em um período recente houve uma mobilização da secretaria de educação quanto a formação continuada de seus educadores. Assim, deu-se a realização de cursos com curta duração.

No entanto, os professores envolvidos com a atividade admitem que não perceberam o curso como aplicável na comunidade escolar. Essa procedência se deu quanto aos materiais didáticos necessários para colocar as metodologias alternativas em prática, algo fora da realidade local.

Aliado as ínfimas contribuições percebidas com o supracitado aperfeiçoamento, destacam-se também as difíceis ofertas de cursos gratuitos. Caso os docentes busquem um aprimoramento de qualidade e dentro de um contexto viável, necessitam buscá-lo autonomamente.

Nessas circunstâncias, os envolvidos na entrevista admitem que possuem títulos de especializações adquiridos com a verba financeira pessoal. Em apenas um caso foi identificado a qualificação a nível de mestrado. Dessa forma, fica explícito a importância de investimentos financeiros oriundos do governo para o aprimoramento de técnicas de ensino dos professores que convivem perante essa realidade.

Em razão da ausência de cursos formativos, por vezes, percebem um desgaste metodológico, e que isso reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem. É preciso enfatizar também que estes relatam a busca por inovações em metodologias, fazendo uso de pesquisas na internet, uma vez que os cursos gratuitos e presenciais têm sido pouco ofertados. Mas o tempo pessoal para desenvolver essa atividade é mínimo e isso influencia diretamente na sua prática. De tal modo, é possível perceber que a sobrecarga de atividades além de o levar à exaustão, coloca-o diante uma condição de inabilidade quanto a preparação de aulas dinâmicas, construtivas e principalmente atrativas aos olhares dos estudantes.

Perante o que foi diagnosticado, de modo geral, ficou perceptível o desejo de possuírem uma titulação elevada e de se sentirem ainda mais capacitados, mas as circunstâncias têm superado suas expectativas. O que consta na realidade local é uma espécie de ciclo vicioso, onde é percebido a existência de professores que pensam em formação continuada, mas que devido a essa série de fatores não encontram recursos para tal aperfeiçoamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ser destacado que o objetivo deste manuscrito não seja de generalizar as informações supramencionadas, mas sim em propor a possibilidade de uma reflexão pertinente aos desafios e contribuições relativas à formação continuada, de uma forma que vise efetivamente a obtenção de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Ao ser observado a conjuntura vigente na educação, pode-se admitir que as reversões dessas adversidades estão sendo colocadas como desafiadoras, sobretudo por conta do sucateamento que envolve a educação pública nos últimos anos. Onde deveria existir mais investimentos, na verdade está ocorrendo cortes.

É uma situação conflitante e de reflexão mais que necessária, uma vez que superficialmente a sociedade atribui os baixos índices de aprendizagem dos alunos exclusivamente aos professores. Estes, por sua vez, encontram-se coadunados a situações que os impedem de desenvolverem uma formação continuada. Assim, é preciso ser compreendido a complexidade de fatores que englobam a conjuntura escolar, para entender os porquês dos resultados.

Salienta-se a necessidade de discussões amplas no tocante aos incentivos financeiros do poder público na educação, para facilitar a possibilidade de os educadores exercerem seus aprimoramentos de técnicas de ensino e viabilizar a qualidade da educação que a sociedade tanto cobiça. Isso porque a situação evidenciada neste recorte espacial está refletida também em outras localidades do país.

E assim tem se desabrochado a educação nacional. Ser professor tem sido um ato de resistência em razão da difícil tarefa que tem lhe cercado ao longo da sua carreira. Mas é preciso haver esperança e luta por dias melhores, pois só a educação é capaz de transformar a sociedade.

Em linhas gerais, é possível admitir a importância de uma qualificação, uma vez que abarca a todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao próprio educador, esta se estabelece no ganho de conhecimentos inovadores para o seu ensinar. No tocante aos alunos, esta se apropria com a percepção de aulas mais dinâmicas e atrativas, facilitando as suas respectivas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> 09/02/2021.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF, 2009. **Anais...** Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>> Acesso em: 09/02/2021.

FERREIRA, Maria Onaira Gonçalves; OLIVEIRA, Marly Lopes de. Química encantada: aplicação de uma metodologia alternativa no ensino de Química. In: X Simpósio de Iniciação Científica, 2010. **Anais...** Teresina, 2010. Disponível em: <<http://www.uespi.br/prop/siteantigo/XSIMPOSIO/TRABALHOS/INICIACAO/Ciencias%20da%20>>

[Natureza/QUIMICA%20ENCANTADA%20-%20APLICACAO%20DE%20UMA%20METODOLOGIA%20ALTERNATIVA%20NO%20ENSINO%20DE%20QUIMICA.pdf](#) Acesso em: 09/02/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8^a ed. Cortez, 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/17282282-Adeus-professor-adeus-professora-novas-exigencias-educacionais-e-profissao-docente-jose-carlos-libaneo.html>> Acesso em: 09/02/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLAR_Maria-Teresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em: 09/02/2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e presente. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Logroño. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf> Acesso em: 09/02/2021.

MELO, Daniele da Silva. Profissionais docentes: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira. In: II Jornada Baiana de Pedagogia, 2015. **Anais...** Ilhéus, 2015. Disponível em: <http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/PROFISSAO_DOCENTE UM ESTUDO SOBRE_A.pdf> Acesso em: 09/02/2021.

MOURA, Eliana; BRANDÃO, Edmilson. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. **Revista Fazer**, Erechim, v. 1, p. 1-17, 2013. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5008361-O-uso-das-tecnologias-digitais-na-modificacao-da-pratica-educativa-escolar-use-of-digital-technologies-in-education-school-modification-of-practice.html>> Acesso em: 09/02/2021.

MOTA, Célia. Ensino Público: história de descaso e manipulação política no Brasil. BOCC: Biblioteca On-line de Ciências da Computação, Covilhã, v. 1, p. 1-34, 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/mota-celia-ensino-publico-historia-de-descanso.pdf>> Acesso em: 09/02/2021.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica. In: OLIVEIRA, Cacilda Lages (Org.). **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na Educação Básica.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006, p. 1-19. Disponível em: <http://www.tecnologiade-projetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf> Acesso em: 09/02/2021.

PIGATTO, Fabiane Magrini. **Concepções dos professores em relação a gestão escolar democrática.** Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Agudo, p. 55, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/107/Pigatto_Fabiane_Magrini.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 09/02/2021.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação e cibercultura.** Hipertextualidade, leitura escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 2002.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; SOUSA, Nilcélio Sacramento. Escola, passado e presente: mudanças sociais e novas exigências para os professores. In: XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 2017. **Anais...** Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23919_12915.pdf> Acesso em: 09/02/2021.

TAVARES, Cícero Antonio Jatanael da Silva; SILVA, Antônia Carlos da. Práticas docentes em Geografia: entraves e possibilidades no processo de mediação dos conteúdos escolares. In: IV Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia – EREPEG, 2018. **Anais...** Crato, 2018. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=d812896a-8d3a569f&id=D812896A8D3A569F%211239&authkey=%21AF%5FIXAnhbvAk4Uw>> Acesso em: 09/02/2021.

WENGZYNSKI, Cristiane Daniele; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2012. **Anais...** Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/po/po_008.pdf> Acesso em: 09/02/2021.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem 20, 21, 63, 100, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 119, 126, 128, 178, 182, 183

Alfabetização 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 118, 123

Alunos 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 25, 31, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 54, 57, 60, 61, 62, 78, 79, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 133, 136, 139, 144, 145, 146, 147, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192

Aula 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 35, 41, 45, 46, 56, 57, 60, 63, 65, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 119, 126, 133, 136, 139, 170, 173, 185, 187, 188, 189, 190

C

Ciências 9, 49, 62, 64, 65, 77, 81, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 193

Conhecimento 4, 9, 22, 25, 33, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 56, 57, 62, 63, 72, 78, 88, 100, 102, 103, 104, 110, 111, 113, 114, 125, 126, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 149, 156, 158, 164, 165, 187

Contexto 17, 20, 21, 23, 24, 27, 30, 34, 38, 41, 45, 47, 57, 59, 87, 89, 91, 94, 96, 101, 104, 113, 116, 119, 120, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 142, 146, 162, 164, 165, 179, 191, 193

Cultura 22, 23, 25, 45, 51, 55, 56, 65, 68, 69, 71, 77, 78, 80, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 138, 155, 165, 170, 175

D

Desenvolvimento 9, 15, 16, 17, 22, 32, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 61, 86, 97, 101, 102, 118, 119, 122, 123, 129, 143, 145, 147, 148, 157, 158, 169, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 183

E

Educação 4, 9, 11, 12, 18, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 40, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 62, 64, 65, 67, 76, 77, 80, 81, 85, 86, 96, 97, 98, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 131, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 159, 162, 163, 164, 165, 171, 172, 173, 174, 176, 180, 190, 192, 193, 194

Ensino 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 79, 92, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 113, 114, 116, 117, 118,

119, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 135, 136, 139, 145, 146, 147, 148, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193

F

Formação 18, 23, 25, 31, 32, 33, 36, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 76, 78, 86, 88, 98, 101, 113, 114, 116, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 147, 148, 162, 163, 164, 171, 173, 174, 175, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 194

P

Prática 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 44, 45, 46, 47, 52, 60, 61, 74, 78, 80, 84, 85, 88, 89, 93, 96, 100, 101, 102, 113, 114, 125, 126, 135, 142, 144, 154, 156, 157, 158, 164, 171, 176, 185, 191, 193

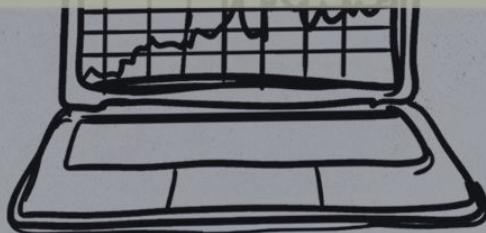
Professor 13, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 26, 32, 46, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 77, 78, 79, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 123, 127, 129, 147, 164, 174, 183, 185, 186, 187, 189, 192, 193

R

Relação 14, 23, 41, 42, 43, 45, 46, 52, 57, 65, 69, 72, 74, 76, 79, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 101, 102, 106, 108, 116, 119, 123, 125, 126, 127, 134, 136, 144, 155, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 183, 189, 194

VOLUME 1

PESSOAS EM TEMAS DE CIÉNCIAS DA EDUCAÇÃO



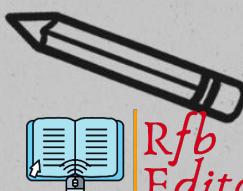
VOLUME 1

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ISBN 978-655889042-3



9 786558 890423



Rfb
Editora