

form ação

de professores
e práticas
educativas

organizadores

Patricia Biegling

Raul Inácio Busarello

Vania Ribas Ulbricht

Victor Aquino

form ação de professores e práticas educativas

organizadores

Patricia Biegling

Raul Inácio Busarello

Vania Ribas Ulbricht

Victor Aquino

form açã

de professores
e práticas
educativas

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2016 os autores
Copyright da edição © 2016 Pimenta Cultural

Comissão Editorial

Prof. Dr. Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof^a. Dra. Heloísa Candello, IBM Research Brazil
Prof^a. Dra. Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro - Portugal
Prof^a Dra. Lucimara Rett, Universidade do Rio de Janeiro, Brasil
Prof^a. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Portugal
Prof^a. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Dra. Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof. Dr. Tarcisio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof^a. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil

Avaliadores AdHoc

Profa. Dra. Joselia Maria Neves, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Prof. Dr. Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof^a. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Portugal
Prof^a. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Dra. Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Prof^a. Dra. Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Prof^a. Dra. Eng. Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof^a. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof^a. Carlysângela Silva Falcão, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Prof^a. Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Dileuza Niebielski Baiocchi, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil



form açã

de professores
e práticas
educativas

Prof^ª. Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof^ª. Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Prof^ª. Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Prof^ª. Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Prof. Jeronimo Becker Flores, Pontifícia Universidade Católica, Brasil

Prof. Marcio Duarte, Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista, Brasil

Prof. Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof^ª. Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof^ª. Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Prof^ª. Raimunda Gomes de Carvalho Belini, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Prof. Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof^ª. Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Prof. Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil

Direção Editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Administrador de sistemas Marcelo Eyng

Capa e Projeto Gráfico Raul Inácio Busarello

Editora Executiva Patricia Biegging

Revisão Autores e Organizadores

Organizadores Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello
Vania Ribas Ulbricht
Victor Aquino

PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA – ME.

São Paulo - SP. Telefones: +55 (11) 96766-2200 - (11) 96777-4132

E-mail: livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação de professores e práticas educativas.
Patrícia Bieging, Raul Inácio Busarello, Vania Ribas
Ulbricht, Victor Aquino, organizadores. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2016. 589p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-66832-45-7 (eBook PDF)

1. Formação de professores. 2. Educação.
3. Políticas públicas. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. 6.
Tecnologias digitais. I. Bieging, Patricia. II. Busarello,
Raul Inácio. III. Ulbricht, Vania Ribas. IV. Aquino, Victor.
IV. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.



form açã

de professores
e práticas
educativas

Sumário

Prefácio	
Perspectivas plurais na área de educação	8
<i>Patrícia Biegging, Raul Inácio Busarello, Vania Ribas Ulbricht e Victor Aquino</i>	

PARTE 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Capítulo 1	
Formação e profissionalização dos professores: a constituição do ser docente	15
<i>Adilson da Silva, Ana Flávia Gomes Garcia, Andrea Gomes Cardoso, Elizabeth de Paula Pacheco e Sônia Ferreira de Jesús</i>	
Capítulo 2	
Políticas públicas educacionais: ações que legitimam o processo de integração das tecnologias em rede na formação de professores	42
<i>Juliana Sales Jacques, Elena Maria Mallmann, Sabrina Bagetti e Mara Denize Mazzardo</i>	
Capítulo 3	
“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”: o PIBID e a formação de professores de língua portuguesa	60
<i>Gabriela Kloth e Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig</i>	
Capítulo 4	
Arte na escola: entre obrigatoriedade e reconhecimento	85
<i>Gislene dos Santos Sala e Antonio Serafim Pereira</i>	
Capítulo 5	
Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental	112
<i>Ana Claudia Siqueira, Fabiana Aparecida Vilaça e Rita de Cássia Frenedo</i>	
Capítulo 6	
Prática de ensino nas universidades: análises e propostas na formação docente	134
<i>Margarida Maria Sandeski e Carlos José Dalla Nora</i>	



Sumário

PARTE 2 NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 7

Educação e Encarceramento:

a experiência normativa no Brasil e na Argentina 157
Elton Dias Xavier e Roberta Cardoso Silva

Capítulo 8

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais:

mapeamento bibliográfico das concepções e produções já existentes 192
Alaim Souza Neto

Capítulo 9

BiblioSolidário:

prática educativa de responsabilidade social e cidadania 223
Jacqueline de Castro Rimá, Juliana da Silva Paiva e Vanessa Alves Santana

Capítulo 10

O estatuto da criança e do adolescente:

considerações sobre o direito à educação do campo 247
Renato dos Santos Gomes e Ramófly Bicalho dos Santos

Capítulo 11

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue

de crianças surdas 274
Juliana Bueno, Laura Sánchez García, Lúcia Peixoto Cherem e Suellym Fernanda Opolz

Capítulo 12

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado:

“Educação e Cidadania: um aprendizado direcionado para superar dificuldades” 300
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Roberta Rodrigues Ponciano, Alexandra Duarte de Freitas e Daniela Oliveira Soares

Capítulo 13

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

..... 323
Maria Lúcia Wochler Pelaez



form açã

de professores
e práticas
educativas

Sumário

Capítulo 14

Do concreto ao imaterial:

recursos didáticos para potencializar o ensino de Botânica 347
*Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes, Lana Barros de Matos,
Paulino Pinheiro Gaia, Rafaela de Araujo Sampaio Lima, Lucilene da Silva Paes,
Edson Valente Chaves e Jean Dalmo de Oliveira Marques*

Capítulo 15

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual:

desenvolvimento de *software* para mediação pedagógica 371
*Ángelo Antonio Puzipe Papim, Glaciélma de Fátima da Silva
e Rosamaria Cris Silvestre*

Capítulo 16

Experiências pedagógicas na educação básica:

reflexões sobre a juventude e o mundo sociocultural 396
*Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Roberta Rodrigues Ponciano
e Fernanda da Silva Oliveira*

Capítulo 17

Leitura e interpretação de textos:

um estudo de caso sobre a transição do ensino médio
para o ensino superior 418
*Clarice Lage Gualberto, Ana Carolina N. S. Pinto, Angelo Coutinho
e Stéfanie Bastos*

Capítulo 18

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century 446

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Capítulo 19

Tánamão Tánopé Catopé é Tradição 472

Luciano da Silva Candemil

Capítulo 20

O sonho de Clara:

um olhar de ressignificação do ballet clássico na contemporaneidade 500
Thais Karina Souza do Nascimento

Capítulo 21

Iguais ou igualados na diferença?

A escola na visão dos estudantes a partir da cultura escolar 527
Geraldo de Andrade Fagundes e Gicele Maria Cervi

Sobre os autores 555



Prefácio

PERSPECTIVAS PLURAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

A partir dos adventos tecnológicos abrem-se rumos anteriormente impensados para práticas inovadoras em todas as áreas, expandem-se as oportunidades e as possibilidades quanto à criação de caminhos diferenciados. No campo da educação não é diferente. As tecnologias têm movido tanto os estudantes quanto os professores na utilização de técnicas e meios de ensino e aprendizagem, buscando unir os conteúdos às tecnologias de forma transversal.

A eficácia e a potencialização dos usos das tecnologias digitais estimulam a geração de métodos que extrapolam o espaço da sala de aula e ganham dimensões consideráveis em um universo ainda em exploração, o virtual. A criatividade, prática regularmente adotada por docentes em todos os níveis de ensino, auxilia no planejamento das aulas e, conseqüentemente, nas experiências mediadas pelos artefatos midiáticos, bem como no uso dos recursos didáticos como ferramentas de estímulo e facilitação do ensino.

Com o intuito de abordar a formação docente e as práticas educativas é que a obra é dividida em duas partes, sendo que a primeira vai do capítulo um ao seis e a segunda do capítulo sete ao vinte e um.

Adilson da Silva, Ana Flávia Gomes Garcia, Andrea Gomes Cardoso, Elizabete de Paula Pacheco e Sônia Ferreira de Jesús, no primeiro capítulo apresentam o estudo “*Formação e profissionalização dos professores: a constituição do ser docente*”. A pesquisa teórica aborda conceitos sobre a formação e a profissionalização docente. A problematização passa pela identidade dos educadores e busca subsídios para o fortalecimento da imagem destes profissionais frente às possíveis aflições e anseios da área educacional.

Prefácio

“Políticas públicas educacionais: ações que legitimam o processo de integração das tecnologias em rede na formação de professores”, das autoras Juliana Sales Jacques, Elena Maria Mallmann, Sabrina Bagetti e Mara Denize Mazzardo, preocupa-se com as “diretrizes das políticas públicas para integração de tecnologias educacionais e seus impactos na formação de professores”. A análise desmistifica a associação do pensamento de que as ferramentas audiovisuais possam servir de grande estímulo ao interesse e a aprendizagem dos estudantes.

Com relação à formação docente em Letras, no capítulo três é apresentada a pesquisa *“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”: o PIBID e a formação de professores de língua portuguesa*, de Gabriela Kloth e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig. O trabalho é parte de um estudo de mestrado que visa compreender os possíveis impactos “na trajetória escolar de estudantes da educação básica, na formação inicial de acadêmicos de Letras e na formação continuada de professores da educação básica” (p. 63). Os dados da pesquisa partem de uma ação pedagógica realizada por bolsistas do PIBID da Universidade Regional de Blumenau (SC).

“Arte na escola: entre obrigatoriedade e reconhecimento”, dos autores Gislene dos Santos Sala e Antonio Serafim Pereira, é a temática abordada no capítulo quatro. Muitos estudos apontam a importância de se introduzir a Arte nas escolas já que seu potencial de transformação é notável e transformador, por isso a pesquisa de Sala e Pereira reflete sobre a obrigatoriedade e o reconhecimento desta prática nas matrizes curriculares da Educação Básica. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas municipais de Criciúma (SC) em que foram analisados o Projeto Político Pedagógico, os gestores, os professores de artes e de outras disciplinas.

O capítulo cinco entra em outra questão muito importante, a Educação Ambiental, porém focada no Ensino Médio. *“Formação*

Prefácio

e *Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental*”, das autoras Ana Claudia Siqueira, Fabiana Aparecida Vilaça e Rita de Cássia Frenedo, investiga a concepção e a formação dos professores de Biologia do Ensino Médio sobre Educação Ambiental. A pesquisa de campo de abordagem qualitativa foi realizada a partir de um questionário voltado aos professores de Biologia do Ensino Médio da rede pública de ensino da cidade de São Paulo.

Fechando a primeira parte da obra Margarida Maria Sandeski e Carlos José Dalla Nora, apresentam o capítulo seis “*Prática de ensino nas universidades: análises e propostas na formação docente*”. A reflexão foca-se nas práticas de ensino das Instituições de Ensino Superior na formação de futuros professores com foco em três aspectos: respeito à pluralidade cultural, pesquisa no cotidiano escolar e uma educação de qualidade.

A parte dois, *Novas Práticas Educativas*, começa com o capítulo “*Educação e Encarceramento: a experiência normativa no Brasil e na Argentina*”, de Elton Dias Xavier e Roberta Cardoso Silva. O estudo realiza um comparativo entre as diretrizes e as normas para a educação de pessoas privadas de liberdade nos dois países, já que, segundo os autores, existem traços governamentais em comum, bem como com relação à área social. O foco do estudo está no aparato legal sobre a educação em prisões.

Alaim Souza Neto, no capítulo oito, fala sobre “*Uso pedagógico de Tecnologias Digitais: mapeamento bibliográfico das concepções e produções já existentes*”. Sua discussão parte de uma revisão teórica a respeito do uso pedagógico das Tecnologias Digitais. Estas linhas foram traçadas durante o processo de doutoramento do autor e teve como objetivo elucidar as principais linhas teóricas para a posterior discussão dos seus dados da pesquisa de campo.

Prefácio

O capítulo nove traz uma pesquisa-ação em que a discussão sobre a responsabilidade social da cidadania e da educação é o objeto principal da análise. *“BiblioSolidário: prática educativa de responsabilidade social e cidadania”*, das autoras Jacqueline de Castro Rimá, Juliana da Silva Paiva e Vanessa Alves Santana, discute o Projeto BiblioSolidário e as ações realizadas entre os anos 2012 e 2015 por profissionais bibliotecários do Estado da Paraíba. O capítulo aborda os conceitos de responsabilidade social e cidadania, práticas educativas e o profissional da informação, além de trazer importantes dados e registros de campo.

Renato dos Santos Gomes e Ramofly Bicalho dos Santos, no capítulo dez abordam o *“O Estatuto da Criança e do Adolescente: considerações sobre o direito à educação do campo”*. O objetivo do artigo é explorar a Lei 8.069/90 que, com 26 anos de sua implementação, trouxe algumas conquistas essenciais em se tratando de um país com sérias diferenças sociais. Aponta, ainda, os desafios e as opiniões a respeito da Lei, levando a entendimentos diferenciados sobre o mesmo tema.

A pesquisa apresentada no capítulo onze foi desenvolvida ao longo de quatro anos e teve como questão central: “como um ambiente computacional poderia contribuir no letramento bilíngue dos surdos?”. *“Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas”*, de Juliana Bueno, Laura Sánchez García, Lúcia Peixoto Cherem e Suellym Fernanda Opolz, verificou que a situação de exclusão social da comunidade surda deve-se a dois fatores. Sinalizam que estes, por sua vez, podem ser amenizados através de um ambiente computacional que auxilie as crianças em seu letramento bilíngue.

“Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania: um aprendizado direcionado para superar dificuldades”, das autoras Luciene Correia Santos de

Prefácio

Oliveira Luz, Roberta Rodrigues Ponciano, Alexandra Duarte de Freitas e Daniela Oliveira Soares, discute os resultados de um projeto de extensão que teve como objetivo a formação escolar de crianças e jovens, em diversos níveis de dificuldades, durante o processo de aprendizagem em disciplinas regulares.

O capítulo treze, de Maria Lúcia Wochler Pelaes, “*A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar*”, parte de três perguntas de pesquisa: “Qual a origem do termo criatividade? Como pode ser definida a criatividade? Qual a relação entre a criatividade e o ensino de arte?”. Para isso, é problematizados o termo “criatividade”, seus principais conceitos e os pensamentos divergente e convergente. Verificou-se a transdisciplinaridade do conceito, bem como diferentes concepções.

Os autores Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes, Lana Barros de Matos, Paulino Pinheiro Gaia, Rafaela de Araujo Sampaio Lima, Lucilene da Silva Paes, Edson Valente Chaves e Jean Dalmo de Oliveira Marques, trazem o capítulo: “*Do concreto ao imaterial: recursos didáticos para potencializar o ensino de Botânica*”. A proposta analisa os resultados do estudo acerca dos recursos didáticos e analisa os motivos que levam as aulas serem, de certa forma, cansativas e quase que totalmente teóricas. O estudo explora uma animação e um jogo no *software* Scratch, um livro digital e um site explicativo sobre os processos de elaboração destes recursos didáticos.

O capítulo quinze, “*Educação sexual de escolares com deficiência intelectual: desenvolvimento de software para mediação pedagógica*”, de Ângelo Antonio Puzipe Papim, Glaciélma de Fátima da Silva e Rosamaria Cris Silvestre, teve como objetivo “desenvolver um software pedagógico que possa ser utilizado como material de apoio a professores e familiares na educação sexual de Escolares com Deficiência Intelectual (EDI)”. Apesar de ainda ser um tabu, o tema desperta interesse, porém deve ser trabalhado de forma

Prefácio

cuidadosa, como apontam os autores, buscando evitar qualquer tipo de desconforto. O projeto foi trabalhado de forma lúdica, apresentando personagens em situações leves e naturais.

O projeto “Juventude em debate: reflexões sobre o mundo sociocultural”, realizado em 2015 em uma escola do Instituto Federal de Goiás (IFG) é objeto de estudos do capítulo dezesseis. “*Experiências pedagógicas na educação básica: reflexões sobre a juventude e o mundo sociocultural*” de Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Roberta Rodrigues Ponciano e Fernanda da Silva Oliveira, traz os resultados da pesquisa participante em que debateu-se diversidade, fortalecimento de identidades, consumismo e outros temas.

“*Leitura e interpretação de textos: um estudo de caso sobre a transição do ensino médio para o ensino superior*”, dos autores Clarice Lage Gualberto, Ana Carolina N. S. Pinto, Angelo Coutinho e Stéfanie Bastos, no capítulo dezessete, discute as questões da leitura e da interpretação de textos por alunos de um curso de graduação. Aponta-se as dificuldades, as causas, os problemas enfrentados e, a partir disso, traça-se alguns diagnósticos a respeito do tema.

Daniela Susana Segre Guertzenstein, com o capítulo “*Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century*”, reflete sobre a modernidade, os valores e a incorporação das tecnologias na comunidade judaica da cidade de São Paulo. Verificou-se uma grande mudança tanto no comportamento quanto nas identidades dos sujeitos a partir do século XXI. Neste contexto, o objeto de estudos foca-se nos modelos escolares e nas escolas ortodoxas de São Paulo.

O capítulo dezenove traz a experiência de campo durante o estágio supervisionado com foco em alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Down. A pesquisa-ação foi realizada em uma

form açã

de professores
e práticas
educativas

Prefácio

escola da APAE e teve como objetivo a aprendizagem e execução do ritmo catopé. A pesquisa de Luciano da Silva Candemil, “*Tânã Tánopé Catopé é Tradição*”, foi realizada no primeiro semestre de 2016 na Escola Tempo Feliz, na cidade de Balneário Camboriú (SC).

“*O sonho de Clara: um olhar de ressignificação do ballet clássico na contemporaneidade*”, de Thais Karina Souza do Nascimento, relata o desejo de uma bailarina a partir da história do ballet, trazendo conflitos, rupturas e momentos de reinvenção. Os séculos construídos pelo ballet mostram um percurso por vezes considerado ultrapassado, mas que, de alguma forma, abre possibilidades para novos sentidos e significados.

A obra fecha suas reflexões sobre formação de professores e novas práticas educativas com a contribuição de Geraldo de Andrade Fagundes e Gicele Maria Cervi, “*Iguais ou iguados na diferença? A escola na visão dos estudantes a partir da cultura escolar*”. O estudo é parte de uma pesquisa de mestrado e traz respostas para a seguinte questão: “Como os estudantes representam a experiência na escola atravessada pela cultura escolar?”. A improvisação teatral, dividida em cinco atos, foi a base para a geração de dados para a pesquisa.

“*Formação de professores e práticas educativas*”, analisa e problematiza a situação atual da área de educação, mas, especialmente, mostra caminhos promissores para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. As pesquisas aqui publicadas abrem caminhos para novas práticas e buscam a emergente melhoria na formação dos professores que, por sua vez, sonham com o efetivo avanço e apoio das suas ações em sala de aula.

Boa leitura!

Patricia Biegging

Raul Inácio Busarello

Vania Ribas Ulbricht

Victor Aquino

Formação e
profissionalização
dos professores:
a constituição
do ser docente

01

Adilson da Silva
Ana Flávia Gomes Garcia
Andrea Gomes Cardoso
Elizabeth de Paula Pacheco
Sônia Ferreira de Jesús

form açã

de professores
e práticas
educativas

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de reflexões e investigações a partir da pesquisa bibliográfica sobre formação e profissionalização docente. Neste sentido, aborda os saberes necessários para a constituição do ser professor e expõe a formação como meio fortalecedor da imagem de mestre frente às mazelas existentes na área Educacional.

A identidade docente é constituída a partir de diversos saberes. Falar em identidade remete a pensar no saber ser professor. O ser professor lembra sobre a imagem e autoimagem citada por Arroyo (2009), pois ele fala do ofício de ser mestre, que tem relação com o fazer qualificado e profissional através dos saberes da profissão (da experiência). Para esse autor, o professor é analisado por sua competência, o que contribui para sua imagem profissional. O teórico fala que na escola o professor aprende saberes que não adquiriu no tempo da sua formação que são esses saberes adquiridos com a prática profissional, com as vivências e experiências com seus alunos. Saberes esses adquiridos no dia a dia escolar.

Igualmente Romanowski (2007) infere que a identidade é constituída no trabalho diário docente, ao longo da

Formação e profissionalização dos professores

sua jornada e a partir de suas relações com os alunos em sala de aula e com outros profissionais da escola. Dessa forma, sofre influência constante da história, da cultura, da economia e da política, enfim do contexto no qual o educador está inserido e exerce sua profissão. A identidade profissional apesar de individual, ou seja, diferente em cada professor, não se constrói sozinha e de maneira única, não é rígida e sim passível de mudança.

Mas, os professores são mestres esquecidos e não valorizados o quanto deveriam ser; desacreditados na sua profissão; sua imagem de mestre é desvalorizada. Portanto, estão sempre em busca de formação, para mudar esse quadro (ARROYO, 2009). A capacitação inicial e continuada e a profissionalização se constituem em suportes teóricos e práticos para a formação da identidade para atuação decisiva e assertiva na carreira docente.

Destarte, a constituição do professor se efetiva por meio da experiência prática, mas também pelas teorias pedagógicas adquiridos nos cursos de formação docente.

Formação e profissionalização dos professores

form
açã
de professores
e práticas
educativas

IDENTIDADE, SABERES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A identidade docente precisa ser afirmada; a profissionalização é o caminho para essa consolidação, tendo em vista que os professores adquirem novas competências e saberes. Arroyo (2009) fala do saber pedagógico, advindo das teorias pedagógicas, que para esse autor, não é para ser transmitido e sim sentido, que tornam os professores mais humanos, sensíveis, intuitivos às necessidades dos seus alunos e passam a praticar a escuta pedagógica. A Educação Popular propagada por Paulo Freire veio trazer essas considerações sobre a humanização na Educação, uma preocupação com a formação para emancipação, levando o sujeito ao conhecimento para ser cidadão participativo na sociedade em que vive. Os professores, como profissionais, mestres, precisam questionar a forma excludente e seletiva da Educação que reforça a desumanização, essa postura reforça a escola a ser um espaço de direito e recupera o ofício de mestre. É nesse espaço de tempos e vivências que vai se construindo o saber ser professor. A escolha de ser professor põe em ação pensamentos, ações e significados que cada um tem. Cada sujeito é o que produz e é bom trocar experiências com seus pares.

Formação e profissionalização dos professores

form açã de professores e práticas educativas

Atualmente, o processo de profissionalização docente não rompeu com modelos técnico-instrumentais; repensar o caráter formativo urge dimensionar o processo a partir das experiências dos próprios contextos escolares; as escolas organizaram-se segundo modelos quase padronizados, mas que, nos dias de hoje, as instituições clamam pela capacidade de adaptação à diferença.

Reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento e não meros técnicos que aplicam conhecimentos culturalmente acumulados é necessário para a compreensão adequada das relações entre teoria e prática, entre a pesquisa e o ensino.

Tardif (2014), ao falar do professorado diz que

A prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes específicos provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 234).

Imbernón (2012) fala que cada vez mais há formação e pouca transformação, pois predomina a formação transmissora, teórica, distante de problemas práticos. A formação deve ser introduzida por novas perspectivas, com reflexão

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

prático-teórica, através da análise da realidade, para que haja uma aproximação da teoria com a prática. O professorado vai, desta forma, entender a dimensão prática, que possibilitará fazer as devidas intervenções e, conseqüentemente, haverá melhor entrosamento entre os educadores. Neste sentido, o que se pretende, é que os profissionais possam fazer análises, não focando somente a sala de aula especificamente, mas estas reflexões tomem uma dimensão maior dos processos. É preciso construir conhecimentos de forma individual e coletiva para haver inovação das práticas docentes. É necessário investigar, falar e escrever sobre a carreira docente no contexto do desenvolvimento profissional do magistério.

Formar professores exige um olhar para a escola, no sentido de problematizá-la, também olhar a práxis pedagógica e as relações que se constroem neste espaço; isso exigirá das instituições ofertantes dos cursos de formação, como por exemplo, as Universidades, a efetivação de projetos que englobe todas as licenciaturas numa articulação dos estágios com pesquisas sobre e na escola, com suas peculiaridades. Esse projeto precisa ser elaborado e desenvolvido entre as instituições, superiores e de Educação Básica, num amplo regime de colaboração (KASTELIJNS; DOMINGUES, 2016).

Formação e profissionalização dos professores

A formação e a profissionalização docente têm sido marcadas por discussões e amparadas, além da legislação vigente, por pesquisas que contemplam o tema em questão. Após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), popularizou-se as políticas de formação inicial e continuada para professores, haja vista que o título de licenciados passou a ser realmente exigido no âmbito educacional.

Como formação docente, na Lei 9394/1996, são citados os cursos de aperfeiçoamento profissional para a atuação na Educação Básica, para professores habilitados pedagogicamente a atuarem em nível superior; aperfeiçoamento periódico; bem como a exigência do piso salarial e progressão funcional reservada e baseada na titulação ou habilitação dos profissionais (BRASIL, 1996).

Romanowski (2007) apresenta argumentos plausíveis acerca da profissionalização docente, principalmente relacionada aos cursos de formação inicial. A autora destaca que, atualmente, a profissão não tem sido muito atrativa e alguns itens aparecem como “problemas” para a profissão, como é o caso dos baixos salários e carga horária elevada de trabalho. Outra crítica relevante apresentada pela autora está relacionada à fragmentação dos cursos de formação de professores; se por um lado, nos cursos de Pedagogia,

Formação e profissionalização dos professores

a ênfase recai sobre os métodos, ou seja, o ensino de metodologias, nos cursos de disciplinas específicas, o curso se enfatiza sob o ângulo dos conteúdos específicos.

Em virtude disso, pode-se constatar a dificuldade enfrentada pela maioria dos licenciados recém-chegados na escola diante dos problemas cotidianos da sala de aula. Nota-se que geralmente a formação inicial é insuficiente; ela garante a construção de uma base teórica sólida, mas não permite uma experiência prática e metodologicamente adequada para resolução de problemas. Na maioria das vezes, esse docente novato, no exercício da prática na sala de aula, fica desmotivado e se sente incapaz de conduzir seu trabalho com qualidade. Nesse contexto, surge a formação continuada com o objetivo de contribuir para a resolução dessa problemática, propondo melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores no seu cotidiano escolar e provocando a construção constante de novos conhecimentos que embasarão teoricamente o trabalho docente.

Quando cita-se a profissão docente e alguns de seus desafios para se consolidar como uma carreira produtiva e ao mesmo tempo atrativa, tenta-se salientar que existe a necessidade de que o profissional adquira capacidades e habilidades especializadas que o faz competente no âmbito

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

da Educação. Pode-se mencionar, portanto, a habilidade em atuar em sala de aula, unindo sua prática com concepções epistemológicas e construindo seu trabalho em conjunto com as atividades de pesquisa. Por isso, Imbernon (2004) propõe a discussão da profissão docente frente à realidade atual da globalização, mundialização, compartilhamento do conhecimento e da informação. O autor relembra que a profissão docente é realizada de forma multifacetária, onde a formação, atuação, retribuição, hierarquia, relacionamentos interpessoais, constituem fatores que podem facilitar ou prejudicar o progresso profissional do docente.

Nesse sentido, Romanowski (2007) acredita na oferta da formação continuada por professores mais experientes, com tempo maior de prática. Esse momento de capacitação seria capaz de propiciar tanto a reflexão sobre a prática do veterano quanto na propagação de ideias e práticas exitosas para os menos experientes. Particularmente, nesse ponto é ressaltada a concepção de professor reflexivo, profissional capaz de analisar e repensar sua prática, buscando cotidianamente conciliar teoria e prática. Um significativo aspecto a ser ressaltado, na busca constante dessa reflexão é o papel da pesquisa na formação do professor. Para a autora, o ato de pesquisar qualifica positivamente a prática docente, tornando-o capaz de refletir, compreender, elaborar

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

conceitos metodológicos e provocar mudanças constantes na sua profissão. Sendo assim, entende-se que o investimento na formação continuada e na pesquisa é de extrema importância na melhoria da profissionalização e na ressignificação da prática docente.

Nesta vertente, considera-se que a formação docente não se finda apenas na faculdade, em cursos de graduação, ou outros, de aperfeiçoamento, ou mesmo de pós-graduações entre outros modelos de formação inicial e continuada; não apenas em documentos oficiais, mas também em pesquisas de cunho acadêmico; dessa maneira, conclui-se que o professor não se forma exclusivamente com atividades propostas por universidades. Assim, a perspectiva de formação permanente se consolida através da possibilidade de realizar nas escolas, através de seu contexto, uma reflexão coletiva e de pesquisa pautados na ação colaborativa (NÓVOA, 2009). De tal modo, a produção de saberes necessários, assim como a solução de problemas que afetam a prática docente, pode ser discutida através de seus sujeitos e sob o viés de seu próprio local de trabalho.

A formação de qualidade é um dos meios para proporcionar bases às discussões dos professores sobre as contradições que se deparam ao longo de suas carreiras. Com o processo de profissionalização pode-se superar

Formação e profissionalização dos professores

determinados dilemas da profissão. O conhecimento oferecerá bases para a tomada de decisões que o professor efetivará a partir dos reveses da docência e com autonomia para definir questões referentes ao seu próprio campo de trabalho. Os professores necessitam dessa interação contínua entre as bases teóricas advindas dos cursos de formação e os desafios vivenciados cotidianamente.

Arroyo (2009) destaca que é preciso superar práticas tradicionais. É realmente necessário reinventar e inventar novas práticas, valores e crenças. Quando o professor for idealizador de novas práticas educativas e não apenas aplicador de “receitas” prontas, ele será mais autônomo em sua profissão. Mas a escola também tem que ser autônoma, e não seguir técnicas prescritas de ensino, pois o processo educativo não é previsível; as instituições de ensino trabalham com seres humanos, e assim, a demanda pode mudar e o plano de trabalho tem que ser flexível. Posto isso, afirma-se que a autonomia é um processo de construção permanente.

Mas, segundo Contreras (2002) a autonomia está ligada ao tipo de professor, se ele é um especialista técnico, a autonomia será um status para o mesmo, se for um profissional reflexivo, será uma responsabilidade moral e se for um intelectual crítico, é vista como emancipação. A autonomia e profissionalismo são termos da moda dos

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

discursos pedagógicos, sem reflexão, apenas impregnado no consenso social. Ultimamente percebe-se que o docente vem perdendo progressivamente a autonomia e o termo proletarização explica esse processo. O trabalho docente pautado na racionalização do ensino desqualifica o fazer docente e leva a perda do controle do mesmo, a rotinização e a perda de sentido do trabalho. Racionalização esta advinda da gestão científica escolar, reflexo da racionalização do trabalho nas fábricas, aspectos esses levados pela administração para o estado e, conseqüentemente, para as unidades escolares, que impregnaram os currículos e o trabalho do professor. O docente, em vista disso, não pode executar suas tarefas de acordo com suas concepções de ensino, e deve obedecer as normatizações e a legalidade dos planos, projetos e leis.

Com a perda da autonomia do professorado, quem a exerce são os gestores, impondo a execução das tarefas pedagógicas ao docente em forma de pacotes educativos produzidos externamente à escola, sem considerar o próprio contexto das instituições, das necessidades da localidade e dos alunos. O professor dessa forma perde seu papel enquanto educador ativo no processo ensino e aprendizagem e passa a ser mero consumidor desse processo. A autonomia e profissionalidade é resultado de uma série de fatores que ultrapassam uma mera busca de direitos por reconhecimento

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

social. Então, os professores procuram o reconhecimento do ser professor, através da profissionalização, da qualificação, para que essa imagem de si, pela sociedade, seja vista de forma diferente. Eles querem ser valorizados em seu trabalho, mas muitos também trabalham por não encontrar outro meio de sobrevivência. Os próprios não têm uma autoimagem idealmente construída do fazer docente.

Consolidando a identidade profissional docente, é possível regatar a autonomia que muitos não conseguem exercê-la, pelos múltiplos saberes propiciados pela formação profissional. Neste sentido fala-se dos saberes, já citados, os pedagógicos, os experienciais, e os científicos constituídos através das disciplinas das diversas áreas do conhecimento. Granger (1994) argumenta sobre as contribuições das ciências que ao longo dos tempos vem se evoluindo cada vez mais. O conhecimento científico então é muito importante, pois a revolução científica trouxe inúmeros saberes, nas áreas da Matemática, da Física, da Biologia com grandes invenções, também na área de humanas. Mas, não se pode negar que esses conhecimentos partiram dos saberes técnicos, que contribuíram primeiramente para o âmbito individual, com invenções voltadas para o uso pessoal. Mas esses conhecimentos foram progredindo, pelas transformações no mundo e passaram a servir o coletivo, validados por bases científicas.

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

Ao abordar sobre o conhecimento científico, afirma-se que o mesmo é ensinado nas escolas, por transposição didática, mas que os mestres, professores têm esses saberes adquiridos em sua formação. No entanto, os docentes não podem deixar de lado os saberes técnicos e devem considerar as experiências práticas cotidianas, tanto suas, como dos seus alunos, pois esses saberes do senso comum se entrelaçam com os científicos e, portanto, são indissociáveis.

Para Imbernón (2012), o desenvolvimento profissional tem dois eixos, o vertical e o horizontal, os quais são propiciadores de formação, pelos saberes que se obtém nessas experiências vivenciadas. No plano vertical, o profissional tem a possibilidade de ascender na carreira, deixando a sala de aula, para inserção em cargos superiores e mais compensadores em termos financeiros, mas oferecidos externamente à escola. Já no plano horizontal, os profissionais se desenvolvem permanecendo dentro da sua escola de atuação; a formação ocorre por meio de participação em congressos, inovação, publicações, etc., como uma forma de valorização do profissional docente dentro de sua carreira, sem precisar sair da função da docência, para engajar em outras funções do magistério, no sentido de se ter status e promoção. Dessa forma, promoverá um caminho para a permanência nas escolas e perpetuará um trabalho inovador pela capacitação que se obtém.

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

É importante ressituar o professorado para aumentar seu status social. Compartilhar conhecimentos com outras instâncias socializadoras e criar alternativas de formação, baseadas na participação e no diálogo, ligadas a projetos de inovação; esse é um dos caminhos para formação permanente e mudança de consciência dos profissionais (IMBERNÓN, 2012).

Os discursos sobre a profissionalização docente advêm de direcionamentos de currículos visando à valorização do profissional docente e à qualidade de ensino, pois ainda há na Educação, práticas marcadas por lógicas hegemônicas de outras áreas que fragilizam saberes e práticas pedagógicas, interferindo na formação de professores e corroborando para o fortalecimento de concepções já rebatidas pelo fato de direcionarem para um viés reducionista, separando teoria da prática. Pensar a profissionalização em seu sentido mais amplo é entender que este brota do cotidiano de trabalho e das discussões que adentram a organização institucional em seus modos de gestão (OLIVEIRA, 2013).

Romanowski (2007) faz uma reflexão sobre a necessidade de se discutir o currículo dos cursos de formação docente, e alerta que esta é uma responsabilidade dos sujeitos que atuam nestes cursos e também daqueles que almejam seguir esta carreira. A área da Educação, assim

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

como as demais áreas inclusas na grande área de humanas, não consegue obter o controle de todas as variáveis. Portanto, discutir os problemas relacionados à formação inicial e possibilitar ao professor diferentes formas de formação continuada permanente é imprescindível. Destarte, a formação do professorado deve ser encaminhada de maneira a possibilitar formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de olhar, analisar e pensar/repensar sua prática.

Imbernón (2001) expõe sobre formação e diz que a percepção de que os conhecimentos e atitudes precisam ser revisados e atualizados, é muito recente. A formação hoje parece marginalizada pelas necessidades atuais dos sistemas de ensino. O autor fala sobre a formação permanente e supõe que ela deve ser institucionalizada por processos formativos, visto sob diversas perspectivas. O teórico não pretendeu aprofundar a temática, apenas fazer uma análise para gerar entendimentos sobre alternativas no sentido de haver mudanças na formação. Assim traça uma trajetória histórica para mostrar que houve mudanças na escola, no ensino e na sociedade e assim, o professorado e sua formação devem sofrer uma mudança radical no modo de exercer a profissão e no processo de incorporação e atualização profissional. Assim, para fazer a análise dividiu a formação em diferentes momentos: 1970 – escolarização; 1980 – ascensão do técnico; 1990 – a última reforma; 2000 – crise da profissão (quadro 1).

Formação e profissionalização dos professores

formação de professores e práticas educativas

Quadro 1: Trajetória histórica da formação docente de acordo com Imbernón (2001)

1970	1980	1990	2000
<p>Até os anos setenta não houve desenvolvimento de conhecimentos sobre formação de professores, apesar de tentativas esporádicas e renovadoras que não tiveram uma extensão institucional da profissão. Alguns autores, revistas e movimentos de reforma política enfatizaram a importância da formação de professores. Antes dos anos 70 era um único modelo de formação. Com o desenvolvimento industrial, há pequenas mudanças no ensino e os professores assumem um novo papel. Começam a introduzir elementos técnicos, como planejamento e avaliação.</p>	<p>A formação inicial adquiriu status de universidade. Programas de reforma de formação permanente. Institucionalização de aprendizagem ao longo da vida, com programas de treinamento e observação. Era do behaviorismo, paradigma da racionalidade técnica. Treinamento eficaz é tema de pesquisa para formação de professores.</p>	<p>Um novo conceito de currículo, projetos, triangulação; a reflexão em formação. Centros de professores são criados em toda a Espanha. Modelo de formação através de planos de formação institucionais. Reforma introduzida pelo estabelecimento de projetos educativos e curriculares. Professor incorporando pesquisa e pesquisa-ação. Discussões sobre a prática da formação de professores, mesmo que ainda predomine o discurso simbólico e uma separação entre a teoria e a prática.</p>	<p>Contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito: nova economia, globalização, novas tecnologias; aparece uma grande crise na profissão docente. Há baixa motivação para fazer coisas diferentes, a inovação aparece como risco que poucos querem correr. Surge crise institucional da formação e é necessária uma nova forma de ser e ver a Educação e o papel do professorado. Aumenta a necessidade de novos modelos participativos na prática docente e não mais limitados a análise de disciplinas científicas.</p>

Fonte: Imbernón (2001).

form açã de professores e práticas educativas

Formação e profissionalização dos professores

Imbernón (2001) argumenta que nas últimas décadas, mais precisamente nos últimos anos do séc. XX, a formação ganha campos de conhecimento. A institucionalização da formação teve lado negativo em que estava mais envolvida pela racionalidade técnica com visão determinista da tarefa do professorado. Em contra partida, aparecem os aspectos positivos como a consciência e o comprometimento dos docentes com formação; o desenvolvimento dos modelos alternativos de desenvolvimento e capacitação; os encontros, seminários e congressos para comunicação e análises teóricas. Ademais, a capacidade de gerar conhecimento por parte dos professores; a reflexão, contextualização e questionamentos surgiram; a pesquisa ação, juntamente com a racionalidade prática e crítica, são aspectos colaboradores para mudança na formação. Porém, aparece certo desânimo de todos que se preocupam com o desenvolvimento profissional, resultante de uma série de variáveis, entre elas, a intensificação do trabalho docente e a desqualificação.

Verifica-se que a sociedade atual vem sofrendo inúmeras alterações em seu bojo, fruto, tanto das alterações sociais como das alterações econômicas, estas com maior intensidade nos últimos anos, e em virtude da dinamização dos mercados internacionais. O desenvolvimento econômico e social, conforme Furtado (1984), ainda é um

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

desejo social face à propositura de construção de nação; a Educação não está fora dessa equação em tempos de equidade social coletiva e a melhor distribuição dos recursos da sociedade nacional brasileira. A crise de identidade profissional do professor insere-se dentro da crise ampla, cujo principal aspecto está ligado às radicais mudanças que atingem o mundo do trabalho. Estas mudanças têm demandado o redimensionamento dos papéis desempenhados pelo professor, o que sugere uma crise de identidade.

Em vista disso, torna-se fundamental os profissionais da Educação se engajarem em cursos de formação em sua trajetória profissional para preparação intelectual, crítica e reflexiva sobre as demandas do trabalho e assim possam lutar por melhores condições de desenvolverem seu trabalho.

É bom estar cientes da importância e finalidade da formação, pois de acordo com Santos (1996):

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A Educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades sociais, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, Educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 1996, p. 126).

form açã de professores e práticas educativas

Formação e profissionalização dos professores

Contudo, se o objetivo, de fato, é ser uma nação com certo grau de protagonismo mundial, necessariamente, o conhecimento científico-técnico deve ser a tônica basilar no tocante às políticas públicas para a educação, o que até agora tem sido relegadas a um futuro incerto. Daí, sobretudo, a necessidade de junção cada vez mais próxima entre o conhecimento produzido nas academias e os estágios educacionais intermediários da escola fundamental e média.

É preciso mudar as condições reais e concretas de trabalho dos profissionais de Educação com salários tão aviltantes – esta é uma questão chave para o desenvolvimento e valorização de uma categoria de trabalhadores tão importante na sociedade do conhecimento, não obstante, longe disso, ainda a Educação se encontra. Como construção de Nação, temática essencial no desenvolvimento econômico e social, na abordagem de Furtado (1984) - desenvolvimento como avanço do homem na perspectiva da cultura social e material/imaterial se dá com crescente ampliação na “escala e realização das potencialidades” enquanto indivíduos e coletividades - a Educação necessariamente passa por novos rumos. Todas são medidas plásticas e pouco eficazes como mesmo avalia Vesentini (2004):

Todos nós conhecemos as reviravoltas das políticas dos últimos 15 anos tanto no âmbito federal quanto no estado. Tudo muda constantemente a cada novo governo (novos guias ou “propostas

Formação e profissionalização dos professores

form açã de professores e práticas educativas

curriculares", novas diretrizes pedagógicas, novas atividades burocráticas, novas denominações etc.) e, no final das contas, tudo continua praticamente igual ao que era (VESENTINI, 2002, p. 238).

Todos os investimentos em Educação devem atingir números expressivos do Produto Interno Bruto do país, no mínimo números acima, pelos menos duas vezes a média nacional atual (que está no patamar de 6% do PIB), posto que, sem isso, simplesmente, malgrado, os educadores ficam fora do estado da arte da produção de riquezas da sociedade do conhecimento ou se tornam meros maquiadores da produção científica do mundo mais industrializado e a capacidade de influir nas principais decisões mundiais será apenas um delírio distante; delírio este que tem suas implicações diretamente nas atuais condições de trabalho docente exercido nas escolas públicas.

Cocco (2012) afirma que

A figura do trabalhador imaterial pode assim ser compreendida como a expressão mais madura e mais avançada de novo modo de produção baseado na produção de informações e linguagens. E ainda mais, o conceito de trabalho imaterial leva em conta também formas de reorganizações da produção das grandes fábricas [...] Assim, por meio das ideologias propagadas pelas novas formas de gerenciamento e controle do trabalho, o trabalho docente tem sido submetido a visíveis e invisíveis maneiras de intensificar as ações pedagógicas na escola na justificativa da implementação de programas, projetos sugeridos pelo Governo Federal (COCCO, 2012, p. 150).

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

A intensificação do trabalho docente na rede pública se dá por diferentes motivos se comparados ao da indústria, por ser um trabalho imaterial, e não produzir mais-valia. Por isso, torna-se necessário compreender a história particular do trabalho docente, sua trajetória e o processo de constituição de sua identidade profissional. A par disso, é possível compreender as relações entre a proletarianização do trabalho do professor e constituição de si, enquanto sujeito possuidor de um papel fundamental, o de formador de pessoas. A profissionalização intervém significativamente nessas questões, ao passo que capacita o educador e lhe fornece subsídios para romper com a passividade arraigada no meio educacional.

Ao falar do professorado do século XXI, Imbernón (2001) expõe que o mesmo se diferencia daquele do séc. anterior. O desenvolvimento da sociedade e as mudanças nos meios de comunicação e tecnologias influenciaram substancialmente a institucionalização da formação, pois há uma demanda de novas competências, já que implica uma nova forma de exercer a profissão docente.

Segundo Imbernón (2001), a formação deve ser desenvolvida atendendo a cinco áreas fundamentais:

- *Do problema a situação problemática:* Historicamente, os processos educativos têm

Formação e profissionalização dos professores

form açã de professores e práticas educativas

sido tratados como problema genérico, uniforme e assim para todos os problemas, sugeriu-se a mesma solução. A formação então era padrão. Torna-se importante mudar essa visão e considerar os contextos educacionais, as situações problema, e os protagonistas devem ser responsáveis pela sua formação.

- *Da individualidade ao trabalho colaborativo:* Ensinar é um trabalho coletivo, por isso é importante impulsionar grupos colaborativos, grupos de projetos, equipes de investigação a fim de formar uma nova cultura que pressupõe trabalhar em conjunto, sejam docentes ou alunos.
- *Do objeto de formação ao sujeito de formação:* O professorado deve ser sujeito de formação e não apenas objeto de formação e deve ser protagonista de seu desenvolvimento profissional, algo imprescindível para que haja mudanças e inovação na prática educativa.
- *Da formação isolada a formação comunitária:* Os atuais contextos sociais, familiares e econômicos mostram que sem a ajuda da comunidade que envolve a instituição educativa é difícil ensinar as

Formação e profissionalização dos professores

form açã de professores e práticas educativas

diversas cidadanias necessárias para o futuro. Assim como o professor deve assumir seu papel, a comunidade também tem que assumir o seu e compartilhar processos educativos e formativos.

- *Da atualização a criação de espaços:* O formador deve assumir o papel de reflexivo para ajudar os professores a analisar os obstáculos e assim melhorar seu trabalho. A formação deve ser vista como processo de atualização para haver mudanças. Deve introduzi-la em novos espaços de reflexão e encontrar teoria na prática. A estrutura organizativa da formação deve mudar e ser introduzida dentro das escolas.

Atendendo as esses formatos pensados e explorados por Imbernón (2001), os cursos de formação terão um embasamento teórico-prático de forma a preparar os professores para atuar nas diversas áreas e níveis da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, percebe-se que a formação demanda novos rumos e de acordo com as diretrizes curriculares

form açã

de professores
e práticas
educativas

Formação e profissionalização dos professores

para formação de professores, a formação inicial requer um projeto com identidade própria e deve garantir entre outros requisitos, a articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas e precisa ser um projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias (BRASIL, 2015). A formação então é um subsídio para uma atuação docente sólida e autônoma frente à conjuntura desafiadora a que a profissão educativa estabelece, pelos saberes constituídos ao longo da profissionalização efetivada.

Essa perspectiva propõe mudanças na formação de professores. É preciso deslocar a lógica dos cursos conteudistas, disciplinares e basicamente técnicos para uma formação eficaz, com valor simbólico e prático aos futuros professores. Essa formação deve ser embasada em análise das práticas e dos conhecimentos dos professores de profissão, através de um enfoque reflexivo, considerando os condicionantes reais do trabalho do professor, bem como as estratégias aplicadas na eliminação desses condicionantes na prática (TARDIF, 2014).

Formação e profissionalização dos professores

form açã de professores e práticas educativas

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 11/08/2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 06/10/2015.

COCCO, G. *Trabalho e cidadania: produção e direitos na crise do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FURTADO, Celso. *Cultura e Desenvolvimento em Época de Crise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. São Paulo: UNESP, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente e carreira docente. Entrevista. In: *Revista de Ciências Humanas*. V. 13, n. 20. Jun. 2012, p. 45-50. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/352-1637-1-PB.pdf>>. Acesso em 07/09/2015. Acesso em 12/08/2016.

_____. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, n. 43, p. 57-66, 2001. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117059>>. Acesso em 05/03/2014.

Formação e profissionalização dos professores

form açã

de professores
e práticas
educativas

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa; DOMINGUES, Thaiane De Góis. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: um olhar comparativo entre dois documentos*. In: Reunião Científica Regional da ANPEd - Sul, 11, 2016. Anais. Curitiba-PR: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_FABIANA-ANDREA-BARBOSA-KASTELIJNS-THAIANE-DE-G%C3%93IS-DOMINGUES.pdf>. Acesso em 19/08/2016.

NÓVOA, António. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Verônica Borges de. Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente. Verônica Borges de oliveira. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013. *Anais*. Goiânia-GO: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3059_texto.pdf>. Acesso em 07/08/2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VESENTINI, José. W. Realidades e Perspectivas do ensino de geografia no século Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004, p. 219-248.

Políticas públicas
educacionais:
ações que
legitimam o
processo de
integração das
tecnologias em
rede na formação
de professores

02

Juliana Sales Jacques
Elena Maria Mallmann
Sabrina Bagetti
Mara Denize Mazzardo

form açã

de professores
e práticas
educativas

INTRODUÇÃO

Ao tomar como premissa que as tecnologias estão presentes no contexto cultural e social das pessoas remodelando sistemas de comunicação na contemporaneidade, cresce a demanda por análises e compreensões mais apuradas sobre os seus efeitos e impactos na educação. A democratização de acesso às inovações tecnológicas perpassa diferentes esferas e grupos sociais, mas, na sua maioria, limita-se ao consumismo exacerbado por aparatos. Ademais, os *softwares* proprietários, na lógica capitalista, impõem modelos de negócios que classificam as pessoas como consumidores passivos das novidades mercadológicas. Assim, o cidadão que constrói poucos ou relativos conhecimentos tecnológicos a respeito das funcionalidades e imperativos socioculturais das tecnologias é entendido como usuário. Ou seja, aquele que apenas reproduz e replica a criação de especialistas. Nesse universo, professores tornam-se consumidores de aparatos tecnológicos sem, muitas vezes, compreender conceitos fundamentais envolvidos no seu funcionamento, muito menos, os motivadores econômicos, biológicos, culturais e éticos que os originaram.

Os aspectos técnicos e operacionais da presença ou ausência de tecnologias são mais sensíveis para identificação

Políticas públicas educacionais

e análises. No entanto, o caráter curricular, os efeitos éticos e estéticos, a polifonia na produção e divulgação rápida de informações, o desenvolvimento intelectual, a sonoridade do coletivo nas coautorias e a autonomia produtivo-colaborativa requerem estudos sistemáticos. Nem sempre há respostas maduras a curto prazo, muito menos, desenvolvimento teórico oriundo das práticas e de seus julgamentos interpretativos se a pesquisa em educação não avançar para reflexões mais científicas sobre esses temas.

Desse modo, a análise aqui priorizada diz respeito às diretrizes das políticas públicas para integração de tecnologias educacionais e seus impactos na formação de professores. Trata-se de avançar da abordagem ingênua das tecnologias como ferramentas audiovisuais atrativas que possam garantir mais motivação por parte dos estudantes ou mesmo de reproduzir concepções de ensino centradas no professor com metodologias marcadas pelo incremento instrumentalista. Tendo como referência central que a indução das políticas públicas é primordial para fomentar inovação curricular e didático-metodológica, metodologicamente a pesquisa tem sido realizada movendo-se inicialmente para compreensão dos textos legislativos. Ademais, as transposições para prática são investigadas com etapas cíclicas de observação e reflexão a respeito das atividades

Políticas públicas educacionais

(extra)curriculares efetivamente implementadas em cursos de formação de professores, entendendo-se a confluência bidirecional entre a performance docente no Ensino Superior e na Educação Básica.

Nessa concepção, abordamos, na primeira seção deste capítulo, as políticas públicas educacionais na educação superior para a integração das tecnologias educacionais em rede na formação de professores. Conceituamos e problematizamos a fluência tecnológico-pedagógica como princípio da performance docente. Analisamos e discutimos os resultados sob a perspectiva de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) perpassa por uma condição imprescindível: a fluência tecnológico-pedagógica. Finalizamos com apontamentos conclusivos que enfatizam a necessidade de aprimoramento da fluência, vista como basilar para o fomento e indução da integração das tecnologias educacionais em rede em práticas pedagógicas para formação inicial e continuada de professores.

form açã de professores e práticas educativas

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entendemos que a integração das tecnologias educacionais em rede tem apresentado, nas Instituições de Ensino Superior (IES), perspectivas de desenvolvimento no âmbito da autonomia e da emancipação dos sujeitos na medida em que alicerça mediação pedagógica sob o viés da formação para emancipação crítica. Professores e estudantes são consumidores de tecnologias quando, por exemplo, recria-se a logística e infraestrutura com parques tecnológicos como laboratórios multiusos, disponibilização de dispositivos móveis como smartphones, calculadoras digitais, computadores portáteis, aquisição de lousas digitais, conexão com a internet, entre outros.

Integrar tecnologias educacionais em rede na formação de professores implica desenvolvimento de práticas e teorias educativas para formação inicial e continuada de parametrizadas pelas políticas públicas educacionais. A ação formativa potencializada pelas tecnologias educacionais em rede pode tensionar movimentos pedagógicos na Educação Básica englobando docência e gestão

Políticas públicas educacionais

escolar e motivando melhores entendimentos críticos ao tensionar pares contraditórios como escola versus comunidade; estudante/professor versus conteúdo curricular; tarefas individuais versus produção escolar colaborativa; planejamentos versus materiais didáticos nacionais; metodologias versus concepções de ensino e aprendizagem, entre outros.

Os textos das políticas públicas são resultados de projetos, concepções, valores e conhecimentos em disputa. Segundo Possolli (2009), as políticas públicas englobam todos os aspectos da vida em sociedade e são destinadas aos diferentes grupos sociais tendo em vista quatro grandes áreas de abrangência: econômica, social, militar e política. Nesse âmbito, encontram-se, também, as políticas educacionais, sendo, em algumas épocas, resultantes de ampla participação popular e, em outros períodos, fruto de elaborações mais centralizadas nas lideranças.

A exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é marcada por características nacionais de um período democrático. A análise é que, embora não contemple muitos dos anseios da sociedade civil, tem a gestão democrática como baliza-mestra, contempla e flexibiliza a heterogeneidade de concepções pedagógicas.

Políticas públicas educacionais

A LDB de 1996, ao introduzir novos indicadores para a formação de profissionais para atuarem na Educação Básica, estabelece, em seu capítulo IV, Art. 43º, que a formação superior desse profissional deve ter por finalidade, entre outras ações, “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, p.16). Atenta, desse modo, para que a integração das tecnologias educacionais em rede esteja presente no currículo de formação de professores, seja através de práticas pedagógicas ou de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Através das orientações das políticas públicas nacionais, percebemos que o ponto de partida para a integração das tecnologias educacionais em rede na formação de professores deve ser os próprios Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Para tanto, também frutos de tensionamentos entre concepções, valores e crenças interpretativo-críticas de quem os elabora, devem prever, em seus objetivos, a articulação teórico-prática e o princípio da ação-reflexão-ação na formação de professores.

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN) orientam, em seu documento compilado

Políticas públicas educacionais

em 2015, ações que guardam intrínsecas conexões com o universo social da ciência e da utilização das tecnologias educacionais em rede articulando posições referentes à formação de professores em busca de uma identidade formativa. Ações essas que necessitam “ser adotadas como referências não apenas para a adequação dos currículos, como também para serem apropriadas criticamente, refletidas e recriadas a partir de suas proposições e das especificidades de cada curso formador” (MESSIAS, 2013, p.7).

Assim, as políticas públicas educacionais de integração apresentam-se como indução essencial, tanto para o acesso e aperfeiçoamento dos professores, quanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias educacionais em rede de modo a gerar conhecimento mais coerente sobre o que efetivamente ocorre na prática educacional. Nem as políticas públicas educacionais tampouco a produção teórica a respeito das tecnologias devem ser compreendidas como recomendações para aplicação na prática.

O potencial transformador da integração das tecnologias em rede na mediação pedagógica reside, justamente, na possibilidade dos próprios professores criarem novas sínteses conceituais a respeito do que possuem de expectativas (teorias e concepções) e o que efetivamente ocorre

Políticas públicas educacionais

(práticas). Esse é o elemento catalisador do que tem sido entendido como a fluência tecnológico-pedagógica.

Para que as inovações metodológicas e curriculares sejam implementadas, é fundamental que busquemos aperfeiçoamento por meio de capacitações e problematizemos os princípios basilares dos PPC. As IES além de contemplarem a integração das tecnologias em rede no desenvolvimento das práticas pedagógicas, necessitam promover ações capacitativas para o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica.

Diante disso, compreendemos a importância das políticas públicas na orientação para integração das tecnologias em rede na formação inicial e continuada de professores. Ressaltamos, novamente, que as políticas públicas educacionais têm esse viés de indução e fomento, mas que o desenho pedagógico e curricular é resultado de um processo intenso de transposição didática necessário e específico em cada instituição. A integração das tecnologias educacionais em rede na formação de professores nas IES, quando orientada curricularmente na perspectiva dialógico-problematizadora (FREIRE, 1987), pode possibilitar formação de profissionais capacitados para inovar nas práticas educativas tanto na formação básica quanto na superior.

Políticas públicas educacionais

Ao encontro desses entendimentos, temos a portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que, em meio às suas ações de fomento à inovação pedagógica incentiva a inovação pedagógica, tecnológica e de gestão educacional, por meio de desenvolvimento, aplicação, formação, disseminação e avaliação no uso das tecnologias. Desse modo, temos perante essas políticas públicas educacionais o reconhecimento dos AVEA como ferramentas de apoio à integração das tecnologias.

FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA NA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitas ações de fomento das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais em rede têm perpassado o âmbito educacional, bem como a temática está presente nos discursos de ordem política. Cabe-nos, então, refletir sobre como essas ações de integração precisam ser implementadas para, de fato, alcançarmos as metas e ideais propostos pela legislação desde que compartilhemos dos seus princípios.

Políticas públicas educacionais

Como já argumentamos, ações de capacitação são vistas como estratégias para o desenvolvimento de aptidões que levem à integração das tecnologias em rede na educação. Lembrando que essas ações formativas estão previstas nas políticas públicas tanto para a educação superior quanto para a educação básica. Bem sabemos que o planejamento de práticas pedagógicas em AVEA, como o Moodle entre outras plataformas, pressupõe operacionalização da tecnologia para (re)criar situações de ensinar e aprender. Isso demanda investimento e desenvolvimento profissional porque ultrapassa as dimensões dos conteúdos disciplinares propriamente ditos.

As aptidões que aqui ressaltamos nominamos de fluência tecnológico-pedagógica. Esse conceito, sistematizado por Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013), surgiu de estudos sobre o conceito fluência tecnológica de Kafai et al (1999), Schneider (2012) e outros autores que discursam sobre a temática. Como argumenta Jacques (2014), a necessidade de atrelar a fluência tecnológica à fluência pedagógica parte do princípio de que, no planejamento e na implementação de práticas pedagógicas, não basta apenas saber operacionalizar a tecnologia, é preciso ir além: operacionalizar sustentando-se em ações com teor didático-pedagógico. Desse modo, torna-se explícito que toda prática

Políticas públicas educacionais

educacional que integra tecnologias educacionais está assentada em princípios epistemológicos tanto os da ordem das concepções pessoais e profissionais dos professores quanto os presentes nos textos oficiais das políticas públicas e dos PPC.

Nesse sentido, ampliamos o entendimento sobre os saberes necessários à performance do docente na mediação pedagógica com integração de tecnologias. Dada a performance como ação transformadora (ZUMTHOR, 2007), a fluência, tanto na operacionalização quanto na ação, é ato inerente e essencial da performance. Mas como Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013) a compreendem? As autoras a definem como tecnológica e pedagógica (e defendem a necessidade de abarcar as duas categorias) tendo em vista que “reúne conhecimentos e práticas, teoria e ações”, constitui-se em “saber fazer o melhor em cada situação, com cada recurso, sendo que não acontece no imprevisto, é resultado de formação.” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 4).

Assim sendo, não basta apenas saber acessar o AVEA, é preciso desafiar-se também diante de suas atualizações, novas programações. Não basta apenas operacionalizar as ferramentas do AVEA para depositar conteúdos definindo-o como um repositório digital, é preciso criar situações de ensino-aprendizagem de acordo com os

Políticas públicas educacionais

fundamentos da interação e bidirecional e da produção colaborativa. É esse o caminho para trilhar a via da expansão e democratização do ensino superior, bem como ampliação do acesso ao conhecimento. Não basta elaborar recursos e atividades de estudo de modo linear sendo possível elaborá-los de modo hipermidiático. É preciso, ainda, ir além: compartilhá-los em formato aberto como forma de democratização das práticas educativas.

Para explicitarmos, as relações existentes entre os tipos de conhecimentos e os níveis de fluência, defendidos por Kafai et al (1999) e Schneider (2012), lançamos mão da sistematização elaborada por Jacques (2014), elucidada na figura 1.



Figura 1: Rede conceitual relação entre os tipos de conhecimento e os níveis de fluência. Fonte: Jacques, 2014.

Políticas públicas educacionais

No âmbito da performance em AVEA, saber o caminho de navegabilidade para acessá-lo, conhecer as ferramentas disponíveis diferenciando-as no que tange às suas especificidades (ferramentas de recursos - produção de conteúdos; ferramentas de atividades - elaboração de atividades de estudo), operacionalizá-las para gerar ensino-aprendizagem sustentado no diálogo-problematizador constituem-se no desenvolvimento de habilidades contemporâneas (nível técnico da fluência) e na compreensão e aplicação dos conceitos fundamentais da integração das tecnologias na educação (nível prático da fluência). Ademais, ser fluente tecnológica e pedagogicamente pressupõe outro avanço: alcançar o nível emancipatório, ou seja, desenvolver, na performance, capacidades intelectuais para compreensão e vivência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise exploratória dos documentos das políticas públicas permite-nos afirmar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias em rede perpassa por uma condição imprescindível: a fluência tecnológica-pedagógica. Para tal terminologia, a literatura aponta

Políticas públicas educacionais

publicações tanto nacionais quanto internacionais. Todavia, com nomenclaturas diferentes: fluência em tecnologias, aptidões tecnológicas, literacias digitais, competências digitais entre outras denominações. O conceito fluência tecnológica e fluência tecnológico-pedagógica encontramos especificamente em produções nacionais.

Quanto às demais expressões - tecnologias educacionais em rede, hipermídia educacional, ambientes virtuais de ensino-aprendizagem -, encontramos diversificadas variações, tais como: tecnologias em rede; tecnologias de comunicação e informação; tecnologias educativas; ambientes hipermídia; práticas hipermidiáticas; ambientes digitais; espaços virtuais de aprendizagem; ambientes virtuais de aprendizagem; entre outras. Embora haja diversidade de nomenclaturas, os conceitos são semelhantes. Todavia, as produções teóricas sobre tais conceitos abarcam planejamento e implementação de práticas pedagógicas sob um viés epistemológico. Diante disso, por mais que os conceitos sejam semelhantes, o modo de compreendê-los e transpô-los à prática depende (e muito!) da concepção epistemológica que temos.

Nesse sentido, para nós, sob o viés sociointeracionista que embasa a educação dialógico-problematizadora, a conceituação temática - fluência tecnológico-pedagógica

form açã

de professores
e práticas
educativas

Políticas públicas educacionais

como princípio da performance - é, em linhas gerais, a construção de habilidades, conceitos e capacidades, bem como desenvolvimento dos níveis técnicos, práticos e emancipatórios - para lidar com as tecnologias educacionais em rede. A fluência tecnológico-pedagógica é, portanto, um processo que ocorre ao longo da vida. Isso vai ao encontro das ações de fomento das políticas públicas educacionais, quando pressupõem a construção da fluência em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, defendemos que as habilidades contemporâneas para lidar com as potencialidades que a tecnologia educacional oferece em suas diferentes versões e dispositivos, a compreensão dos conceitos fundamentais da mediação em AVEA e o desenvolvimento de capacidades intelectuais para (re)criar práticas de modo colaborativo, aberto e compartilhado são aptidões que constituem a fluência tecnológico-pedagógica. Por conseguinte, são os princípios da performance de professores formadores na educação mediada por tecnologias educacionais em rede.

Conclusivamente, destacamos que a fluência tecnológico-pedagógica emerge do movimento retrospectivo de avaliação e diagnóstico, bem como prospectivo de planejamento com objetivos curriculares claros e ciência dos impactos da formação de docentes diante da demanda

Políticas públicas educacionais

por tecnologia e ensino-aprendizagem ao longo da vida. Apresentando-se como basilar para o fomento e indução da integração das tecnologias educacionais em rede em práticas educativas para formação inicial e continuada de docentes.

A educação, sendo aqui o foco especial referente à formação de professores, é um tempo possível que se desdobra entre a flexibilidade do conhecimento histórico e do contemporâneo. Portanto, se as instituições educacionais são, por si só, lugares de produção de conhecimentos que ultrapassam a parametrização das políticas públicas, dos currículos e dos materiais didáticos previamente preparados, é necessário que as leituras, transposições sejam continuamente investigadas com foco no movimento comunicacional e produtor de informação que circular nas redes conectadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /Documento Compilado. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica, 2015.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Políticas públicas educacionais

JACQUES, J. S. *Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle*. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

KAFAI, Y. Et al. *Being fluent with information technology*. Washington D.C: National Academy Press, 1999. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO M. D. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. XXII Ciclo de Palestras Novas Tecnologias na Educação, UFRGS. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. v. 11 nº 3, dezembro, 2013.

MESSIAS, Cinthia Maria da Fontoura. Reflexões sobre Formação Docente. *Kur'yt'yba*, v. 3, n. 1, p. 61-73, 2013.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia* volume 3, número 2, p. 237-247, jan./jun. 2009.

SCHNEIDER, D. R. *Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no moodle*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2012.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

“Assim a gente tem
uma noção real do
que que é, né?": o
PIBID e a formação
de professores de
língua portuguesa

03

Gabriela Kloth
Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

form açã

de professores
e práticas
educativas

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

PALAVRAS DE ABERTURA

Em tempos de contemporaneidade, quando adentramos e vivemos a era da informação e da comunicação rápida, os papéis da escola e dos professores devem ser repensados. Diferindo das décadas de 1960/1970, quando a instituição escolar era responsável pelo ensino das primeiras letras e dos números, nas sociedades contemporâneas, cabe à escola – para além do ensino do português e da matemática – a formação de um sujeito autônomo e dotado de múltiplas capacidades. Ao professor, compete ensinar, formar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes – no âmbito dos valores – para o exercício da cidadania e para a responsabilidade social (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI, 2014; ROJO, 2013). Entre os cursos de licenciatura, porém, ainda predominam os conhecimentos específicos da área, aqueles voltados – quando falamos do curso de Letras – aos estudos diacrônicos da língua, da sintaxe e da semântica do português; à fonética, à linguística e às teorias do texto (GATTI; BARRETO, 2009). Frente às novas demandas de ensino, as licenciaturas brasileiras apresentam lacunas que têm estimulado o surgimento (em âmbito federal, estadual e municipal) de políticas interventivas que buscam suprir a defasagem na formação inicial de professores (GATTI; BARRETO, ANDRÉ,

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

2011). Entre essas políticas, encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID surge, em nível nacional, por meio da Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007, buscando fomentar a iniciação à docência em acadêmicos de licenciaturas, preparando-os para atuarem como docentes na educação básica. Entre os objetivos do programa, figuram:

- a) *incentivar a formação de docentes* em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a *valorização do magistério*; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a *integração entre a Educação Superior e a Educação Básica*; d) *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas* da rede pública de educação [...]; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus *professores como coformadores dos futuros docentes* [...]; f) contribuir para a *articulação entre teoria e prática* necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2010, grifos nossos).¹

Quando interessadas em participar do PIBID, as instituições de educação superior (IES) que oferecem cursos de licenciatura submetem à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) os seus projetos que, quando aprovados, recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das

1. Embora o Programa tenha surgido em 2007, temos como referência a Portaria n.º 260, de 30 de dezembro de 2010, por ser a regulamentação vigente durante o desenvolvimento do subprojeto de Letras do PIBID/FURB.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

ações pedagógicas. Sendo responsabilidade das IES a execução de processos seletivos para a escolha de bolsistas, é “recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas” (BRASIL, 2010), além de ser obrigatório que o professor supervisor seja “profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública [...] há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID” (BRASIL, 2010).

Perante esse contexto de formações iniciais defasadas e políticas interventivas suplementares, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições das ações pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto de Letras do PIBID da Universidade Regional de Blumenau (FURB) à formação docente em Letras. Os dados e discussões que aqui apresentamos são um recorte de minha dissertação, a qual buscou compreender os sentidos do PIBID/Letras/FURB na trajetória escolar de estudantes da educação básica, na formação inicial de acadêmicos de Letras e na formação continuada de professores da educação básica. Os dados foram gerados por meio de entrevistas coletivas e semiestruturadas (KRAMER, 2003) e as análises que

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

empreendemos são de cunho qualitativo-interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FREITAS, 2002), ancoradas nos pressupostos da Análise Dialógica de Discurso, difundidos pelo círculo de Bakhtin.

Conhecido o contexto de onde e sobre o qual enunciamos, no decorrer da análise dos dados, construímos sentidos acerca e a partir dos dizeres de nossos sujeitos de pesquisa e tecemos, por fim, nossas considerações nunca findas nesse diálogo contínuo.

O QUE DIZEM OS DADOS

O subprojeto de Letras do PIBID/FURB – no qual estiveram inseridos e sobre o qual discursaram nossos sujeitos de pesquisa – foi aprovado no Edital n.º 001/2011/CAPES e vigeu no período compreendido entre junho de 2011 e dezembro de 2013, em três escolas públicas de educação básica situadas na região do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Composto por 15 bolsistas de iniciação à docência (ID – acadêmicos dos cursos de licenciaturas) e três professores supervisores (docentes em pleno exercício na instituição de educação básica), o PIBID/Letras/FURB preconizou o estudo dos princípios de organização do sistema de

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

escrita no nível do texto, possibilitando aos licenciandos uma ação mais sólida de docência sobre a demanda encontrada na realidade escolar.

Dentro do subprojeto, todas as ações foram planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas ID em parceria com o professor supervisor, sendo elas: a formação teórica dos acadêmicos no que concerne ao sistema de escrita e organização textual; o desenvolvimento de uma proposta de produção de texto diagnóstica, para o levantamento dos conhecimentos já construídos acerca da produção textual e dos que ainda precisavam ser trabalhados com os estudantes da educação básica; a análise dos problemas textuais na produções escritas desses estudantes, a fim de que propusessem atividades e produzissem materiais para os processos de ensino-aprendizagem da escrita; a aproximação da universidade à instituição de educação básica, com o objetivo de identificar as necessidades no tocante à língua portuguesa, promovendo uma formação adequada dos licenciandos no âmbito da academia (FURB, 2011a).

Frente às ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do subprojeto, o PIBID/Letras/ FURB caracterizou-se como

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

um “terceiro espaço²” (FELÍCIO, 2014), no qual os acadêmicos-bolsistas constroem, por meio da inserção na instituição escolar, conhecimentos acerca da profissão docente e do contexto no qual estão inseridos. Imersos no subprojeto de Letras do PIBID/FURB, os licenciandos encontraram oportunidade de imergir nas e interagir com as escolas, influenciando e sendo influenciados pela realidade das salas de aula, desde o início da graduação.

Considerando os diferentes movimentos e espaços de construção de conhecimento (teórico, na universidade; prático, na instituição de educação básica), Helena e Marcela³ dialogam acerca das relações existentes entre as ações desenvolvidas no PIBID/Letras/FURB e as disciplinas cursadas na graduação:

Helena: /.../ teve um dia que eles, não sei, a ((professora universitária)) ensinou alguma coisa pra gente que eu fiquei, tipo, “tá, isso aí eu já vi numa *oficina*, então já tô manjando”. Foi bem legal porque a gente aprende muita coisa, sabe? Na hora da preparação pra aula ((a ser desenvolvida no subprojeto))

Marcela: tanto ano passado, quando a gente foi para Florianópolis, que a gente teve aquele *minicurso* com a Leonor ((Scliar-Cabral)),

2. Em detrimento do primeiro e do segundo espaços propostos por Zeichner (2010 apud FELÍCIO, 2014), nos quais dicotomiza-se a teoria e a prática.

3. Optamos pelo uso de pseudônimos para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

que ela ensinou, ali, bastante coisa de linguística, isso ali já foi uma coisa MUITO BOA, porque *a gente não tinha visto /.../* a gente sabia que *nós vamos aprender no segundo semestre*.⁴

Por meio dos termos *oficina* e *minicurso*, apreendemos movimentos de construção de conhecimentos que acontecem, também, fora do espaço universitário. Por terem participado do subprojeto de Letras do PIBID/FURB, os bolsistas estiveram em sala de aula na educação básica desde os primeiros semestres da graduação – sempre acompanhados de um professor supervisor –, além de participarem de oficinas, minicursos e formações realizados dentro e fora da universidade.

A inserção e a construção de saberes em diferentes espaços e momentos fizeram com que Helena, em uma aula no curso de licenciatura, já estivesse *manjando* o assunto a ser discutido em sala, mostrando-nos uma formação em paralelo entre as ações do PIBID/Letras/FURB e o curso de graduação, o que traz contribuições tanto para a sala de aula na universidade quanto para a da educação básica. A participação em formações teóricas associadas à inserção em sala de aula (a formação prática) permitiu que Helena relacionasse os saberes disciplinares (TARDIF, 2002), aqueles

4. Convenções de transcrição segundo Marcuschi (1986): /.../ - transcrição de apenas um trecho ou parte do todo; (+) – pequenas pausas: 0,5 segundo para cada +; MAIÚSCULA – ênfase ou acento forte; (()) – comentários do analista.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

pertencentes às diversas áreas do conhecimento, reconhecidos e acessíveis por meio das instituições de ensino, aos saberes da formação profissional (TARDIF, 2002), os conhecimentos pedagógicos referentes às técnicas e aos métodos de ensino.

Por sua vez, Marcela revela a antecipação – por meio de minicursos – de conhecimentos a serem construídos na universidade *ao afirmar que a gente não tinha visto /.../ sabia que nós íamos aprender no segundo semestre*. Valendo-se da expressão *íamos aprender*, a acadêmica demonstra ter conhecimento de todo o processo de formação profissional e compreender que, embora ocorram separadamente, os movimentos de formação inicial e continuada não são fechados em si, isolados, mas são espaços formativos que se imbricam e se complementam. A participação de Marcela em minicursos revela uma antecipação, nas práticas do subprojeto, na construção de conhecimentos a serem discutidos pelos acadêmicos durante os oito semestres da graduação em Letras.

Considerando as palavras de Helena e Marcela em suas inteirezas, compreendemos que a aproximação contínua entre a esfera (BAKHTIN, 2011) acadêmica e a profissional possibilitou aos licenciandos a compreensão do porquê determinados conhecimentos serem construídos na

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

universidade, das relações existentes entre esses saberes que se aprendem e os que se ensinam, das articulações entre os conteúdos específicos e os de cunho pedagógico – entre a teoria e a prática.

No subprojeto de Letras do PIBID/FURB, as construções de conhecimento, além de acontecerem em diferentes espaços formativos, também se deram, na maioria das vezes, de forma coletiva, evidenciando a prática da partilha e o trabalho em equipe (NÓVOA, 2009). Segundo Mariana,

A gente sempre teve no Pibid um espaço de construção em grupo, porque, claro, a gente estava em uma escola, em diferentes turmas, então dentro das turmas, da turma da escola, a gente já conseguia ééé, interagir com os nossos colegas das outras turmas. E tem também a parceria da supervisora com a coordenadora. Então acho que foi fundamental mesmo, pra gente não se sentir mesmo perdido e enfim.

Pelo uso que Mariana faz de palavras como *a gente*, *em grupo*, *interagir com os nossos colegas*, inferimos que a interação constante entre os bolsistas e as turmas de trabalho também se constituíram espaços de construção de conhecimento. Em grupo, os acadêmicos-bolsistas puderam compartilhar ideias acerca das atividades a serem desenvolvidas, os resultados daquilo que foi realizado e os novos pontos a serem trabalhados com os estudantes da educação básica. O subprojeto de Letras do PIBID/FURB tornou-se, pois, uma comunidade de prática, na qual “a competência

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

coletiva é mais do que o somatório das competências individuais” (NÓVOA, 2009, p. 209); onde se integra, “na cultura docente, um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 209); na qual o coletivo é valorizado em detrimento do individual, diferenciando-se, assim, das práticas individuais existentes na escola, do cotidiano das instituições de educação básica.

Essa comunidade de prática, porém, não se constitui somente nos momentos de interação entre bolsistas, professora supervisora e coordenadora. Utilizando o operador argumentativo *já* (*já conseguia interagir*), Mariana sinaliza uma “antecipação no tempo” (GIERING et al, 1999, p. 61), uma troca de experiências ocorridas dentro do espaço escolar, antes e/ou depois das aulas ministradas, sem que os bolsistas tivessem retornado para a universidade ou para o grupo de estudos. A coletividade não é, ainda, fruto de um momento específico dentro das ações do PIBID/Letras/FURB. O uso do advérbio *sempre* (*a gente sempre teve no Pibid um espaço de construção em grupo*) dá-nos indícios de uma prática que está no Programa desde os primeiros encontros; de um constante pensar, planejar e executar em grupo. Essas práticas coletivas, a troca de informações entre os participantes, foram fundamentais, na visão de Mariana, para que os acadêmicos-bolsistas *não se sentissem perdidos*, desamparados no aprendizado da profissão.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

Para além da construção coletiva de conhecimento em diferentes momentos e espaços, o subprojeto de Letras do PIBID/FURB foi também um local onde bolsistas, professora supervisora e coordenadora puderam adotar uma postura de compartilhamento (FELÍCIO, 2014):

Cornelia Funke: Tomando conhecimento dos objetivos do Pibid/Capes e também do subprojeto, percebi que seria um trabalho de equipe. Todos envolvidos contribuiriam de alguma forma, trilhando assim seu caminho para alcançar os objetivos.

Da afirmação da professora supervisora de que *todos os envolvidos contribuiriam de alguma forma*, depreendemos que nos momentos de formação, planejamento e construção coletiva, a voz e os ouvidos eram dados a todos os participantes de maneira uniforme, permitindo que cada um compartilhasse os conhecimentos já adquiridos, as ideias tidas e as percepções acerca do trabalho desenvolvido. Segundo Felício (2014, p. 423), ao adotar essa postura de compartilhamento, “professores e licenciandos podem fazer da aprendizagem da docência uma ação coletiva que favorece o redirecionamento do foco do ensino para práticas mais emancipatórias”. Percebendo que os seus conhecimentos e as suas ideias são reconhecidos e considerados por um professor mais experiente no momento de execução das ações do subprojeto, os bolsistas sentem-se seguros para desenvolver com autonomia os seus trabalhos dentro

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

do PIBID/Letras/FURB. Ao se inserirem em uma instituição de educação básica e partilharem das vivências de uma profissional experiente, os acadêmicos-bolsistas vão construindo o seu repertório de saberes docentes (TARDIF, 2002) e a sua identidade profissional, enfatizando a importância de a formação inicial de professores se dar dentro da instituição escolar, do local onde se exercerá a profissão e do contato com o próximo, “uma vez que é na escola e com os outros professores que se aprende a profissão e a cultura profissional” (FELÍCIO, 2014, p. 426).

Com ações pedagógicas desenvolvidas em parceria de um professor mais experiente e com a formação profissional acontecendo dentro da escola, o PIBID/Letras/FURB caracterizou-se como um espaço que alia teoria e prática, o que é próprio do saber e o que é próprio da docência, como relatam Mariana e Daniela:

Mariana: e ééé, o interessante do Pibid é que a gente também aliou a teoria à prática, né? Porque a gente teve toda a parte de formação inicial.

Daniela: primeiro todo um ESTUDO também, né? De como analisar os textos, né? Dos alunos.

Rememorando as ações desenvolvidas no subprojeto de Letras do PIBID/FURB, Mariana aponta que, antes de se inserirem, efetivamente, na instituição de educação básica e

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

na sala de aula, os bolsistas ID do subprojeto tiveram *toda a parte de formação inicial*, a oportunidade de conhecer a organização e o funcionamento do Programa; de estudar, analisar e discutir as ações pedagógicas que realizariam com os estudantes a partir daquele momento. Desde o início do subprojeto – em junho de 2011 – até a primeira produção de texto – em outubro do mesmo ano –, os acadêmicos-bolsistas participaram de formações teóricas, nas quais buscaram estudar os princípios de organização do sistema de escrita no nível do texto, além de retomar e ampliar as bases teóricas, bem como desenvolver a proposta de produção de texto diagnóstica que possibilitaria o levantamento das facilidades e das dificuldades de escrita dos estudantes da educação básica (FURB, 2011b). Ao realizarem *primeiro todo um estudo*, os bolsistas construíram os conhecimentos teóricos necessários para o desenvolvimento das ações pedagógicas na instituição escolar.

Nesses momentos de formação e de *estudo*, Mariana, Daniela e os demais bolsistas ID aliaram a *teoria à prática*, tiveram a oportunidade de mobilizar os conhecimentos construídos durante o curso de graduação em prol das aulas que precisavam planejar e ministrar. Essas práticas, o estudo anterior à execução, vão ao encontro do que expusemos no início dessa seção: o PIBID constitui-se como um “terceiro

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

espaço” (FELÍCIO, 2014) que rejeita as dicotomias entre a teoria e a prática, que considera os conhecimentos dos acadêmicos e que oportuniza a construção de novas aprendizagens para os professores em formação inicial (FELÍCIO, 2014). Por meio da inserção no subprojeto de Letras e das ações ali desenvolvidas, os acadêmicos-bolsistas estiveram imersos na construção de uma aprendizagem significativa por meio do exercício prático, aprofundada com os estudos teóricos das licenciaturas (FETZNER; SOUZA, 2012). Ao adotar uma postura de troca entre universidade e instituição de educação básica, o PIBID/Letras/FURB permite aos acadêmicos a vivência da iniciação à docência em constante diálogo com a formação teórica oportunizada na academia (FETZNER; SOUZA, 2012).

Aliando a teoria à prática e inserindo os acadêmicos-bolsistas, desde os primeiros semestres, na instituição de educação básica, o subprojeto de Letras do PIBID/FURB tornou-se o primeiro contato, para muitos licenciandos, com a futura esfera (BAKHTIN, 2011) profissional, como ressalta Mariana:

((no PIBID)) a gente tem a oportunidade, desde o início do curso, de tá em contato com /.../ Até pra quem não, não lecionava antes, é, é bem interessante, porque eu, *a minha primeira experiência em sala de aula foi, de fato, com o Pibid.*

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

Para suprir a demanda do mercado de trabalho⁵, muitos acadêmicos começam a lecionar ainda durante o curso de graduação, ao longo dos primeiros semestres, o que os faz chegar à escola, na maioria das vezes, de posse, apenas, dos “saberes disciplinares” (TARDIF, 2002, p. 38), aqueles que correspondem às diferentes disciplinas ministradas na escola, porém, sem os “saberes experienciais” (TARDIF, 2002, p. 38), sem alguma vivência profissional anterior.

Por possibilitar o ingresso dos acadêmicos-bolsistas na instituição de educação básica, sob a supervisão de professores experientes, desde o primeiro semestre do curso de licenciatura, o PIBID acaba configurando-se como a primeira superfície de contato dos licenciandos com a esfera profissional. Estando imersos e vivenciando o cotidiano da instituição escolar, os acadêmicos-bolsistas apreendem os modos de ver e de perceber o mundo próprios dessa esfera (BAKHTIN, 2011). Assim, aquele que *não lecionava antes* tem, por meio do PIBID, a oportunidade de adquirir experiência docente e de habituar-se à rotina da escola e da sala de aula; de estar em contato com, apreender e tomar como seus os discursos que circulam nessa esfera (BAKHTIN, 2011), a escolar.

5. Embora essa seja uma prática recorrente em diferentes cursos de licenciatura, não estamos de acordo com essa conduta. Assim como em outras formações, o professor deve, em nossa concepção, concluir a formação inicial antes de ingressar na esfera do trabalho.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

A inserção na instituição de educação básica desde os primeiros semestres da graduação permitiu que Mariana afirmasse: *a minha primeira experiência em sala de aula foi, de fato, com o Pibid*. A acadêmica-bolsista, ao utilizar a expressão *de fato*, indica que a primeira experiência docente considerada por ela como válida, como uma experimentação da realidade, foi aquela proporcionada pelo subprojeto de Letras do PIBID/FURB. Essa *primeira experiência em sala de aula*, entretanto, não foi vivenciada por Mariana de forma solitária. O uso da preposição *com* nos dá indícios de um trabalho realizado coletivamente entre os bolsistas e orientado por pessoas mais experientes – a professora supervisora e a coordenadora. Dessa forma, mesmo que *não lecionava antes*, o acadêmico-bolsista não se inserirá na instituição de educação básica solitariamente, sem bases anteriores que possam servir de norte a sua prática: os conhecimentos construídos por ele, em parceria com os demais participantes do PIBID/Letras/FURB, serão a proa de sua prática profissional.

Além de tornar-se o primeiro contato dos acadêmicos-bolsistas com a esfera profissional, o subprojeto de Letras do PIBID/FURB foi, também, um espaço para aquisição de experiência, como relatam as bolsistas participantes:

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

Helena: /.../ a experiência (+), porqueee, eu sei que a gente aprende muito mais coisa do que se a gente ficasse SÓ no curso.

Marcela: /.../ experiência que a gente vai ganhar e já ganhou também, né?

Rebecca: /.../ eu me inscrevi também pela EXPERIÊNCIA /.../ Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?

Para as três acadêmicas-bolsistas, o ingresso no subprojeto de Letras do PIBID/FURB tornou-se uma oportunidade para a construção da experiência profissional, para estar em contato com a futura esfera de atuação e para construir conhecimentos em parceria com um professor efetivo da rede pública. É por meio da experiência, substantivo presente nos três enunciados, dos saberes experienciais construídos na prática cotidiana da docência (TARDIF, 2002), que os licenciandos constituem suas identidades profissionais, dando forma ao sujeito professor que virão a ser. Embora tenham selecionado a mesma palavra, que possui um significado estabilizado, cada sujeito atribuiu um sentido único à experiência no momento da enunciação, uma vez que “o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 128).

Helena, ao proferir o substantivo, expõe suas projeções frente à inserção no subprojeto de Letras do PIBID/

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

FURB. O verbo saber no “presente do indicativo” (*eu sei*) (BECHARA, 2009, p. 270) sinaliza um posicionamento de afirmações e certezas por parte da acadêmica: o PIBID/Letras/FURB é, para ela, um ambiente favorável para a construção de novos saberes, para vivenciar novas e diversificadas experiências, o que o distingue do curso de licenciatura, onde grande parte da carga horária é destinada à elaboração de conhecimentos teóricos (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009).

Tendo participado do último ano (2013) de atividades do subprojeto de Letras do PIBID/FURB e estando inserida em um novo subprojeto do Programa na universidade, Marcela faz remissões ao passado e projeções do futuro ao enunciar: *experiência que a gente vai ganhar e já ganhou*. Ao utilizar o verbo no passado, a acadêmica relembra as construções de conhecimento ocorridas e as vivências experienciadas ao longo de sua participação no PIBID/Letras/FURB, práticas que colaboraram na constituição de sua identidade docente. Marcela sinaliza, ainda, suas convicções quanto ao futuro (*vai ganhar*): por continuar inserida nas ações do Programa, a acadêmica terá novas oportunidades de construir conhecimentos, além de vivenciar outras e novas experiências que contribuirão na construção de seus saberes docentes (TARDIF, 2002).

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

Rebecca, por sua vez, enfatiza que a experiência no PIBID/Letras/FURB é uma oportunidade de se ter *uma noção real do que que é*, uma vez que, ao aproximar a universidade da instituição de educação básica, o subprojeto de Letras do PIBID/FURB possibilitou, paralelamente, a formação acadêmica e a formação profissional: inseridos na escola e em contato com o professor supervisor, os acadêmicos-bolsistas puderam desenvolver e aprimorar os saberes disciplinares (TARDIF, 2002) que possuíam, ao mesmo tempo em que adquiriam e construíam conhecimentos acerca da profissão docente, os saberes experienciais (TARDIF, 2002). O PIBID/Letras/FURB foi, pois, um momento para os licenciandos tornarem a prática real; compartilharem das experiências de docentes com uma trajetória profissional consolidada; construírem conhecimentos e colaborarem com os processos de ensino-aprendizagem na instituição de educação básica.

Essa inserção antecipada na instituição de educação básica, a construção coletiva e o compartilhamento de conhecimentos e experiência contribuem na constituição da identidade profissional dos bolsistas ID e na afirmação de suas escolhas pela docência, conforme nos relata Mariana:

Eu entrei no Pibid justamente porque eu não sabia se eu queria ser professora /.../ E, de fato, *foi onde eu descobri que eu GOSTO de ser professora, eu SOU professora, é isso que me define* e ali que eu aprendi mesmo a, a trabalhar e ser docente em sala de aula.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

Mariana, ao utilizar o “advérbio de verificação” (NEVES, 2011, p. 240) *justamente*, dá ênfase à parte do enunciado que vem a seguir (*porque eu não sabia se eu queria ser professora*) e sinaliza que adentrar no subprojeto de Letras do PIBID/FURB tornou-se fator decisivo para que reafirmasse suas opções quanto ao curso de graduação e à profissão que escolheu: as dúvidas e incertezas conservadas por Mariana antes de ingressar na licenciatura em Letras, ampliadas nos primeiros semestres do curso, desfizeram-se quando esteve inserida, vivenciando a instituição de educação básica, futura esfera de atuação profissional. Por estar em contato com e inserida continuamente na escola, a acadêmica *aprendeu a ser docente em sala de aula*; constituiu-se como professora por estar inserida nas ações em sala de aula, por vivenciar, cotidianamente, diferentes experiências no espaço escolar.

O convívio com professores experientes, a participação nas rotinas escolares e nas sessões de planejamento, a execução das atividades programadas e o estar em sala de aula contribuíram para que o *ser professora* emergisse na licencianda, gerando apreço pela e certeza quanto à profissão escolhida, permitindo-a enfatizar: *GOSTO de ser professora, eu SOU professora*. Ao entoar expressivamente as palavras gosto e sou, Mariana atribui a elas “a emoção, o

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

juízo de valor, a expressão” que “são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2011, p. 292). Com a evidência dos verbos *gostar* e *ser*, a acadêmica sinaliza-nos que a docência, conhecida por meio das experiências do PIBID/Letras/FURB, contribuiu na construção e na afirmação de sua identidade profissional: a identidade docente. Os resultados do ver e conviver com professores experientes e com as rotinas escolares (ARROYO, 2000) fizeram com que Mariana concluísse: *professora, é isso que me define.*

PALAVRAS DE FECHAMENTO

Como exposto nas palavras de abertura, este artigo teve como objetivo discutir as contribuições das ações pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto de Letras do PIBID da Universidade Regional de Blumenau (FURB) à formação docente em Letras. Para que isso fosse possível, demos voz e ouvidos aos acadêmicos-bolsistas que participaram do subprojeto durante toda sua vigência, ouvindo-os e construindo sentidos a partir de seus enunciados acerca das contribuições da inserção no PIBID/Letras/FURB para as suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

Por meio dos sentidos construídos, depreendemos que o subprojeto de Letras do PIBID/FURB propiciou aos acadêmicos associarem as teorias estudadas na universidade – a esfera acadêmica – às práticas desenvolvidas na instituição de educação básica – a esfera profissional –, possibilitando aos bolsistas ID a compreensão de porquê determinados conhecimentos serem construídos na universidade, além de relacionaram os saberes disciplinares (TARDIF, 2002) aos saberes da formação profissional (TARDIF, 2002). O subprojeto tornou-se, ainda, uma primeira superfície de contato entre os acadêmicos e a instituição de educação básica, onde, acompanhados e amparados por profissionais experientes, puderam conhecer as rotinas e o cotidiano da instituição de educação básica e das salas de aula, adquirindo, assim, experiência pessoal e profissional.

Além disso, o subprojeto de Letras do PIBID/FURB diferenciou-se das práticas individuais da instituição escolar, agindo como uma comunidade de prática (NÓVOA, 2009), onde as competências coletivas são valorizadas em detrimento das habilidades individuais. Coordenadora, professora supervisora e bolsistas ID, todos foram instigados a refletirem e a contribuírem no planejamento e na elaboração das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição de educação básica. Compreendemos, pois,

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

que o PIBID/Letras/FURB configurou-se como uma ampla e intensa formação dos acadêmicos-bolsistas – nos aspectos teóricos e práticos – para a futura atuação em sala de aula, para o futuro exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n.º 260 de 30 de dezembro de 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, mai./ago. 2014.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, jul./set. 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

“Assim a gente tem uma noção real do que que é, né?”

form açã de professores e práticas educativas

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIERING, Maria Eduarda et al. *Análise e produção de textos*. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise de conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, v. 350, p. 203-218, 2009.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

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

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. Anexo I. Edital n.º 001/2011/CAPES. Detalhamento do projeto institucional. 2011a.

_____. Anexo II. Edital n.º 001/2011/CAPES. Detalhamento do subprojeto (Licenciatura). 2011b.

Arte na escola:
entre
obrigatoriedade
e reconhecimento

04

Gislene dos Santos Sala
Antonio Serafim Pereira

Arte na escola

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva discutir questões que dizem respeito à Arte na escola, especialmente, em relação à sua obrigatoriedade e reconhecimento como componente curricular, que têm impulsionado os profissionais da área ao debate.

A motivação para sua organização advém do estudo realizado por um dos autores deste trabalho sobre as implicações para o ensino de Arte, a partir do movimento que dá ênfase à sua obrigatoriedade na Educação Básica. O mencionado estudo, no seu projeto global, desenvolveu-se nas duas maiores escolas públicas municipais de Criciúma/SC, envolvendo a análise do Projeto Político Pedagógico, gestores, professores de Arte e professores das demais disciplinas, que compõem o Ensino Fundamental das escolas pesquisadas.

No que tange à sua estrutura, o texto, inicialmente, situa o movimento do ensino de Arte na educação brasileira e sua articulação com as concepções pedagógicas. Em seguida, apresenta e discute os dados da pesquisa na qual nos inspiramos – melhor explicitada adiante. Por fim, tece considerações sobre as implicações da obrigatoriedade do

Arte na escola

ensino de Arte, tomando como reflexão os dados empíricos da pesquisa. Dentre outros apontamentos, apresentamos o descompasso entre o movimento em prol do reconhecimento da disciplina no currículo escolar, a obrigatoriedade apresentada pelos documentos legais e a formação docente (inicial e continuada).

A ARTE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: REVISITANDO CAMINHOS

A presença da Arte no currículo escolar não se fez de modo isolado e desconexo. Foi um caminho árduo até sua inclusão na legislação e efetividade na escola. Apresentar este caminho, não se trata de apenas fazer uma revisão histórica, com destaque de seus momentos de efervescência, mas de reconhecer as conquistas da área no seu compromisso com a formação escolar e as reflexões decorrentes desse processo.

No Brasil colonial, a Arte se fazia presente na educação escolar como uma das estratégias metodológicas utilizadas pelos jesuítas para educar os índios sobre dogmas religiosos e valores da cultura europeia e sem regulamentação oficial expressa.

Arte na escola

Segundo Altasi (2012), a disciplina de Artes só foi regulamentada a partir do final do século XIX, nomeada como desenho, trabalhos manuais ou música. Conforme Aranha (2006), a primeira a ser legitimada, dentre estas, foi à música, sancionada pelo Decreto nº 19.890 de 1931 (Governo Provisório), como Canto orfeônico. Ela objetivava a formação moral, intelectual e cívica dos alunos, permanecendo no currículo escolar até meados de 1950. No final do século XIX e início do século XX se fortalece um movimento em prol do ensino de desenho e trabalhos manuais, que resultou na inserção das disciplinas de Desenho, Elementos de Música, Trabalhos Manuais e de Agulha nas escolas primárias por conta do Decreto nº 981, de 1890 (ALTASI, 2012).

As mudanças político-sociais propostas pelos liberais, por volta da década de 1930, para a modernização da sociedade brasileira via processo de industrialização, fez avançar, sobremaneira, a educação escolar. Nesse período, o desenho buscou nos ensinamentos de Rui Barbosa a possibilidade de maior desenvolvimento econômico, enfatizado na importância da natureza para o desenvolvimento dessa habilidade, de forte teor técnico. A disciplina era apresentada sob três formas: Desenho Geométrico, Desenho Pedagógico e Desenho do Natural, objetivando a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1997).

Arte na escola

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61), além de definir o papel do Estado na educação (FUSARI; FERRAZ, 2009), organizou o currículo em disciplinas e práticas educativas. A Arte passou a fazer parte dessas últimas. Interrompida pelo golpe militar de 1964, a LDB/1961 é substituída pela Lei nº 5.692/1971. Assim a Arte é incluída no currículo escolar como Educação Artística, mantendo seu caráter de *atividade educativa*, inclusive a abordagem técnica fortalecida pelo contexto sociopolítico do momento (BRASIL, 1997). Como o contexto escolar da época se ressentia de professores habilitados para suprir a nova demanda, criam-se, nas instituições de ensino superior, os chamados cursos de licenciatura curta. Constituídos no princípio da polivalência, tais cursos foram organizados com o intuito de formar professores de Educação Artística para atuação no 1º e 2º graus, correspondentes ao que a legislação vigente designa, respectivamente, de Ensino Fundamental e Médio.

Os problemas decorrentes da polivalência provocou a organização política dos professores referente à formação/valorização profissional e, por conseguinte, o repensar do ensino de Arte na escola.

Segundo Zagonel (2008, p. 54-55), na LDB nº 9.394/1996, “o termo educação artística foi substituído por

Arte na escola

ensino de arte”, passando a ser, conforme o Art. 26, § 2º, “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A LDB/1996, também, destaca a Arte como uma das áreas preferenciais do currículo para o ensino “da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Art. 26-A, § 2º).

Cabe enfatizar, também, que em maio de 2016 foi publicada a Lei 13.278 que altera a LDB de 9694/1996 e inclui as quatro linguagens da Arte como obrigatórias na Educação Básica, como segue “§ 6º: A música, as artes plásticas e as artes cênicas constituem conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º” (BRASIL, 2016).

Pelo exposto, percebe-se que, desde suas primeiras manifestações na educação, a Arte tem passado por transformações influenciadas, direta e/ou indiretamente pelo cenário sociopolítico do País, que têm produzido diferentes construções, re-construções e mudanças na maneira como é compreendida e ensinada nas escolas. Assim diferentes concepções pedagógicas acabam por marcar seu ensino e organização. Trataremos a seguir a respeito das concepções mais presentes no ensino de Arte: a tradicional, escolanova, tecnicista e a progressista.

Arte na escola

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E ENSINO DE ARTE

Sabemos que o cotidiano escolar se faz e se refaz na tradução, consciente ou não, de concepções pedagógicas influenciadas por posições políticas, econômicas, filosóficas, socioculturais e educacionais. O campo, por excelência, em que se traduzem as concepções pedagógicas é o currículo do qual fazem parte as disciplinas escolares, entre elas, a Arte. Vale aqui salientar que essas concepções, embora se apresentem com maior ênfase em determinado período/tempo, não são tratadas de maneira cronológica. Visto que o início de uma nova tendência pedagógica não significa a exclusão, o fim, de outra. Elas, muitas vezes, estão presentes em um mesmo espaço escolar, assim, o professor precisa ter conhecimento de todas essas concepções e de como elas influenciam em suas metodologias de ensino.

As primeiras manifestações da Arte na educação brasileira aparecem na metodologia utilizada pelos jesuítas como forma de pregar os dogmas da igreja católica, para os filhos da elite e catequização dos povos indígenas. Segundo Fusari e Ferraz (2009), nas escolas que criaram, os representantes da Companhia de Jesus atraíam as crianças pela música, canto coral e teatro, visando ensi-

Arte na escola

nar-lhes a religião e os valores da cultura europeia. Pelo caráter reprodutivo dos conhecimentos ensinados, se pode perceber que a pedagogia desenvolvida aproximava-se mais da tendência tradicional.

Com a Proclamação da República em 1889 ocorreram grandes reformas na sociedade, inclusive na educação. Nesses moldes, o ensino de Arte passou a ser visto como intenção de preparação para o trabalho por representar uma possibilidade de desenvolvimento econômico através do desenho (SOARES, 2009).

Além do Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico aparecem no currículo escolar, primando por um ensino direcionado ao aprimoramento do conhecimento técnico e da estética neoclássica. Tais disciplinas, centradas na figura do professor, tinham o produto como foco principal, desvinculado do desenvolvimento estético dos alunos ou com o processo de desenvolvimento das atividades. Como diz Libâneo (2001, p. 22), sem “relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais”. Essas características da concepção tradicional se mantiveram em alta até o início do século XX, quando os princípios da escola nova começaram a florescer, motivados pela semana de Arte Moderna (1922) e pelos ideais de John Dewey. Segundo Honorato (2015), nessa concepção de ensino o foco deixa

Arte na escola

de ser o conhecimento e passa a ser o aluno, que é estimulado para expressar-se artisticamente, sendo o processo considerado fundamental.

Soares (2009) considera que os ideais da escola nova se perderam no período do Estado Novo em virtude de seus princípios não atenderem aos interesses políticos e econômicos da era Vargas, dando lugar à concepção tecnicista, que, a partir de 1960/1970, adquire força na escola brasileira como forma de responder às metas econômicas, políticas e sociais da sociedade industrial (regime militar).

Todavia, Zagonel (2008) chama a atenção de que é preciso considerar as contribuições da concepção tecnicista para o ensino de Arte. A análise crítica dos seus efeitos no processo de formação cultural dos alunos possibilitou aos profissionais da área repensar a função social do ensino de Arte. A busca por um ensino menos classificatório e mais contextualizado colaborou para que a concepção progressista se fortalecesse e passasse a se fazer mais presente no cenário pedagógico.

Assim, novas propostas de ensino foram elaboradas com a finalidade de tornar significativa a disciplina de Arte no processo formativo do aluno, a partir da análise crítica das realidades sociais (LIBÂNEO, 2001). Merece destaque,

Arte na escola

neste sentido, a contribuição de Ana Mae Barbosa (1998) concernente à Abordagem Triangular e à inserção da imagem no contexto escolar. Para a autora a proposta representa um “sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: Como se dá o conhecimento em Arte?” (p. 38), reconhecendo-a como conhecimento.

Atualmente, outras metodologias de ensino de Arte ganham espaço na educação. Entre elas, cabe destacar a trama conceitual da DVDteca¹ do Arte na escola elaborada por Martins, Picosque e Guerra (1998), onde tomam por empréstimo o conceito de rizoma, proposto por Deleuze e Guattari (1995). Um termo adotado da botânica referente a um tipo de caule que se espalha em diferentes direções, podendo se bifurcar, multifurcar, criar nódulos, etc. Com base neste conceito, os conteúdos apresentados em cada um dos DVDs percorrem diferentes territórios, sem hierarquia, interagindo, integrando e compartilhando conhecimentos de Arte.

Os territórios da Arte e Cultura, segundo as autoras (1998), são: Linguagens artísticas; Forma e conteúdo; Processo de criação; Patrimônio Cultural; Materialidades; Conexões transdisciplinares; Saberes estéticos e culturais; Mediação cultural. A partir dos rizomas, pode-se

Arte na escola

desenhar uma cartografia, ou seja, um mapa com entradas múltiplas que convidam os alunos a se moverem e experimentarem diferentes possibilidades da Arte.

ENSINO DE ARTE: OBRIGATORIEDADE E RECONHECIMENTO NA VISÃO DOS PROFESSORES

Neste segmento, tratamos de questões que envolvem a obrigatoriedade e o reconhecimento no âmbito do ensino de Arte. Para tal, nos valem, como nos referimos anteriormente, dos dados oriundos da pesquisa realizada nas duas maiores escolas públicas, pertencentes à rede municipal de ensino de Criciúma/SC, da qual participaram professores e gestores. Neste trabalho, no entanto, consideramos os comentários e posicionamentos das professoras da disciplina de Arte e professores de outras disciplinas² do currículo do Ensino Fundamental (anos finais) sobre a temática anunciada.

Antes de passarmos à discussão dos dados, vale destacar, que estes foram obtidos por meio de questionários (questões fechadas, abertas e mistas) aplicados aos

2. Língua Portuguesa e Estrangeira (02), Matemática (02), Ciências (01), Ensino Religioso (01), Geografia (01), História, (01), totalizando 08 professores envolvidos.

Arte na escola

pesquisados e de entrevistas (semiestruturadas), que realizamos com as professoras de Arte, com o intuito de aprofundar o que expressaram nos questionários, considerando a condição de informante-chave dessas docentes no contexto da pesquisa. Estes instrumentos, buscando atender aos objetivos que se tinha em vista, foram construídos a partir das seguintes categorias: ensino de Arte, obrigatoriedade e contribuição da disciplina de Arte, que foram tomados como referência para a análise das informações oferecidas pelos pesquisados. Os dados que emergiram dos referidos procedimentos metodológicos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Em relação à categoria ensino de Arte, as professoras da área³ apontam que a disciplina de Arte tem o mesmo valor que as demais nas escolas em que trabalham. Para a professora AA, essa valorização acontece, porque a disciplina está envolvida em todas as atividades e projetos desenvolvidos pela unidade escolar, num trabalho interdisciplinar. Neste sentido, Ferraz e Fusari (2009, p. 26) dizem que, realmente, “há uma especificidade nos saberes da arte que precisa ser discutida com os diversos professores da escola, que

3. As três professoras de Arte participantes serão identificadas por AA, AB, BA, visando resguardar suas identidades. Os demais professores não serão designados individualmente.

Arte na escola

permite inúmeras propostas interdisciplinares [...], visando às inter-relações significativas entre os saberes”. Até porque o sentido atribuído à interdisciplinaridade está mais propenso para a dimensão metodológica, que epistemológica; mais condizente à integração colaborativa de professores, que à intercomunicação entre saberes necessários para responder os questionamentos propostos pelo professor ou levantados pelo aluno (PEREIRA, 2013). Já a professora AB afirma que a valorização acontece, porque a escola disponibiliza materiais de apoio e incentiva a exposição das atividades realizadas em Arte.

Por outro lado, a professora BA justifica que a Arte é valorizada na escola em que atua, porque ela, como docente, se impõe aos alunos, como diz: *“vai do professor, se impor. A partir do momento que sabes que tua disciplina é obrigatória por lei; ela é área do conhecimento como as outras disciplinas, vais te impor para que seja valorizada como as outras”*. Como a professora não destaca as exigências ao impor, nos perguntamos: Estaria se referindo às provas? Trabalhos? Reprovação? Assiduidade? Comportamento? Igualar-se às chamadas *disciplinas básicas* por estes aspectos culturalmente convencionados como exigência? Aqui cabe bem lembrar a advertência de Lavelberg (2003, p. 10) de que “os alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por pressão externa”.

Arte na escola

Dos oito professores pesquisados de outras disciplinas (questionário), seis consideram que a Arte tem o mesmo valor das outras disciplinas do currículo. Dois justificam que ela é complementar às demais; um afirma que tal valorização depende do trabalho do professor e outro da criatividade do aluno. Vale registrar, que o termo complementar apresentado pelos professores não traz o sentido de intercomplementaridade epistemológica entre as disciplinas, mas no sentido de aporte complementar como mero recurso metodológico.

Dentre os dois professores que divergem desse posicionamento, um deles justifica que o ensino de Arte não tem a mesma seriedade (referindo-se à disciplina) e o outro porque ela não reprova. É a clássica visão de que disciplinas como Arte não têm conteúdo e não consegue regular o comportamento dos alunos como as demais, sem se preocupar com a forma de prover as condições para que eles se apropriem do conhecimento necessário (ZORDAN, 2007). Essa é uma reflexão que diz respeito aos professores de Arte. Não só para estes, evidentemente, mas para todos.

Do descrito, se pode inferir que a maioria dos docentes pesquisados reconhece a valorização da disciplina de Arte. Entretanto, suas justificativas recaem na capacidade do professor se impor diante dos alunos ou na disposição da

Arte na escola

escola em oferecer recursos e/ou espaços, para exposições dos trabalhos realizados, no caso das professoras de Arte. Ou ainda pela Arte poder se constituir em uma estratégia metodológica complementar para os demais componentes curriculares, conforme entendimento de dois dos docentes não especialistas em Arte. Tal evidência nos remete a Ferraz e Fusari (2009, p. 18), para quem “o valor da Arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências”. Isto é, que não se restrinja, de forma utilitarista e pragmática, a mostrar trabalhos prontos em exposições, por exemplo. Nesse caso, onde entraria o processo criativo do aluno? A valorização estaria representada pelo produto final da Arte?

A obrigatoriedade do ensino de Arte preconizada em lei também foi alvo de nossa análise, tomando a percepção das professoras de Arte e dos docentes de outras disciplinas participantes da pesquisa.

Para as professoras de Arte o espaço obrigatório no currículo escolar atribuído à Arte, na atual LDB, representa a importância e o reconhecimento da disciplina, que conforme a professora AB estimula a criação. Ou como destaca a professora AA, de que a conquista da obrigatoriedade da Arte na escola é uma vitória e o reconhecimento de que é preciso formar inventores e artistas, assim como médicos e

Arte na escola

engenheiros. Esquece a referida docente de que a Arte, reconhecida como área do conhecimento, após os estudos que reorientaram suas epistemologias no âmbito da educação, perdeu este caráter meramente pragmático, tão difundido no cenário educacional brasileiro por muito tempo.

Os demais professores, por sua vez, consideraram a pertinência da obrigatoriedade do Ensino de Arte, argumentando que, por meio da Arte, os alunos têm a oportunidade de conhecer e aprofundar seus conhecimentos relativos à história da Arte e dos estilos artísticos, podendo descobrir e desenvolver habilidades artísticas. Em menor incidência aparecem outros motivos em favor da obrigatoriedade, como: a disciplina possibilita desenvolver a coordenação motora e a criatividade, proporciona contato significativo com as novas tecnologias e favorece a interdisciplinaridade.

Pelo exposto, fica evidente a fragilidade da compreensão dos docentes da área acerca dos caminhos percorridos pela Arte até sua inserção na LDB, como componente curricular obrigatório. Embora assumam que tal obrigatoriedade seja uma conquista/reconhecimento, segundo Almeida (2001, p. 13), “são incapazes de explicar claramente o porquê de sua presença no currículo escolar. Ainda que [...] acreditem nas vantagens do ensino de Artes e apontem alguns benefícios, eles são incapazes de apresentar

Arte na escola

justificativas para suas crenças...”. Isto porque, enquanto entre os professores de outras disciplinas encontramos os que acreditam que com a Arte o aluno terá possibilidade de conhecer a história da Arte e estilos artísticos, inclusive de desenvolver habilidades artísticas, as professoras de Arte atribuem à disciplina a formação de inventores e artistas e o estímulo à criação ou se referem, de forma genérica e difusa, que a obrigatoriedade representa o reconhecimento da importância da Arte.

Para Barbosa (1998, p. 17), a formação do professor de Arte é um problema crucial, posto que a “anemia teórica domina a arte-educação”. Seria esse o caso das professoras participantes da pesquisa no que concerne à formação docente inicial e continuada, que as levam a justificar a inserção da disciplina no currículo pelo propósito de formar artistas ou mesmo de não possuir argumentos para descrever os aspectos que respondem pela importância da disciplina que lecionam.

Por fim, buscamos apreender qual a contribuição da disciplina de Artes para a formação de qualidade dos alunos na visão dos demais professores e das professoras da própria disciplina. Os docentes de uma das escolas enfatizam a necessidade de trabalhar a história da Arte, de modo que os alunos possam conhecer grandes artistas clássicos

Arte na escola

e desenvolver, por meio da socialização e reflexão, as habilidades artísticas. As expressões da maioria dos professores da outra escola pesquisada revelam que a contribuição da Arte está em oportunizar a expressão livre dos sentimentos e descobrir talentos. Teria a Arte tal incumbência no contexto das disciplinas do currículo escolar? Seria a única a processá-la?

Perguntadas sobre a contribuição do ensino de Arte que desenvolvem, as professoras da área emitiram respostas afirmativas, obviamente. A professora AA justifica que procura trabalhar os conteúdos e atividades relacionando com outras áreas; a AB menciona que trabalha diversos conteúdos propícios à formação dos alunos, desde os que desenvolvem a motricidade até os que despertam o lado emocional. A professora BA, por sua vez, justifica que o ensino por ela proporcionado vai ao encontro da Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Criciúma, do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola e da formação do aluno.

Quando interrogadas sobre as atividades que mais enfatizam em suas aulas e o motivo para realizá-las, mencionaram aquelas que envolvem criação, artistas, música e atividades práticas. Importa mencionar, que o PPP das escolas apontam que a Arte contribuiria para

Arte na escola

o desenvolvimento de outros aspectos, como: reflexão, consciência dos direitos e deveres sociais, justiça, ética, solidariedade, respeito à diferença e diversidade cultural. Aspectos não contemplados em suas falas, inclusive dos demais professores, que restringiram o ensino de Arte ao desenvolvimento de habilidades motoras e criatividade. Percebe-se, assim, a forte influência das tendências tradicional/tecnicista e escolanovista em detrimento de uma concepção progressista de ensino (LIBÂNEO, 2001; SAVIANI, 2009) sugerida pelo PPP das escolas.

OBRIGATORIEDADES NO ENSINO DE ARTE: IMPLICAÇÕES

Neste tópico, discutimos a questão da obrigatoriedade e suas implicações para o ensino de Arte. Nossas reflexões, neste sentido, se constituíram no diálogo com pesquisadores da área de Arte, como Iavelberg (2003), Almeida (2001) e Honorato (2015) articulado às apreensões, que nos favoreceram os instrumentos de coleta de dados utilizados no processo investigativo (questionários e entrevistas).

Segundo Algebaile (2000), a obrigatoriedade legal do ensino de Arte, por si só, não se constitui mecanismo

Arte na escola

para sua consolidação efetiva, como possibilidade para a formação humana emancipadora. Isto é, a legislação pode, de certa forma, garantir que o ensino de Arte aconteça nas escolas, no entanto, pode não representar sua efetivação no sentido mencionado.

Portanto, há, para Oltramari (2009), dois agravantes que merecerem reflexão: de um lado, tem-se a legislação (Lei nº 9.394/96 e documentos orientadores); em outro extremo, a disciplina de Arte sofre justamente com questões relacionadas às práticas de ensino e à falta de materiais pedagógicos. Além destas ainda existem outras questões que corroboram para que a disciplina seja considerada menos importante: democratização do acesso à Arte, a formação insuficiente dos professores, hierarquia curricular legitimada, e, principalmente, a falta de reconhecimento da disciplina na formação dos alunos, enquanto área do conhecimento, por parte dos atores sociais da escola (pais, alunos, professores equipes gestora e pedagógica).

Contribuem para compor esse quadro, a carência argumentativa presente na justificativa sobre a importância da disciplina de Arte para a formação cultural dos alunos, evidenciada na fala das professoras de Arte, quando atribuem à disciplina a responsabilidade de formar artistas e inventores. Também, quando demonstram desconhecer que a luta pela

Arte na escola

inclusão da Arte na escola, como disciplina obrigatória, não se resumiu à mera mobilização pela conquista da sua inserção/permanência no currículo escolar, mas o direito adquirido na defesa da Arte como imprescindível para a formação mais sensível e integral dos alunos. Outro aspecto que também merece reflexão refere-se ao desejo das professoras de Arte de equiparar a disciplina às demais a partir dos dispositivos avaliativos utilizados por elas, como: provas, assiduidade e comportamento. Preocupação semelhante manifestou-se na fala dos professores das demais disciplinas ao expressarem não haver a mesma seriedade na Arte como ocorre nas outras disciplinas, por não reprovar os alunos. Essa maneira de entender a Arte na escola pode estar ligada à falta de clareza dos docentes pesquisados sobre as especificidades epistemológicas e metodológicas relativas ao ensino de Arte.

Destes argumentos, se pode inferir, pelo menos, duas hipóteses: ou a formação inicial dos professores de Arte continua superficial e pouco consistente, ou os professores se ressentem de formação continuada que lhes possibilitem pensar de forma crítica suas necessidades e desafios consoantes à sua área de atuação.

Pensar nas fragilidades/desafios que permeiam o ensino de Arte demanda pensar na formação inicial e continuada destes docentes, pois não basta tornar o ensino de Arte

Arte na escola

obrigatório, inclusive os conteúdos de Cultura Afro-brasileira e Indígena, das Artes Visuais, Artes Cênicas, de Música, Dança e de Cultura Regional. Mister se faz, pensarmos no processo pedagógico, numa formação docente reflexiva e crítica com potencial para intervir no que Barbosa (1998, p. 17) intitulou de “anemia teórica” dos professores de Arte.

Para além da teoria, na transmissão de saberes e cultura, Honorato (2015, p. 109) ressalta que a presença da Arte na escola precisará promover encontros que propiciem o cultivar-se, nos quais o professor vivencie experiências estéticas, que lhe agucem a sensibilidade pelo contato com diferentes manifestações artísticas. Para a autora, “pensar o sensível é ter possibilidade de repensar criticamente as práticas pedagógicas, contribuir na criação de outras formas de ação, que venham redimensionar as relações entre Educação, Arte, Estética, Política e Cultura” (p. 104). Assim, além dos conhecimentos teóricos e práticos, a formação docente necessária será aquela que tenha como princípio básico a emancipação e a autoria dos professores.

Por este prisma, a formação docente terá maiores chances de contribuir para que o professor possa aprofundar suas compreensões acerca do currículo escolar, pensando a Arte como “construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos” (IAVELBERG, 2003, p 9), como

Arte na escola

transformadora da realidade social e cultural. Possível com um ensino de Arte organizado para acolher a diversidade do repertório cultural do aluno; trabalhe os processos/produtos culturais presentes na comunidade na qual a escola se insere; considere os conhecimentos historicamente produzidos e incentive o estudante a participar da sociedade como cidadão consciente (BRASIL, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No esforço de recuperar o movimento em torno da obrigatoriedade do ensino de Arte, sua constituição e fundamentos, confirmamos a ideia de que sua inserção no currículo escolar da Educação Básica não se fez de modo isolado. Resultou, pois, da mobilização dos profissionais da área, que reivindicaram além de sua inserção no currículo, o repensar da disciplina, com o fito de construir/produzir novos fundamentos teóricos para orientar a prática pedagógica e, desse modo, tornar o ensino de Arte mais significativo para a formação cultural dos alunos.

Vale realçar, que em sua trajetória histórica, a Arte apresentou-se como Atividade Educativa, Educação Artística, Arte-Educação, Ensino de Arte, Arte & Cultura. Na verdade,

Arte na escola

a Arte esteve envolvida, como observa Zordan (2007, p. 01) em “tantos nomes, tantas práticas, discursos afirmados e negados, imprecisões conceituais, modas, casos e descasos de um espaço curricular controverso e problemático”. Tal movimento tem se instituído (ou vem se instituindo) no embate das contradições entre o pensamento oficial e o pensamento de seus profissionais na luta pelo reconhecimento e compreensão dos processos epistemológicos e pedagógicos que lhe são concernentes (a Arte) como área do conhecimento e componente curricular.

O estudo evidenciou a articulação entre o movimento pela obrigatoriedade da disciplina no currículo e o movimento em prol da sua valorização enquanto área do conhecimento, pelos documentos/diretrizes que dele se originaram e bibliografia produzida, visando orientar, discutir e refletir sobre as implicações demandadas para o ensino de Arte. Todavia, observamos que ainda persistem propostas/estratégias de ensino desvinculados dos propósitos que a Arte e o PPP das escolas pesquisadas buscam alcançar, porque, muitas delas, aparecem ancoradas em abordagens que, se esperava, tivessem sido superadas.

Tal situação, a nosso ver, demanda pensar a formação docente (inicial e continuada) desses profissionais numa perspectiva que lhes favoreça teorizar, criticamente, a prática

Arte na escola

pedagógica, afim de que possam compreender as possibilidades, limitações e desafios no contexto das diferentes linguagens artísticas e suas inter-relações. Além disso, que a referida formação se constitua em espaço de vivência estética para o professor, visto que quanto mais for desafiado/instituído e se dispuser a aprender e fruir a Arte em seu cotidiano – profissional, social e pessoal – maior será sua propriedade no sentido de contribuir para que seus alunos desenvolvam trajetórias estéticas, culturalmente enriquecedoras.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline. Bertino. Acesso à arte nas políticas de educação e cultura: desencontros e contradições. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 15, n. 57, p. 35-59, jan./jul., 2000.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

ALTASI, Almir. A legislação e o ensino de arte na educação básica. *Boletim Arte na Escola*. Disponível em: <<http://blogdocomendador.blogspot.com.br/2009/09/legislacao-e-o-ensino-de-arte-na.html>>. Acesso em: 4 set. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ana. Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

Arte na escola

BRASIL. Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Casa Civil*. Brasília, DF, 11 ago./1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Casa Civil*. Brasília, DF, 20 dez./1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 13.278 de 2016, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. *Casa Civil*. Brasília, DF, 02 Maio./2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 05 jun.2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 5 v.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. *Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível*. 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul Catarinense/ UNISUL, Tubarão, 2015.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OLTRAMARI, Daniel Castro. *Disciplina de arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais*. Florianópolis: UFSC, 2009 (Dissertação de

form açã

de professores
e práticas
educativas

Arte na escola

Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92714/269684.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2012.

PEREIRA, Antonio Serafim. Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 22, n. 51, set./dez., p. 837-854, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, Rosana. *Concepções pedagógicas nos currículos de artes visuais em Santa Catarina*. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1>. Acesso em: 22 fev. 2012.

ZAGONEL, Bernadete. *Arte na educação escolar*. Curitiba: IBPEX, 2008.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. In: *Reunião Anual da ANPEd: ANPEd 30 anos de pesquisa e compromisso social*, 30, 2007. Caxambu. Anais... Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3009-Int.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2012.

Formação e
Concepção dos
Professores do
Ensino Médio
do Estado de
São Paulo
sobre Educação
Ambiental

05

Ana Claudia Siqueira
Fabiana Aparecida Vilaça
Rita de Cássia Frenedo

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

form açã

de professores
e práticas
educativas

INTRODUÇÃO

Com a revolução industrial e a possibilidade de aumentar seu capital, o homem agiu sobre a natureza não apenas para garantir o próprio sustento, mas com a perspectiva de acumular bens e obter lucro. “No entanto, a escala de desperdício efetivado na sociedade moderna provavelmente produz e produzirá situações que ameaçam a sobrevivência da humanidade, sendo necessário evitar-se esse curso de desenvolvimento” (MAZOTTI, 1998). Este modelo adotado pelas sociedades contemporâneas resultou em sérios problemas ambientais, os quais afetam direta e indiretamente os seres humanos.

As ameaças à diversidade biológica estão aumentando devido às demandas de uma população humana que cresce rapidamente e aos contínuos avanços tecnológicos. No Brasil, o crescimento da economia impõe obras de infraestrutura para atender a diferentes setores da sociedade, gerando, assim, impactos socioambientais (BRAGA et al, 2005). Surge, então, a necessidade de buscar o desenvolvimento sustentável, através da educação ambiental, a fim de incentivar ações que propiciem a preservação da biodiversidade sem impedir o progresso da nação. Uma alternativa para implantar a educação ambiental e a sustentabilidade

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

no dia-a-dia da sociedade é investir na educação dos nossos jovens.

A importância de inserir a dimensão ambiental no processo educativo tem sido muito debatida, e há generalizada concordância sobre as contribuições do professor que utiliza práticas pedagógicas em Educação Ambiental na construção de uma nova perspectiva educacional, o qual busca educar o cidadão para gerir os bens naturais e sociais do seu ambiente e/ou torná-lo agente de transformações sociais importantes para a conservação do meio e a preservação da vida.

Segundo Reigota (1994), a Educação Ambiental é sustentada pela concepção sobre meio ambiente das pessoas que a aplicam. Se for aplicada de maneira correta a Educação Ambiental é um caminho para mudar atitudes permitindo ao aluno construir uma nova forma de compreender a realidade na qual vive, estimulando a consciência ambiental, a sustentabilidade e a cidadania.

Aquele docente que utiliza práticas pedagógicas em Educação Ambiental tende a estimular seus discentes a irem além do assunto “reciclagem”, sempre recorrente na sala de aula e principal pensamento que surge na cabeça dos estudantes quando o assunto é meio ambiente. Quando

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

existe a prática da Educação Ambiental na escola, seja qual for a disciplina em que ela é aplicada, os alunos passam a perceber que a ação do homem sobre o meio ambiente é inevitável, porém, nem sempre precisa ser predatória.

Apesar disso, conforme Santos (2000, p.24):

A Incorporação da Educação Ambiental na escola só será possível se o sistema for capaz de adaptar-se às suas necessidades e ela, por sua vez, conseguir obrigá-lo a uma profunda mudança que restabeleça dos fins até os conteúdos e metodologias de ensino. Ela permitirá, pelos seus pressupostos básicos, uma nova interação criadora que redefina o tipo de pessoa que necessitamos formar e os cenários futuros que desejamos construir para a humanidade, em função do desenvolvimento de uma racionalidade ambiental.

A Resolução de n.15, do Conselho Nacional da Educação, propõe que a determinação feita pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), da construção do currículo do ensino médio a partir de uma base nacional comum, organizando-a em três áreas de conhecimento, assim denominadas: Códigos e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Com esta organização tornasse possível passar temas de diversos assuntos para este educando. O ensino médio é a última fase da educação básica, e por isso este jovem deve ser preparado para os novos desafios que vai encontrar quando sair da escola, ele deve tanto estar preparado para ingressar

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

no ensino superior quanto no mercado de trabalho, e para sua capacitação a escola deve passar para este jovem os temas da atualidade, e não a nada mais importante e atual do que o meio ambiente por isso á necessidade de se passar nas instituições de ensino o tema educação ambiental (BARBOSA; TORRES; 2001 p.168 a 169).

Entretanto, a grande maioria dos professores não está devidamente preparada para inserir-se numa discussão com os alunos no que diz respeito às questões ambientais, inclusive os professores de Biologia, que, teoricamente, deveriam ser os mais envolvidos com a questão ambiental dentro do ambiente escolar.

Porém, nem sempre os professores de Biologia possuem uma concepção correta sobre Educação Ambiental, ou, preocupam-se apenas em passar o conteúdo programático para o ano letivo em que estão lecionando. Assim, podemos afirmar que a concepção do professor sobre Educação Ambiental e sua prática em sala de aula é muito importante, o mesmo deve estar preparado para envolver o aluno nas questões socioambientais de seu dia-a-dia e da sua comunidade, a fim de que o discente possa exercer sua cidadania de maneira sustentável.

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

Além da concepção sobre Educação Ambiental, a preocupação com o meio ambiente reporta à formação do docente. Logo, a formação do professor passa a ter uma importância permanente e continuada. O educador deve atualizar-se sempre, usar técnicas pedagógicas que abrangem diferentes formas de ensino como livros didáticos, revistas, jornais, jogos e aplicativos de celular de celular, por exemplo, aproveitando a disponibilidade de novas tecnologias de ensino. Além disso, um professor deve entender que existem diferentes tipos de alunos e diferentes formas de absorção do conteúdo e para ajudá-los ele deve se adaptar a cada tipo de aluno.

A preocupação com a formação do professor em questões ambientais, segundo Andrade (2012), surge com a intenção de auxiliar na práxis pedagógica para a promoção de uma aprendizagem que seja significativa, prepare o educando, sujeito histórico, para um modo de vida responsável no ambiente, contribuindo para o equilíbrio ecológico do planeta.

Na sociedade atual e para garantia da sobrevivência das gerações futuras, se faz necessário que haja, urgentemente, a introdução da Educação Ambiental no sistema educacional. Assim, esta pesquisa tem como

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

objetivo averiguar a concepção e a formação dos professores de Biologia do Ensino Médio sobre Educação Ambiental.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O homem começou a refletir sobre os problemas ambientais que ocorrem no planeta em meados da década de 60 do século XX, tanto que, em 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia, onde surgiu o que chamamos hoje de Educação Ambiental, segundo Reigota (2001:15):

Uma resolução importante da Conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Podemos então, considerar que aí surge o que se convencionou chamar de Educação Ambiental.

Na primeira Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em 1972 em Estocolmo, além da Educação Ambiental, estabeleceram-se o “Plano de Ação Mundial” e a “Declaração sobre o Meio Ambiente Humano”, gerando o “Programa Internacional de Educação Ambiental”, consolidado em 1975 pela conferência de Belgrado.

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

Em 1977, em Tbilisi, Geórgia, ex-URSS, ocorreu a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, onde foram instituídos princípios, conceitos, estratégias, recomendações e critérios orientadores para o desenvolvimento e implementação da Educação Ambiental, que estabeleceram que a mesma deve acompanhar o cidadão durante todas as fases de sua vida, ter caráter interdisciplinar, ser voltada para a participação social e para a solução dos problemas ambientais e visar a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais (LIMA, 1999).

Em 1987, a Comissão das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento criada pela ONU publica o Relatório “Nosso Futuro Comum”, também conhecido como “Relatório Bruntland”, que demonstra a necessidade de tratar-se a questão ambiental como um problema planetário indissociável do processo de desenvolvimento econômico e social, instituindo o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental como ferramenta para alcançá-lo.

Em 1992, durante a Rio-92, a Agenda 21 foi aprovada, estabelecendo compromissos para a promoção de um Desenvolvimento Sustentável para o planeta, onde predominasse o equilíbrio ambiental, a eficiência econômica e a justiça social entre as nações.

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

No Brasil, a urgência de se repensar o ensino escolar, o gerenciamento dos problemas e possibilidades ambientais e as tendências de Educação Ambiental levou, durante os anos de 1996 a 1998, a então Coordenação de Educação Ambiental (CEA) do Ministério da Educação (MEC) a realizar o primeiro programa para trabalhar a institucionalização da Educação Ambiental como tema transversal nas unidades escolares, resgatando o pensamento humanista de uma sociedade mais justa (ANDRADE, 2012).

Em 1999, foi elaborada a Lei Federal número 9795, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. A aprovação da Lei nº 9.795, de 27.4.1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25.6.20025, estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foi de grande importância para os educadores, ambientalistas e professores pois oficializou a prática da Educação Ambiental nas instituições de ensino brasileiras.

Porém, apesar de representar uma conquista histórica a menção à Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na LDB, no Plano Nacional de Educação – PNE e em diversas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior, nota-se que estas normas ainda não contemplam a inclusão da Educação Ambiental

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

em todos os níveis de ensino e em todas as modalidades com o destaque das diretrizes contidas na Lei nº 9.795, de 27.04.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

A Educação Ambiental tornou-se um poderoso instrumento na concretização do desenvolvimento sustentável. Porém, a ação da Educação Ambiental só será eficiente mediante políticas públicas educacionais capazes de provocar uma transformação cultural, com mudanças de hábitos e costumes da sociedade consumista de hoje.

Além disso, com o crescimento da população mundial, a cada dia pode aumentar também o número de poluidores caso estes não sejam devidamente orientados. Portanto, o trabalho educacional é essencial e emergencial, pois sabe-se que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas e ao

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas (CARVALHO, 2006).

A Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes de valores de cidadania que podem ter fortes consequências sociais (PCN, 2000:25), logo os discentes devem ser preparados para compreender e colocarem em prática a Educação Ambiental, exercendo sua cidadania, visto que, estarão constantemente em contato com projetos de infraestrutura para melhorem a qualidade de vida dos membros da sociedade onde estão inseridos.

No Brasil, o Ministério da Educação e do Desporto, estabelece que a aplicação da Educação Ambiental nos estabelecimentos de ensino deve possuir propostas pedagógicas curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme suas particularidades. Assim, as práticas pedagógicas, seja lá em que nível de ensino for: Fundamental, Médio, ou Superior, devem levar ao desenvolvimento da consciência ambiental nos estudantes.

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

form
açã
de professores
e práticas
educativas

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO

Quando pensamos na formação de cidadãos para o futuro, não podemos nos atentar apenas à fatores profissionais. É urgente que os centros de ensino aliem a educação básica com a educação ambiental para a construção de uma sociedade engajada com os problemas ambientais.

Entendemos que, a educação ambiental no ensino médio, tem a perspectiva de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e que ele possa levar esse conhecimento para a comunidade onde vive.

Não basta formular ideias para a construção de um novo ideário comportamental humano, é necessário também um estudo aplicativo dessas ideias para que se concretize uma real solução dos problemas ambientais. A sociedade não necessita apenas de consciência, ela precisa também de práticas que ajudem a solucionar os diversos problemas do mundo (SATO, 2001).

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CORPO DOCENTE

É inegável que, a qualidade da educação está diretamente ligada ao processo de formação e educação dos professores. Isso não é diferente quando tratamos do ensino em Educação Ambiental. Desta forma, o educador tem que estar preparado para transmitir e mediar esses conceitos e mobilizar o educando no sentido de uma consciência ambiental.

Segundo Nieves-Alvarez (2002), é necessário que a escola assuma um comportamento adequado, pois educar em uma perspectiva ambiental significa assumir novos conceitos e novos conhecimentos, aplicar procedimentos diversos e criar atitudes, valores e normas que levem a comportamentos que favoreçam o meio.

A deficiência que se verifica no contexto educacional, e particularmente no ensino de Ciências quando se trabalha Educação Ambiental, justifica-se, muitas vezes, por não haver uma clareza do que sejam os conceitos de Educação Ambiental e outros relacionados com a temática (OLIVEIRA ET AL., 2007).

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

No contexto educacional há a obrigação de maior capacidade criadora e versatilidade por parte do professor, não se restringindo apenas à comunicação de conteúdos prontos, mas também ampliando a competência reflexiva e investigativa dos alunos. Analisando do ponto de vista prático, a inclusão de aula extra sala, deve contribuir muito para o aprendizado, pois quando temos contato com a realidade ambiental e visualizamos aquilo que é debatido teoricamente no ambiente escolar, conseguimos contextualizar melhor o conhecimento. Com o emprego, pelo docente, da educação ambiental em ambientes não formais, como instrumento auxiliar no artifício ensino-aprendizado os conteúdos podem ser trazidos de uma forma que torne o estudo da disciplina mais sedutora e compreensível.

Novos panoramas se configuram, a sociedade vem passando por fundas mudanças, cada vez mais distanciando do mundo natural, em ritmo rápido dependente de inúmeros fatores, entre eles as degradações ambiental que estão impactando quase que de forma irreversível, a qualidade de vida da humanidade.

Em contrapartida, com a ação da educação, em significado amplo, se torna cada vez mais valorizada. A consciência ambiental está invadindo cada vez mais os diversos setores, presentes nos mais distintos locais e

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

ambientes de vida dos cidadãos. Portanto, no contexto de sala de aula, não se pode inserir a problemática ambiental exclusivamente como derivação do reaproveitamento dos recursos naturais, redução da poluição etc., mas, também, das transformações sociais que historicamente vêm sendo construídas e da conduta social que o momento exige.

Enfim, o grande desafio é formar pessoas com consciência dos limites ambientais, e que conheçam outras maneiras de relacionar-se com o ambiente natural através de uma relação sustentável. E para alcançar a sustentabilidade o ensino deve almejar a assimilação dos conceitos por parte dos alunos, facilitar a sua aprendizagem para que não se resuma apenas a compreensão, mas que através dela os estudantes possam internalizar atitudes e novos valores morais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa onde serão observados aspectos referentes a concepção dos professores do Ensino Médio que ministram a Disciplina “Biologia sobre Educação Ambiental. A pesquisa qualitativa, segundo Richardson (2007), justifica-se por levar ao entendimento de um fenômeno social, podendo ser aplicada em

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

situações complexas ou particulares, levando a compreensão de processos dinâmicos de grupos sociais.

Foram realizadas também consultas a livros, artigos, revistas, e textos da internet, publicados nos últimos cinco anos na língua portuguesa. O levantamento bibliográfico foi utilizado por meio das seguintes palavras chave: “educação ambiental”, “práticas pedagógicas” e “ensino médio”.

O método de coletas de dados escolhido foi a aplicação de um questionário aberto em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, à 5 professores que ministram a Disciplina de Biologia para o primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio

Lakatos e Marconi (2003), afirmam que o questionário de perguntas abertas possibilita investigações mais profundas e precisas, pois permitem ao informante responder livremente ao questionário, usando linguagem própria e emitindo suas opiniões.

O questionário proposto aos professores continha as seguintes perguntas:

- 1) Você sabe o que é Educação Ambiental?
- 2) Dentro do ambiente escolar, existe alguma atividade que sinalize para educação Ambiental?

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

3) Para passar o conteúdo de educação ambiental você utiliza ambientes não formais ou atividades práticas? Quais?

Os professores que responderam ao questionário são licenciados em Ciências Biológicas e possuem pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Biologia e atuam como docentes na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo a pelos menos 5 anos.

Os docentes foram selecionados de acordo com a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, nada foi imposto. Após a aplicação do questionário, realizamos a análise das respostas, comparando o que os professores responderam com a pesquisa bibliográfica que fizemos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas ao questionário deixaram claro a visão ingênua que os professores de Biologia do Ensino Médio possuem. O que é preocupante, pois, segundo Reigota (1994), a Educação Ambiental é sustentada pela concepção sobre meio ambiente das pessoas que a aplicam e, sendo aplicada de maneira ingênua pelos professores de Ensino

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

Médio, formará jovens com uma visão errônea sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade, impossibilitando-os de compreender a realidade na qual vivem.

No primeiro questionamento, quando foi perguntado se os mesmos sabiam o que era Educação Ambiental, todos responderam que tratava-se de formar cidadãos para o relacionamento com o meio ambiente. O professor designado “2”, por exemplo, respondeu: “A Educação Ambiental é um mecanismo de fazer nossos alunos entenderem a importância da preservação do meio ambiente”. Tal resposta demonstra, claramente, a concepção errada que os professores de Biologia trazem sobre Educação Ambiental, pois, na verdade, a mesma não refere-se apenas a preservação do meio ambiente acima de qualquer coisa, mas sim a relação do homem com o meio em que vive e suas relações sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Para a segunda pergunta quatro dos professores disseram que a Educação Ambiental na escola é realizada através da coleta seletiva do lixo e um deles apenas respondeu que a Educação Ambiental se faz através do incentivo de ações sociais entre os alunos e a comunidade próxima a escola, o que demonstra, mais uma vez, que o significado e aplicação da Educação Ambiental não está clara para os docentes que lecionam para o ensino médio, pois a coleta

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

seletiva de lixo é apenas uma das várias ações com as quais a Educação Ambiental contribui, mas não a única! Dentro de um ambiente escolar, são ações de Educação Ambiental: as relações interpessoais entre os alunos, o respeito a diversidade de cada um, o intercâmbio cultural, a ação local com consciência global, ou seja, a capacidade que o educando terá de melhorar a realidade social, cultural e ambiental em que ele está inserido através do que aprendeu e vivenciou na escola.

As respostas para a terceira questão demonstraram que os professores não costumam levar seus alunos à ambientes não formais de aprendizagem, como pode ser comprovado pela resposta do professor designado “5”: “Levar os alunos para ambientes não formais de ensino, como museus, por exemplo, não acrescenta nenhum conhecimento de Educação Ambiental, apenas cultural”. Para os docentes, melhor prática é abrir discussões em sala de aula sobre assuntos ligados à preservação do meio ambiente. Nós pensamos que os ambientes não formais de aprendizagem, tais como museus, parques, saídas de campo, planetários e praças, podem levar ao desenvolvimento correto da concepção sobre Educação Ambiental nos discentes, pois levam ao entendimento da sociedade que cerca esses estudantes, seus problemas e conflitos socioambientais.

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

form
açã
de professores
e práticas
educativas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou demonstrar que, na sociedade atual e para garantia da sobrevivência das gerações futuras, se faz necessário que haja, urgentemente, a introdução da correta concepção da Educação Ambiental no sistema educacional, por isso, averiguamos a concepção e a formação dos professores de Biologia do Ensino Médio sobre Educação Ambiental.

Diante do questionário aplicado aos professores de Biologia do Ensino Médio, podemos concluir que, apesar da Lei Federal Brasileira nº 9.795, de 27.4.1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25.6.20025, ter estabelecido a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na prática, estas normas ainda não contemplam a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e em todas as modalidades. Fato este que está vinculado a falta da formação correta do professor em Educação Ambiental, pois os docentes estão licenciando-se com uma concepção ingênua a respeito da mesma. Para a grande maioria dos professores, a Educação Ambiental trata apenas da questão do lixo e da proteção total ao meio ambiente, não levando aos alunos uma visão cidadã de que vivemos em uma sociedade que exige o desenvolvimento econômico, porém, que

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

este não precisa ser predatório, e que a Educação Ambiental visa promover atitudes que levem ao desenvolvimento econômico de maneira sustentável.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Keila Maria de Alencar Bastos. *Educação Ambiental: a formação continuada do professor*. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

BARBOSA, Maria; TORRES, Gláucia. *Os jovens do ensino médio e suas representações sociais*. São Paulo: Campinas: PUC – Campinas, 2001.

Brasil. Decreto 4.281, de 25.06.2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU26. 06.2002.

Brasil. Lei 6.938, de 31.08.198. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. DOU02. 09.1981.

Brasil. Lei 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU23. 12.1996.

BRAGA, Benedito et al. *Introdução à Engenharia Ambiental*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *A implantação da educação ambiental no Brasil: meio ambiente e saúde*. Brasília, 1997b.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Meio Ambiente e Saúde*. Secretaria de educação fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, Ricardo Delgado. *Formação Docente: Educação Ambiental na Engenharia Ambiental* – 2006. Campinas: PUC – Campinas, 2006. Dissertação de Mestrado.

Formação e Concepção dos Professores do Ensino Médio do Estado de São Paulo sobre Educação Ambiental

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: Agenda 21. Brasília, 02 Ago. 1994. Tradução do Ministério das Relações Exteriores.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão Ambiental e Educação: Contribuições para o Debate. *Ambiente & Sociedade*. Campinas, ano II, nº5, 135-153, 1999.

MAZOTTI, T.B. Uma crítica a ética ambientalista. In: CHASSOT, Ático; OLIVEIRA, José R. (Org.) *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998

NIEVEZ ALVAREZ, M. 2002. *Valores e temas transversais no currículo*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Artmed, 184p. Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, A. et al. . Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 471-495.2007

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1994.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

REIGOTA, M. In: Reigota, M.; Possas, R.; Ribeiro, A. (Orgs.). *Trajelórias e narrativas através da educação ambiental*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RICHARDSON, R. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007

SANTOS, Elizabeth Conceição. *Transversalidade e áreas Convencionais*. Manaus: UEA Edições: Editora Valer, 2008.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*: Universidade Federal do Rio Grande: FURG, v. 1, p. 14-33.

Prática de ensino
nas universidades:
análises e
propostas na
formação docente

06

Margarida Maria Sandeski
Carlos José Dalla Nora

form açã de professores e práticas educativas

UNIVERSIDADE: DESAFIOS E CAMINHOS DA PRÁTICA DE ENSINO

Nos últimos anos tem se intensificado, nas Instituições de Ensino Superior (IES), as pesquisas e estudos que têm como foco a prática de ensino na formação do docente, porém o que se vê é a continuidade do trabalho há muito repetido, que pouco tem alterado. Não basta ‘melhorar’ a forma como o ensino está sendo desenvolvido, é preciso que os docentes ressignifiquem suas práticas, saiam do padrão há muito repetido e integrem este novo tempo à teoria e a uma prática significativa, dando embasamento aos discentes para encararem com criatividade os desafios e exercerem com competência e dignidade seu papel de profissionais qualificados e responsáveis pelo resultado de suas mãos. A teoria, a prática, o ensino e a pesquisa são unidades interdependentes, por isso há a necessidade da articulação “do aprender, do analisar, do discutir opções teóricas existentes na execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, dessas opções, de forma que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido se aproximem cada vez mais” (MIZUKAMI, 1986, p. 108) e estimulem a formação de profissionais conscientes de sua ação no mundo em constante transformação, para que, respeitando

Prática de ensino nas universidades

a individualidade e a cultura do discente, possam fazer das instituições de ensino espaços de construção de conhecimentos e de uma educação de qualidade.

As críticas sobre o despreparo e inadequação de tais discentes para o exercício profissional ocorrem, principalmente, por que a práxis ou não está sendo desenvolvida, ou de alguma forma não está contribuindo para a formação de profissionais que saibam conscientemente o que estão fazendo, isto é, “ler, escutar, discutir propostas alternativas é diferente de praticá-las e vivenciá-las” (MIZUKAMI, 1986, p. 108), ação essa obtida através de estágios bem estruturados, ou mesmo da matriz curricular na qual estejam articuladas disciplinas que deem condições para o entendimento da prática pedagógica.

Se o currículo se materializa no ensino, como constituir um novo paradigma de formação docente? Entende-se que no momento em que teoria e prática interagem, novos saberes são construídos, ou seja, um docente que levando em consideração as características culturais, esteja comprometido política e academicamente na construção de pessoas conscientes de sua ação no mundo, por meio do exercício diário de seleção de conceitos, teorias, métodos desafiantes à inteligência e à consciência cultural, social, política, dos discentes.

Prática de ensino nas universidades

Sabe-se que a cultura influencia e condiciona a visão de mundo, fazendo com que veja as coisas como uma lente. É por isso que conflitos ocorrem, divergências e inaceitação das características culturais de outrem, por querer impor aos demais a sua característica, contudo vivemos num mundo multicultural, em que além do respeito é preciso conhecer a história da diferença; que o docente possa identificar e valorizar nos discentes a cultura subjacente, como resultado de uma construção histórica, que a escola entenda o significado de ensinar e aprender em um mundo diverso e globalizado, mesmo assim, que consiga respeitar as características desta pluralidade cultural¹, compreendendo que ela influenciará respostas, reações. Ela precisa ser abordada em sala de aula e ser desenvolvida a percepção das diferentes culturas,

1. Segundo a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 3), "A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. [...] Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública".

Prática de ensino nas universidades

principalmente quando se trata de cultura hegemônica que tende a sufocar outras que desafiam o status quo, por isso, não se defende uma aceitação irrestrita, ao contrário, que haja a “aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça a dinâmica de crítica e autocrítica” (MOREIRA, 1999, p.87).

A partir do momento que o docente se propõe a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que respeite a pluralidade cultural, vai em busca de seu histórico pessoal, identificando preconceitos e estereótipos em relação ao que vê, ao que pensa e reage, essa ação o deixará mais apto a identificar e evitar ações coercitivas e preconceituosas. Sua interação com o discente e outros docentes será produtiva, pois aprenderá e valorizará suas diferenças pessoais, fazendo um elo entre o conhecimento cultural e empírico e o escolar e científico, historicamente construídos, podendo utilizar esta relação para desenvolver novas percepções e conhecimentos.

Culturalmente comprometido, o docente mediará as discussões, suprimindo a cultura dominante opressora e misoneísta, para que se obtenha a tolerância e o respeito nas convivências sociais. A formação de futuros docentes capazes de analisar os condicionantes de sua prática, aprimorando e desenvolvendo diálogos entre as experiências vivenciadas futuras, se torna necessária, assim como busca

Prática de ensino nas universidades

interpretar as articulações dos distintos domínios biopsicosociais (atos, desejos, fantasias, sentimentos, pensamentos, valores, crenças, cultura, etc.), ou seja, que além do desenvolvimento científico, sejam construídos espaços humanizadores e democráticos, que favoreçam o desenvolvimento das características individuais e a formação do cidadão, consciente de seu papel na sociedade e que seja resultado das trocas e confrontos do indivíduo com o meio e com a teoria.

Cabe ao docente conduzir os discentes a agirem de forma responsável e consciente em favor da construção do ser humano omnilateral, levando-os a compreenderem o que fizeram, quer seja a atividade motora, verbal ou mental, neste momento o professor pode incluir atritos e crises surgidas e ou melhorias de que o grupo precisa. Mosquera (1977, p. 147) salienta outros aspectos que o docente precisa observar, ou seja, que é

[...] da máxima importância conhecer os interesses dos discentes para a elaboração de um ensino mais eficaz e de uma aprendizagem mais eficiente. Resta ainda compreender a necessidade de um conhecimento mais aprofundado da dinâmica do educando, dos interesses colocados pela sua idade, ambiente cultura e tipo de personalidade. Assim, pode acontecer que a aprendizagem se torne mais eficaz porque está intimamente relacionada com aquilo que se quer em determinado momento.

Como então, diante dessa pluralidade cultural, desenvolver uma aprendizagem mais eficaz? Uma proposta para

Prática de ensino nas universidades

tal situação é a de que, partindo da prática vivenciada, possa “refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas” (MIZUKAMI, 1986, p. 109), para então entender a prática à luz da teoria num processo contínuo de reestruturação de suas ações. Tal atitude contribui para a não utilização de receituários estanques, da crítica pela crítica, mas que oportunize novas experiências educativas, conduzidas por de teorias, ou pela reconstrução de novas teorias.

A prática de ensino nas IES deve permitir aos futuros docentes o confronto entre abordagens, seus pressupostos, implicações, pontos de contrastes e convergências, assim como, analisar seu fazer pedagógico, entendendo-o como ação permeada de implicações na vida dos seus futuros discentes, que possui intencionalidades, e está amparada por opções dentro de uma pluralidade cultural - explícitas ou não, mas que precisam ser confrontadas dialeticamente, contextualizando sua prática, resgatando e ousando propor em formas criativas e reflexivas de conhecimentos que resultem numa práxis pedagógica fundamentada, fazendo com que o indivíduo se reconheça como sujeito, autônomo, responsável e capaz de melhorar permanentemente.

Nesse sentido, a prática de ensino deve possibilitar uma visão sobre os processos de aprendizagem, conhecendo profundamente as teorias que as embasam, ou seja,

Prática de ensino nas universidades

que o docente, além de um conhecimento aprofundado sobre a disciplina que ministra, que esteja aberto à interdisciplinaridade, possibilitando o enfrentamento reflexivo e efetivo sobre a realidade vivenciada, desenvolvendo projetos de integração entre as diversas disciplinas do curso, visando garantir a construção de um conhecimento globalizante que supere limites entre elas e, posteriormente, voltar, sem receios, a reestruturar novas ações. Tal atitude contribui para evitar que a escola se camufle na inclusão e multiplique “os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania” (LINHARES, 1992, p. 9) e, desta forma, e os discentes finjam que aprendem e os docentes que ensinam.

A formação dos docentes deve responder às exigências sociais, não com a perpetuação da cultura dominante, mas mediante a formação de discentes que sejam sujeitos de sua própria história, onde haja desequilíbrio, auxiliando na reestruturação social por meio de projetos específicos de formação e cidadania, em caso de desequilíbrio, ou, onde os avanços tecnológicos, a globalização está presente, servindo como proponente de vínculos relacionais e de aprendizagem. Da mesma forma, deve propiciar condições para o discente estar apto para assumir seu papel na sociedade, ao desenvolver as atividades com autonomia

Prática de ensino nas universidades

e tranquilidade. Por que é importante? Em sua maioria, as escolas não trabalham com a formação de docentes para atuar nas classes populares, com discentes reais. Nas IES os futuros discentes são ideais, estudiosos, interessados, projeta-se isso porque é isso que se deseja, o que ocasiona a dificuldade do futuro docente em trabalhar com a escassez de recursos financeiros, técnicos, com discentes que não têm aporte familiar, não entendem o vocabulário do docente e vice-versa e utilizam de forma improdutiva a tecnologia, sendo que por vezes, ele próprio também não sabe usá-la. Tudo isso gera evasão e desinteresse dos educandos, ao se depararem com aulas mal preparadas e/ou inadequadas.

A mudança de consciência começa pelo docente, ao ressignificar seu pensamento e suas atitudes, isto é, ao acreditar no potencial dos discentes e enxergá-los, respeitá-los e valorizá-los, pela criação de condições para seu bom desempenho, propiciando situações em que ele construa conhecimento, valorize sua cultura, as experiências de vida, dialogue com o empírico, o científico e a tecnologia (Cf. LINHARES, 1992).

É preciso capacitar os discentes para que, a partir da práxis, possam construir novos caminhos e desafiar o mundo tal como lhes é apresentado. Em parceria com os docentes, assumem um novo papel, o de co-autoria, e com

Prática de ensino nas universidades

isso, o engajamento e a produção de novos saberes. Logo se compreende que o caminho equilibrado desmistifica uma visão etnocêntrica, que mesmo inconsciente é segregadora, por isso urge a compreensão e o respeito à pluralidade cultural, assim como atentar para a intolerância que ainda reina no imaginário dos docentes. Desta forma, ao estar consciente da existência da pluralidade cultural e da história que se renova a cada dia, é possível desenvolver processos de ensino-aprendizagem pela práxis e pela pesquisa emancipatória que transcenda os muros da escola, bem como um trabalho que, sem destruir a identidade dos discentes, oportunize a se enxergarem como sujeitos construtores de sua própria história, e corresponsáveis pela história da vida dos seus futuros discentes.

UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE PESQUISA E EMANCIPAÇÃO

Fazer da pesquisa uma atitude rotineira no cotidiano escolar, é entendida como ato de criar e emancipar, a partir de um diálogo aberto com a realidade, que substitua a “atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova” (DEMO, 1991, p.10) pela atitude de aprender com a própria elaboração, e

Prática de ensino nas universidades

a curiosidade de escutar pela de produzir. A ideia é que a pesquisa não fique somente no âmbito escolar, e sim ultrapasse os muros da escola, faça parte da vida do discente; que parta da realidade, de suas inquietações e integre ao saber empírico ao científico, tornando-se, assim palco de possíveis construções sociais.

A maioria dos docentes opta por somente ensinar, seja porque não conhece técnicas da pesquisa ou nunca o fez, seja pela opção de imitar e reproduzir o que aprendeu. Este tipo de docente não quer responsabilidades, pois “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar” (DEMO, 1991, p.14), isto é, toda pesquisa tem, teoricamente, responsabilidade para com a mudança, porém isso nem sempre ocorre, pois não são acostumados a encarar esses desafios, nem que o ato de pesquisar implica mudanças², mesmo assim, é preciso fomentar a necessidade de construir caminhos significativos que respondam às suas inquietações.

Somente pesquisar é associar-se a uma atitude elitizada, então o termo “extensão” foi incluída nas universidades para que a pesquisa fosse necessariamente incluída no ensino e vice-versa, isto é, a pesquisa deve ser uma

2. Como exemplo, apontam-se as pesquisas feitas sobre a pobreza, e nem com isso acabaram com ela, pois implicaria uma mudança de atitude.

Prática de ensino nas universidades

atitude processual de investigação diante do desconhecido, do conhecido a ser aprofundado, das inquietações, dos enfrentamentos, a fim de ressignificá-los. O novo saber fomenta o compromisso e a consciência e são instrumentos de emancipação, ou seja, por meio de processos de pesquisa contribui-se para que o discente, além de ter o conhecimento, visualize o ser no saber, esta autonomia em relação a pesquisa e a construção de conhecimento gestada intra e extra muros escolares possibilita ao discente desenvolver seu olhar atento ao que o cerca, dos acontecimentos e das características que o cercam, sendo possível dar a ele seu próprio colorido, pois a ele é dado a possibilidade de construir seu próprio caminho (Cf. DEMO, 1998)

Como nossos sentidos podem nos enganar, a pesquisa científica somente é reconhecida quando é validada, mensurável, experimentável e observável. Mesmo assim, é necessário que a busca empírica e teórica estejam inter-relacionadas. Demo (1991, p. 22) considera que, nesta perspectiva, o pesquisador precisa dominar a arte da hermenêutica, ou seja,

[...] a arte de descobrir a entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra. Concretamente, enfrenta os desafios do mistério da comunicação humana, que nunca é só o que aparenta: como descobrir que o comunicador ao dizer sim, queria dizer não.

Prática de ensino nas universidades

Por isso que a ação da pesquisa é um ato de permanente reconstrução, é uma investigação curiosa disposta a experimentar, na qual extrai suas impressões e desenvolve uma nova perspectiva sobre ela, isto é, “pesquisar é condição essencial do descobrir e do criar” (DEMO, 1991, p.32) é se arriscar, deve estar inserida na alma das IES e fazer parte da vida dos docentes e discentes, porém o que, politicamente, se quer é que o pesquisador seja especializado formalmente, mas submetido política e ideologicamente, evitando que o diálogo inteligente e crítico com a realidade ocorra e contribua para compreender e superar as desigualdades sociais.

A pesquisa como princípio educativo é emancipatória e visa a construção do sujeito crítico, autocrítico. Sua aprendizagem, paulatinamente, vai se tornando parte do processo cotidiano, integrando o/no ritmo da vida, ou seja, que o docente pela ação de ensinar e aprender se dignifique na pesquisa. A autorregulação do processo de aprendizagem, gera sentimento de autonomia ao professor e principalmente ao aluno que terá muito mais sentido do que aquela assimilação resultado da repetição e imitação, porém o ideal é que inicie na infância, e não nas IES como ocorre (Cf. DEMO, 2005, p. 44). Contudo, em certas ocasiões a pesquisa é prejudicada, quando docentes estão ministrando disciplinas

Prática de ensino nas universidades

que não são de sua área de formação, ou se encontram na condição de docentes horistas que somente recebem pelas aulas dadas, necessitando preencher seus horários dando aulas em inúmeras instituições.

Então o que se espera do docente pesquisador? Capacidade de diálogo, inquietação e questionamento com a realidade, orientando o discente a descobrir, a criar e a elaborar a ciência, com certeza teórica e prática, ousadia e versatilidade metodológica, mesmo que as respostas sejam temporárias, pois novas inquietações surgirão suscitando novas buscas, mas inter-relacionando teoria e prática e fazendo da pesquisa sua aliada, além de consciência de que não há neutralidade política e teórica, de forma a estabelecer mecanismos de diálogo com a realidade, para ser um socializador e construtor de novos conhecimentos e agente de transformação social. E não aquele que lê um livro e reproduz o que há nele, mas aquele que questiona busca outras fontes de pesquisa e desperta nos discentes ao pesquisarem o desejo de serem pesquisadores, não discípulos domesticados que servem aos docentes em suas pesquisas pessoais, que servem para escutar, copiar, para reproduzir na prova e depois esquecer.

Desse modo, a aula precisa motivar a pesquisa, e o docente, após conhecer a realidade dos discentes,

Prática de ensino nas universidades

desencadeará a reflexão e a pesquisa, os quais orientados e acompanhados por ele retomarão o conhecimento historicamente construído e desenvolverão suas produções próprias. A avaliação, assim, será uma realimentação da pesquisa, pois o assunto foi internalizado e não se torna abstração, antes é palpável e significativo, por isso, conseguem visualizar sua aplicabilidade e encontrar soluções para os problemas na prática (Cf. DEMO, 1991, p. 55).

UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE (RE) CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS NA PRÁTICA DE ENSINO

O ensino superior transformou-se em alvo de estudos, procurando encontrar justificativas para tantos anseios de transformação. São desejos de mudança, de consciência política, social, econômica, de respeito à pluralidade cultural, à pesquisa, de qualidade do ensino e gestão democrática. Conceitos que precisam ser redefinidos, visando não a massificação pretendida pela classe dominante, ao contrário, uma visão mais abrangente, redefinindo paradigmas e atuando para a formação de cidadãos conscientes em ação. Esta qualidade está nas mãos dos docentes ao caminharem para o encontro com

Prática de ensino nas universidades

os diferentes, em processos de efetiva aprendizagem humanizada e de educação cidadã, concebida e realizada no âmago das relações humanas, capaz de transformar o ambiente escolar em manifestações de vida, de ética, de aspirações coletivas, democráticas e emancipatórias.

Deseja-se uma instituição assim. Compreende-se, porém, que muitos desafios deverão ser superados. Circunstâncias históricas, variáveis organizacionais, decisões político-pedagógicas, científicas, recursos financeiros, espaço, espaço, tempo, embates ideológicos, valores morais, refletem-se nas diferentes concepções de homem e de mundo, nos ranços em aceitar inovações. Nem sempre essa instituição, concebida sob referenciais humanizados, democráticos e tendo a pesquisa como base, consegue atender a seus princípios, pois a ideia primeira instalada nos docentes (gestores e responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem), configura-se em uma relação vertical autoritária, baseia-se na reação (em vez de ser dialética), típica da educação bancária, transmissora de conhecimentos acumulados

Saber o que se quer é um grande começo, pois esse movimento educacionao é sinônimo de uma rica renovação educacional, necessária para a consolidação e conscientização de verdadeiros educadores, responsáveis e

Prática de ensino nas universidades

desejosos por construir uma IES definida sob pressupostos participativos, compartilhados e educacionalmente construtivistas, por meio da reflexão sobre a importância de ações humanizadas, organizadas, bem como da prática da pesquisa contextualizada e sua influência na qualidade de ensino, capaz de dar novos rumos a esta sociedade que se modifica a cada novo tempo.

Em nossa sociedade, as transformações que vêm ocorrendo exigem uma mudança de paradigma, pois a cada instante aparecem novidades no que concerne à modernização e às exigências do mercado de trabalho em relação a profissionais capacitados. O reflexo positivo ou negativo acaba sempre recaindo sobre a educação e a formação desses profissionais. Contudo, ao mesmo tempo que são necessários profissionais capacitados e preparados para atuarem no mercado de trabalho, eles precisam desenvolver seu senso crítico e autônomo para não fazer de sua sala de aula um espaço opressor, coercitivo e de violência simbólica. Cabe então, aqui, o papel de uma educação de qualidade.

A qualidade na educação adquire uma grande importância, através de um ensino qualitativo capaz de libertar os discentes de correntes ideológicas que estreitam os horizontes, a fim de que, ao atuarem na comunidade, assumam sempre um pensamento autônomo, investigativo,

Prática de ensino nas universidades

acolhendo a pluralidade cultural e criando meios adequados para desenvolver formas reflexivas de pensamentos que respondam suas inquietações (DEMO, 2006).

No ensino superior educar com qualidade é uma dimensão abrangente, pois compreende-se que este discente (adulto), possuindo uma bagagem de experiências empiricamente adquiridas, e o docente um conhecimento reelaborado, poderão juntos construir instantes inovadores de vida, marcados por um novo começo na ordem das coisas, que se tornará, como afirma MAZETTO (1992, p. 77), “uma sala de aula dinâmica e viva, inovadora, real, desafiadora (...). O docente passa de ‘ensinante’ para ‘estar com’, de transmissor para uma atitude de troca, através de uma ação conjunta do grupo. Sala de aula: trabalho em equipe”. Quando a educação é pensada e construída dessa forma, favorecendo a participação como processo de criatividade, a qualidade se constrói em sua mais pura essência, pois será geradora de seres capazes de pensarem dinamicamente o mundo e as pessoas que os cercam.

Nesse contexto, a escola deverá ter na pesquisa, no respeito cultural e na formação humanizada o seu centro e objetivo. Ela é capaz de desenvolver formas e processos relevantes o dia a dia do discente e seu futuro, bem como pode ser um espaço onde a luta pelo poder solidifique

Prática de ensino nas universidades

conflitos arraigados a uma visão reprodutiva e ideologicamente forjada nos princípios dominantes, ou um lugar em que a democracia prevaleça em seu sentido mais amplo, libertando-o das amarras culturais (DEMO, 2006).

Assim, por a escola estar inserida num contexto social, político, econômico, humano, cultural e histórico, em que profundas e radicais transformações ocorrem, nos mais variados meios, o docente na sua prática diária, pode conduzir os processos de ensino aprendizagem em conformidade com os rumos e objetivos dominantes, ou, ao invés disso, assumir-se profissional da educação, podem ir de encontro aos rumos e objetivos dominantes, ou o docente irá assumir-se, perceber sua atuação, discutir os problemas dos contextos junto com os discentes, sugerir, ouvir, engajar-se nas melhorias dos problemas identificados integrando teoria e prática, inovar a prática pedagógica, ser agente de mudança, do mesmo modo que pode levar o discente a questionamentos, a buscar soluções, a desenvolver-se como ser pensante, criativo e produtivo na busca de respostas para as dúvidas que surgirão com a partir do que foi identificado. Além da soma de experiências essa forma de relação docente-discente promove a troca de informações, a avaliação da sua caminhada conjunta, com vistas a reorganizá-la através de descobertas e opções conscientes.

Prática de ensino nas universidades

O professor como agente de mudança, a ação comprometida é o mecanismo que faz com que os objetivos construídos a partir dos problemas encontrados nos contextos (citados acima) sejam eficazmente atingidos. A ação comprometida do docente, como agente de mudança, é o mecanismo que permite que os seus objetivos sejam eficazmente atingidos, como sejam: a mudança gradativa do pensamento e comportamento alienado dos discentes e da sua incapacidade de pesquisar, visando a formação de cidadãos capazes de abandonarem a neutralidade e agirem com consciência humanizada e comprometimento, na busca incessante para atingir os objetivos comuns a todos, ou seja, a promoção humana.

Esse compromisso assumido e decidido por todos (docente e discente) transformará o “humano” em humanizado, consciente de seu papel social e comprometido com o saber que ocorre tanto dentro quanto fora da escola, norteadora pela dignidade e respeito ao homem em sua omnilateralidade, através da troca e do uso destas experiências de enfrentamento dos problemas enfrentados e da pesquisa e busca por alternativas para solução. Nesse sentido, o aprendido será um conteúdo da vida, terá sentido, valor e, principalmente, será útil para que tanto o discente como o docente reconstruam seus ideais.

Prática de ensino nas universidades

Ter consciência da abrangência e importância do papel que o docente desempenha no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental para que docente e discente obtenham resultados através das múltiplas relações, bem como compreender que as ações de enfrentamento devem, em sua premissa, levar à humanização e conscientização do ser, para superar conceitos arcaicos assimilados, repetidos e defendidos pelo docente e discente, a fim de assumirem uma atitude democrática e humana de pesquisadores inquietos.

Então, deixarão de falar narrativamente como se o conhecimento fosse algo estático, segmentado, previsível, constituído de temas estranhos à realidade dos discentes (não se fala aqui que não devem estar presentes conhecimentos novos, pelo contrário, eles devem estar apoiados no conhecimento prévio dos discentes para que, reelaborados, se transformem em úteis). O resultado é uma educação problematizadora, fundada na troca criativa e estimuladora entre docente e discente, numa ação reflexiva à procura de transformações, promovidas por eles com sentido e valor. Docente e discente tornar-se-ão em humanos responsáveis, de caráter, evoluindo e se modificando pela contínua práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o docente, nesse processo de ensino-aprendizagem, compreenderá que seu trabalho numa IES é de fundamental importância, assumindo-se, como responsável pela transformação de muitas vidas, da sociedade e do mundo que o cerca. No processo de ensino e de aprendizagem ele é elemento “facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem” (MAZETTO, 1998, p. 12) e da pesquisa. Mas, para isso, suas ações devem resultar numa prática intencional que vise a democracia, isto é, democrática ao definir caminhos, e intencional quando se trata de objetivos educacionais. Que a IES seja um espaço de fazer ciência mediante a pesquisa e o respeito à pluralidade cultural, contextualizando o processo histórico, político, econômico, social, cultural e ideológico, de forma a permitir que todos pensem e juntos desenvolvam um movimento teórico.

A prática contextualizada na pesquisa, por meio de uma educação de qualidade, é prática e transformação emancipatória. E por fim, não se deve esperar que essas mudanças partam da classe dominante. Nesse contexto, a IES e o docente assumem papel importante, contribuindo para a transformação social à medida que democratiza-

Prática de ensino nas universidades

mente concorrem para um saber historicamente acumulado, consciente, de qualidade, crítico e humanizado.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. *Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educar pela Pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: NILDA, Alves (Org.) *Formação de professores: Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

MAZETTO, Marcos Tarcisio. *Aulas Vivas*. Tese (e prática) de livre docência. São Paulo: Mg Editores Associados, 1992.

_____. *Docência na Universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.

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

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MOREIRA, Antonio Francisco Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Brasília: UNESCO, MEC, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016.

07

Educação e
Encarceramento:
a experiência
normativa no
Brasil e na
Argentina

Elton Dias Xavier
Roberta Cardoso Silva

form açã de professores e práticas educativas

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas encarceradas vem ganhando espaço em vários organismos e eventos, tanto nacionais como internacionais. Muito se discute sobre as singularidades e a complexidade da oferta de ensino no contexto prisional, bem como sobre o que diz respeito aos desafios, ações e políticas voltadas para a consecução desta modalidade de educação.

O trabalho aqui proposto tem seu foco principal na análise e comparação das diretrizes e normas para a educação de pessoas privadas de liberdade, existentes no Brasil e na Argentina. Ambas as nações, localizadas no continente latino-americano, possuem algumas características comuns, como o fato de terem vivenciado modelos de governos ditatoriais e terem acentuadas disparidades sociais, como afirma Rangel (2009)¹. Apesar das semelhanças, as nações supramencionadas também possuem suas singularidades e trajetórias peculiares em termos socio-culturais e históricos.

1. Em "Desafios e perspectivas da educação em prisões na América Latina", Rangel (2009) apresenta um panorama geral de características comuns às nações latino-americanas.

Educação e Encarceramento

Inicialmente, apresentamos algumas reflexões sobre a educação e o cárcere, abordando a finalidade, bem como a importância de se integrar tais elementos a fim de propiciar a reinserção social dos indivíduos apenados. Nas duas seções seguintes, discute-se a situação do Brasil e da Argentina, respectivamente, no que concerne às legislações que tratam da oferta de educação em estabelecimentos penitenciários. São trazidos alguns posicionamentos de pesquisadores no que tange às políticas e às normatizações para a educação prisional, retratando os avanços, bem como os desafios existentes. São apresentados ainda, alguns aspectos do perfil das populações carcerárias aqui priorizadas, tais como o número de presos, o nível de instrução, dentre outros.

Prossegue-se com uma análise comparativa das singularidades presentes no Brasil e na Argentina no que se refere ao aparato legal sobre a educação em prisões. Busca-se apontar os pontos de similitude que essas realidades apresentam, bem como as divergências mais significativas no que tange às políticas e diretrizes de ambas. Consoante às ideias de Sartori (1994) a comparação tem várias razões de ser empregada, por meio desse método de estudo, conhecermos as experiências dos outros, somos capazes de refletir e interpretar melhor a nossa própria realidade.

Educação e Encarceramento

O capítulo em questão assentou sua metodologia na análise do arcabouço jurídico (legislação e teoria) do Brasil e da Argentina sobre o tema discutido, bem como na revisão bibliográfica de vários autores cujos estudos e pesquisas retratam a educação para reclusos.

EDUCAÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A educação escolar, que promove a difusão dos diversos ramos da ciência, tende a favorecer o indivíduo em seus aspectos cognitivo, físico, social e cultural, resumindo, procura desenvolver integralmente o ser humano. Permite também compreender e intervir criticamente na realidade. Por meio da educação, conquistamos o direito de pertencer à determinada sociedade e usufruir dos seus códigos, ampliamos nossas possibilidades de ação e de realização. Conforme recorda Ireland (2010, p.25) “não há dúvida de que o direito à educação cumpre um papel essencial no sentido de operar como um direito-chave que abre o conhecimento de outros direitos”.

Em se tratando da educação cuja oferta se dá no ambiente prisional, é importante analisar algumas características ligadas ao cárcere a fim de refletir sobre

Educação e Encarceramento

as circunstâncias do ensino ofertado nessa arena. Como menciona Wacquant (2011), a prisão é um sistema produtor de mazelas, relata também que, ao inserir-se na prisão, o indivíduo fica desprovido do suporte material que detinha, além disso, outras perdas ocorrem, estas “se traduzem em outros tantos tempos mortos, confiscações ou perda de objetos e de pertences pessoais, e de dificuldades de acesso a raros recursos do estabelecimento, que são o trabalho, a formação e os lazeres coletivos.” (WACQUANT, 2011, p.152). Com um pensamento semelhante sobre o modo de vida no contexto de uma prisão, Foucault (2003), ao comentar sobre determinados tipos de instituições, afirma que

primeiramente, estas instituições-pedagógicas, médicas, penais ou industriais – têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos. (FOUCAULT, 2003, p. 115-116).

O que se percebe é que, ao ficar confinado em uma instituição como o cárcere, o sujeito defronta-se com uma situação em que tudo aquilo que precedia o momento da prisão não mais faz parte da sua vida, suas relações com o mundo externo ficaram interrompidas, restando agora o tempo ocioso e improdutivo. É pertinente lembrar que essa condição de inatividade se passa em um ambiente muito degradante, num sistema superlotado, deficitário em termos

Educação e Encarceramento

de infraestrutura, higiene, espaço físico etc, e ainda, trata-se de um lugar no qual se convive com a hostilidade, violência e caos. Scarfó, Breglia e Frejtman (2011, p.161) reconhecem que “os contextos de privação de liberdade, enquanto instituições totalmente reguladas e reguladoras das condutas, produzem efeitos altamente nocivos nas pessoas detidas”. Nessas circunstâncias, muito longe de proporcionar a ressocialização dos apenados, os estabelecimentos penitenciários perpetuam a condição de criminoso, o sujeito retorna à sociedade com grandes chances de reincidir, permanece marcado pelo estigma social. (GOFFMAN, 1988)

Ao se discutir quais as estratégias que tendem a amenizar os males oriundos do encarceramento e promover a recuperação das pessoas privadas de liberdade, geralmente, vislumbram-se duas categorias como potencializadoras para o processo de reinserção social, são elas, educação e trabalho. Julião (2011) declara que tais categorias são consideradas nas propostas de ressocialização em qualquer parte do mundo ocidental, tratam-se de importantes mecanismos que estão presentes nas discussões sobre programas com vistas à reinserção de pessoas encarceradas. Como priorizamos a seara educacional no que pese à recuperação dos encarcerados, apresentaremos o posicionamento de alguns estudiosos sobre a ação educativa nas prisões.

Educação e Encarceramento

De acordo com Scarfó, Breglia e Frejtman (2011, p.152) “(...) a educação amplia as possibilidades genuínas de organização de um projeto de vida próprio, de tal maneira que a inserção econômica, social e cultural na saída da prisão se constitui uma opção real com maiores opções de viabilidade”. A educação se apresenta como uma porta de entrada para o reconhecimento social, a conquista da cidadania e da dignidade humana, capaz de transformar a vida do detento em diversos aspectos.

A educação pode constituir-se numa excelente ferramenta na luta para que os sujeitos apenados possam conceber uma realidade diferente daquela que motivou o delito. É uma forma de acessar o vasto acervo cultural produzido pela humanidade, mais que isso, é importante fazer uso desses conhecimentos em favor de uma vida digna e ressignificada. Contudo, é preciso ressaltar que a educação, quando desenvolvida no ambiente prisional, enfrenta diversos desafios para sua consecução, somadas às dificuldades próprias de uma educação ofertada no contexto escolar (infraestrutura deficiente, número de alunos por turma, indisciplina, péssimas condições de trabalho, desvalorização profissional etc.) a educação no cárcere possui suas singularidades.

Educação e Encarceramento

Sobre esse fato, Scarfó, Breglia e Frejtman (2011, p.157) aduzem que essas particularidades são “reconhecidas no contexto, nos sujeitos, na instituição educativa e no lugar (na infraestrutura): o aprisionamento, as grades, os controles, a perda de códigos socialmente aceitos ‘do lado de fora’ e, ao mesmo tempo, a existência de códigos carcerários próprios”.

Mesmo diante de tantas adversidades, a educação para pessoas privadas de liberdade não pode ser tratada de forma inferior ou secundária. Cabe ressaltar que os apenados devem ser penalizados unicamente no que diz respeito à privação de liberdade, assim, os demais direitos não podem ser retirados desses sujeitos. Desse modo, deve haver a mesma qualidade e os fins que a educação propicia às pessoas que frequentam a escola regular, uma instrução que favoreça a emancipação humana, que conduza o sujeito à apreensão crítica do mundo, ao desenvolvimento de capacidades e de competências necessárias para a vida em sociedade.

Como proclama Freire (1967, p. 97) “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade”. Os pressupostos de um modelo freireano de educação proporcionam uma construção de aprendizagem de cunho libertador, geradora de

Educação e Encarceramento

uma consciência crítica no sujeito, permitindo a intervenção no mundo que o cerca.

EDUCAÇÃO NOS PRESÍDIOS BRASILEIROS: O CONTEÚDO DA LEGISLAÇÃO E A REALIDADE FÁTICA

É reconhecidamente constatado que as unidades prisionais no Brasil encontram-se em condições demasiadamente precárias, são presídios superlotados, com infraestrutura deficiente, sendo considerados verdadeiros “depósitos de indivíduos”. Com uma população carcerária composta por mais de 607.000 pessoas, o Brasil ocupa atualmente a quarta posição no *ranking* mundial². Conforme Relatório da Anistia Internacional (2013), o número de pessoas privadas de liberdade no país cresce cada vez mais. Há um déficit de cerca de 230 mil vagas, daí as condições cruéis e desumanas a que são submetidos os detentos. Sobre o panorama das unidades prisionais brasileiras, Wacquant (2011) descreve que

2. Ver publicação de 2013 do International Centre for Prison Studies (King's College, Universidad de Londres) Disponível em: <http://www.prisonstudies.org/sites/prisonstudies.org/files/resources/downloads/wppi_10.pdf>.

form açã de professores e práticas educativas

(...) se parecem mais com campos de concentração para pobres, ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais, do que com instituições judiciárias servindo para alguma função penalógica – dissuasão, neutralização ou reinserção. O sistema penitenciário brasileiro acumula com efeito as taras das piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna do Primeiro Mundo, por sua dimensão e pela indiferença estudada dos políticos e do público: entupimento estarrecedor dos estabelecimentos, o que se traduz por condições de vida e de higiene abomináveis, caracterizadas pela falta de espaço, ar, luz e alimentação (...) (WACQUANT, 2011, p.13)

De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça, até o mês de junho de 2014, o sistema penitenciário contava com um total de 607.731 pessoas privadas de liberdade, representando uma taxa de 300 a cada 100.000 habitantes. Deste total, mais de 70% encontra-se com idade entre 18 e 34 anos, o que nos permite constatar que se trata de um público composto por jovens e adultos, que está em plena fase produtiva. No que tange à cor dos presos no Brasil, com exceção dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, nas demais unidades federativas prevalece o encarceramento de pessoas negras. Em se tratando da escolaridade, aspecto o qual merece bastante atenção neste artigo, observou-se que o relatório do DEPEN traz informações referentes a aproximadamente 40% da população prisional, isto é, cerca de 241.000 pessoas. Verificamos que destas, 53% possuem o ensino fundamental incompleto, outros 12%

Educação e Encarceramento

concluíram o ensino fundamental, 11% não finalizaram o ensino médio, enquanto 7% terminaram o ensino médio e 9% foram alfabetizados na educação não formal. O percentual restante encontrava-se com o ensino superior completo (1%) e incompleto (1%) e os analfabetos (6%).

Diante desse cenário, é possível evidenciar que o nível de escolaridade é muito baixo, mais da metade da população carcerária pesquisada não ultrapassou o ensino fundamental, o que tende a contribuir para a exclusão desses sujeitos dos processos sociais e produtivos. Muitos apenas não frequentaram uma instituição educacional, e quando estiveram nos bancos da escola, isso foi por um tempo significativamente curto, a evasão escolar fez parte da vida da maioria deles. No que diz respeito ao percentual de encarcerados por sexo, isto é, homens e mulheres, a informação mais atualizada constante dos dados do Ministério da Justiça é do ano de 2013, foram contabilizados, no mês de junho daquele ano, 574.027 encarcerados, destes, 36.135 eram do sexo feminino e 537.892 compostos por indivíduos do sexo masculino, dados correspondentes a um percentual de 6,3% de mulheres e 93,7% de homens.

Educação e Encarceramento

Tabela 1: Pessoas privadas de liberdade no Brasil em junho de 2014

Brasil - 2014	
População prisional	607.731
Sistema Penitenciário	579.423
Secretarias de Segurança/ Carceragens de delegacias	27.950
Sistema Penitenciário Federal	358
Vagas	376.669
Déficit de vagas	231.062
Taxa de ocupação	161%
Taxa de aprisionamento	299,7

Fonte: Infopen, jun/2014; Senasp, dez/2013; IBGE, 2014

No Brasil, a Lei 9.394 de 1996³ determina que o Estado deve garantir a oferta de educação gratuita às pessoas em idade escolar e também àquelas que por algum motivo não frequentaram instituição regular de ensino na idade própria. Nesse propósito, a mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB evidencia no seu artigo 37 que “a educação de jovens e adultos (EJA) será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Na LDB não há uma modalidade específica de ensino para pessoas

Educação e Encarceramento

privadas de liberdade, havendo apenas a aplicação, no programa de educação em prisões, de alguns princípios presentes na modalidade EJA, a exemplo da metodologia de ensino apropriada para esse público.

Com relação à Lei de Execução Penal - LEP (Lei 7.210 de 11 de julho de 1984), há previsão, em seu artigo 10, das assistências que devem ser garantidas pelo Estado ao preso e ao internado, “objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Dentre as assistências, prevê a educacional, que compreende a instrução escolar e a formação profissional. Ressalta que o ensino de 1º grau será obrigatório e que cada estabelecimento contará com uma biblioteca diversificada (livros instrutivos, recreativos, didáticos) para ser utilizada por todos os reclusos.

Em 2011, foi sancionada a lei 12.433, que alterou o artigo 126 da LEP por meio da seguinte redação “O condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”. A acepção do termo ‘remir’ se traduz na possibilidade de abater ou descontar, através do estudo, parte do tempo da pena a ser cumprida. A LEP considera que o trabalho, e agora o estudo, poderão ser objetos de remição da pena. No caso do estudo, ficou estabelecido no inciso I do artigo 126, que a cada 12

Educação e Encarceramento

(doze) horas de frequência escolar em “atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional”, divididas, no mínimo em 3 (três) dias, corresponderá a 1 (um) dia de pena remido. Tal modificação significou um grande avanço em termos do cumprimento da pena, reconhece que a educação é fator relevante para o desenvolvimento do penitente e sua consequente reintegração ao mundo externo.

Outra norma importante para a efetivação da política educacional nos estabelecimentos penais é a Resolução nº 02/2010⁴, do Ministério da Educação. Dentre várias orientações presentes no seu artigo 3º, acerca da oferta de educação para jovens e adultos reclusos, salienta-se a intencionalidade de vinculá-la a outras ações complementares nas áreas de “cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade”. Traz ainda orientações quanto à observância de aspectos relacionados à aproximação da comunidade e dos familiares dos penitentes com as atividades de ensino; metodologia apropriada a todos os tipos de regime prisional, observando

4. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Educação e Encarceramento

ainda, a diversidade presente no âmbito do sistema carcerário (gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida); foco na elevação da escolaridade associada à qualificação profissional, bem como a flexibilização da oferta de ensino em termos espaciais e temporais, considerando as especificidades do público carcerário. Outro relevante instrumento foi o Decreto 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), cujo foco principal é “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (art. 1º).

Em setembro de 2015, a Lei no 13.163, modificou a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Insere o artigo 18A na Lei de Execução Penal e torna obrigatório “o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.” Além disso, inclui, a referida lei, no censo penitenciário a obrigatoriedade de apuração: do a) “o nível de escolaridade dos presos e das presas; b) a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; c) a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; d) a existência de

Educação e Encarceramento

bibliotecas e as condições de seu acervo; além de outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas.”

Mesmo com a existência de legislação garantista, o estado do sistema tem acentuado a preocupação de diversos setores, sobretudo a cúpula do judiciário, que se defronta atualmente com uma discussão relevantíssima sobre o estado de coisas inconstitucional em que se encontra o sistema punitivo brasileiro. Essa questão está sendo objeto de julgamento numa Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 347), ajuizado pelo Partido PSOL.

Sobre os avanços alcançados na legislação brasileira no que tange à educação em prisões, Sauer e Julião (2012) sintetizam que

dentre as principais conquistas, destacam-se a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Resolução nº 3 de 11/03/2009 do CNPCP) e das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 2 de 19/05/2010); e, por conseguinte, a alteração na Lei de Execução Penal que permite às pessoas presas diminuir a sua pena com base nas horas de estudo. (SAUER e JULIÃO, 2012, p. 2-3)

Não restam dúvidas de que há, no Brasil, diversas normas voltadas para a implementação da política de

Educação e Encarceramento

assistência educacional junto às instituições prisionais. Nesse sentido, é pertinente destacar que boa parte da legislação apresentada estabelece a parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça, com o objetivo de concretizar as políticas e ações voltadas à educação no cárcere. Para tanto, dividem-se as competências e responsabilidades de cada entidade, bem como as estratégias e princípios a serem adotados. Entretanto, precisamos avançar em muitos quesitos a fim de garantir a efetividade da educação no ambiente prisional, nesse contexto, Julião (2009) alerta que

O tema educação é interpretado na Lei de Execução Penal de forma distinta pelos vários estados. Enquanto uns vêm investindo na implementação de ações e políticas de incentivo à educação como prática na execução penal, outros pouco ou quase nada fazem nessa direção. (...) Poucos são os estados da federação que instituíram uma prática de educação na prisão. Muitos possuem ações isoladas e não institucionalizadas. São geralmente projetos de curta duração, implementados por ONGs, com atendimento reduzido, muitas vezes sendo realizados de forma improvisada, sem continuidade administrativa. (JULIÃO, 2009, p. 65)

Em documento posterior, Sauer e Julião (2012) relatam quais os desafios a enfrentar, desse modo, afirmam que

necessitamos principalmente investir na consolidação das diretrizes nacionais para a política de educação em espaço de privação de liberdade. Não é mais concebível que estados ainda não possuam uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão,

Educação e Encarceramento

material didático e atendimento profissional. Somente através da institucionalização nacional de uma política de educação para o sistema penitenciário, principalmente privilegiando as ações educacionais em uma proposta político-pedagógica de execução penal como programa de reinserção social, se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão. (SAUER e JULIÃO, 2012, p. 4)

De fato, é mister a consolidação das políticas existentes, muitas discussões foram realizadas e várias leis aprovadas, mas ainda não desenvolvemos (na prática) um programa de abrangência nacional. Conforme exposto acima, há muitos projetos isolados e descontínuos em que, às vezes, nem é o Estado que coordena. Cabe salientar que não há intenção de menosprezar as atividades desenvolvidas pelas ONGs (associações, pastorais etc) , ao contrário, estas contribuem bastante ao assumirem um papel tão complexo como adentrar no ambiente carcerário e desenvolver trabalhos educativos, religiosos ou recreativos. Contudo, convém ressaltar que o Estado não pode se eximir do seu dever, que é garantir o direito à assistência educacional das diversas pessoas privadas de liberdade no Brasil.

A OFERTA DE EDUCAÇÃO NOS CÁRCERES ARGENTINOS: MARCO LEGAL

Conforme dados de 2012, do Sistema Nacional de Estatísticas sobre Execução das Penas (SNEEP) argentino, em dezembro de 2011 o sistema penitenciário contava com 62.263 detentos, representando uma taxa de 150,82 a cada 100 mil habitantes. Ainda de acordo com o SNEEP (2012), o país tem um índice inferior a 2% no que diz respeito ao déficit de vagas nos estabelecimentos penitenciários. Da totalidade dessa população carcerária, em torno de 24% estão na faixa de 18 a 24 anos, 40% com 25 a 34 anos, 21% entre 35 e 40 anos, os 15% restante estão nas faixas entre 45 anos ou mais. Com relação ao sexo, 95% são compostos por homens e 5% por mulheres. Quanto ao nível de instrução, 40% possuem o primário completo, 27% o primário incompleto, 15% o secundário incompleto, 7% secundário completo, 7% nenhuma instrução, 2% nível universitário e 2% EGB e polimodal. A partir das informações apresentadas acima, é possível inferir que se trata de uma população composta por pessoas muito jovens, mais de 60% não completaram 35 anos de idade. No que tange à escolaridade, deduz-se que mais de 70% não ultrapassaram o ensino primário, demonstrando que há uma população em idade ativa que necessita elevar a

Educação e Encarceramento

escolaridade, considerando que, ao término do cumprimento da pena, carecerá de conhecimentos e habilidades para inserir-se no mundo do trabalho.

Mostrando-se bastante avançada no quesito educação em prisões, a Lei de Educação Nacional da Argentina destaca o direito à instrução para pessoas encarceradas, fazendo previsão dos grupos que serão assistidos pelas políticas de educação no cárcere. Em seu capítulo XII, artigos 55 a 59, a Lei de Educação Nacional, nº 26.206/2006, prevê a modalidade de “Educação em contextos de privação de liberdade”. Conforme artigo 55 “La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno”. Sobre a nova lei de educação da Argentina, Pallini (2010, p. 44) salienta que “la Ley asume a la educación en contextos de encierro como una de las ocho modalidades del sistema educativo, junto a educación rural, educación de jóvenes y adultos, educación intercultural bilingüe, educación especial, entre otras”. Com relação aos segmentos que serão atendidos, a lei estabelece o seguinte: que todos os jovens e adultos encarcerados em qualquer estabelecimento penitenciário terão acesso à educação (artigo 55); que as crianças menores de 04 (quatro) anos,

Educação e Encarceramento

que vivem com suas mães presas, terão acesso à educação e atividades recreativas tanto no espaço da prisão como em ambiente externo (artigo 58) e que crianças e adolescentes privados de liberdade em instituições cujo regime é fechado, gozarão de amplo acesso à educação, em todos os níveis e modalidades (artigo 59).

Outra lei que reconhece e trata da educação no ambiente prisional é a Lei de Execução da Pena Privativa de Liberdade - Lei nº 24.660/1996, o seu capítulo VIII é destinado a esse direito, no artigo 133 postula que o Estado tem a responsabilidade de garantir a educação, em todos os níveis e modalidades, para todas as pessoas privadas de liberdade. Orienta que a educação não pode diferenciar das finalidades e objetivos que são previstos na Lei Nacional de Educação, isto é, os detentos receberão um modelo educativo de igual qualidade ao ofertado para os demais habitantes do país. Impõe ainda, que “todos los internos deben completar la escolaridad obligatoria fijada en la ley”. No artigo 137, determina que o detento seja notificado do seu direito ao acesso à educação, a partir do seu ingresso na unidade prisional, momento este que estará assegurado o desfrute do referido direito. O artigo 138 menciona o funcionamento de biblioteca para os reclusos, sendo uma em cada estabelecimento penitenciário.

Educação e Encarceramento

Cabe destacar que outro ponto muito relevante dessa lei está contido no artigo 140, refere-se ao chamado “estímulo educativo”, este “consiste en reducir los tiempos de acceso a la culminación de las diferentes fases y períodos de la progresividad de la pena” (Scarfo, Lalli e Montsserat, 2013, p. 86). Desse modo, um detento que cumprir e ser aprovado satisfatoriamente nos estudos primários e secundários (válido para todos os níveis e modalidades de ensino) terá, respectivamente, 02 e 03 meses de redução, podendo acumular até 20 meses. Trata-se de uma forma de incentivo e reconhecimento da trajetória de êxito do penitente.

Prosseguindo com a apresentação da lei supracitada, o artigo 141 registra que o Ministério da Educação, juntamente com o Ministério da Justiça e Direitos Humanos, estabelecerão

(...) en el marco del Consejo Federal de Educación, un sistema de información público, confiable, accesible y actual, sobre la demanda y oferta educativa, los espacios y los programas de estudio existentes en cada establecimiento y mantener un adecuado registro de sus variaciones. Deberá garantizarse el amplio acceso a dicha información a la Procuración Penitenciaria de la Nación, a organizaciones no gubernamentales interesadas en el tema, y a abogados, funcionarios competentes, académicos, familiares de las personas privadas de su libertad, y a toda otra persona con legítimo interés.

Juntamente com a logística de disponibilização das informações verifica-se a possibilidade que é concedida

Educação e Encarceramento

a qualquer pessoa interessada (familiares dos detentos, advogados, estudiosos e outros) de acompanhar de fato o cumprimento desse direito. A esse respeito, Scarfó, Lalli e Montserrat (2013) acreditam que

Esto resulta muy importante ya que permite contar con información necesaria para evaluar los avances y retrocesos del disfrute de la educación en el contexto de la cárcel. Información cuyo acceso no se restringe a los organismos estatales, quedando, a su vez, disponible para la sociedad civil, comprometiendo, de esta manera a dicho actor social en la problemática. (SCARFÓ, LALLI E MONTSSERAT, 2013, p.87)

Tratando-se da legislação argentina, que respalda e prevê a educação para pessoas encarceradas, Scarfó e Aued (2013) argumentam que

a nivel nacional, la normativa más importante es la Ley Nacional de Educación (N° 26.206), la Ley de Ejecución Penal (N° 24.660), la Ley de Estimulo Educativo (N° 26.695) que opera como reforma de la Ley de Ejecución Penal en referencia a la educación y los convenios entre Ministerios. Esto lleva a que existan obligaciones, derechos, regulaciones y responsabilidades por parte del Estado y sus instituciones ejecutoras y controladoras del derecho. (SCARFÓ e AUED, 2013, p 92)

Contudo, apesar dos avanços já conquistados na Argentina no que se refere à educação em prisões, ainda existem vários entraves, segundo Informe do Comitê Contra a Tortura (2007)

Educação e Encarceramento

form
açã
de professores
e práticas
educativas

El sistema educativo se ha construido en el encierro con *serias limitaciones, deformaciones y sentidos distintos* al que debe tener de acuerdo al marco normativo que lo regula y al sustento científico-pedagógico que los especialistas indican. *La educación como beneficio y no como derecho*, la naturalización de que la misma sea de inferior calidad los prejuicios y el sometimiento a las reglas de la seguridad y *arbitrariedad penitenciaria, la escasez de medios o materiales*, son elementos que alejan a los detenidos de las aulas. (COMITÉ CONTRA LA TORTURA – INFORME 2007, p. 159, grifos nossos)

Ainda, Scarfó, Lalli e Montserrat (2013) comentam que, em nome da segurança, acabam ocorrendo restrições para a participação de alguns detentos nas atividades educativas, aqueles apenados considerados de alta vulnerabilidade, com problemas físicos ou mentais, em tratamento da dependência de drogas entre outros, tendem a ficar excluídos do processo educativo.

Em termos legais e normativos, pode-se depreender que a Argentina vem procurando reconhecer o direito à educação das pessoas encarceradas, sobretudo por meio da Lei Nacional de Educação, a qual possui um capítulo específico para tratar dessa modalidade de ensino, e da Lei de Execução Penal, que também dedica um capítulo ao direito à educação, a ser ofertada a todos os reclusos, em todos os níveis e modalidades.

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: BREVES COMPARAÇÕES LEGAIS ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA

A tarefa de comparar dado elemento com outro não é simples, é necessário levar em conta se são categorias passíveis de serem comparadas e, caso sejam, levar em consideração o contexto no qual cada uma se encontra a fim de não correr o risco de executarmos comparações não condizentes com os conceitos e/ou circunstâncias do objeto comparado. Para Sartori (1994), a comparação realmente válida e que interessa, é aquela cujos elementos analisados possuem, em partes, características semelhantes, mas também, características distintas, caso tenham somente semelhanças ou diferenças não cabe falar em comparação.

O contexto latino-americano, no que pese à situação político-econômica de boa parte dos países que compõem este continente, possui várias similitudes, são países cuja desigualdade social é bastante expressiva, o que tende a contribuir para o elevado índice de violência (RANGEL, 2009). Traçando um panorama da criminalidade na América Latina e sobre os possíveis fatores que influenciaram seu crescimento, Rangel (2009, p.165) destaca que

Educação e Encarceramento

Os problemas de desigualdade econômica e exclusão social acentuam a violência e prejudicam a coesão social dos países latino-americanos. As altas taxas de criminalidade registradas na maioria dos países da América Latina são uma expressão da violência que se vive na vida cotidiana. Desta maneira, o tecido social em diferentes capas sociais se fraturou, afetando particularmente às populações marginalizadas e vulneráveis. (RANGEL, 2009, p. 165)

É importante observarmos as características da população carcerária, tanto brasileira quanto argentina, notadamente porque foi evidenciado que o Brasil detém um número de presos bem acima do quantitativo da Argentina. Contudo, precisamos considerar que o Brasil é mais populoso que a Argentina, a população brasileira ultrapassa 190 milhões⁵ de habitantes, contra pouco mais de 40 milhões⁶ na Argentina. De modo geral, foi percebido que os detentos dos países aqui analisados são bastante jovens, mais de 60% não completou os 35 anos de idade, estão numa faixa etária considerada 'economicamente ativa', isto é, são pessoas que poderiam estar inseridas no mundo do trabalho, mas, diante da privação de liberdade, essa prerrogativa fica intensamente comprometida. No quesito escolaridade, verificou-se que uma quantidade significativa de apenados não detém grau elevado de instrução, um percentual acima

5. Conforme censo de 2010 realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

6. Conforme censo de 2010 realizado pela Argentina através do INDEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Educação e Encarceramento

de 70% não cursou mais que o ensino primário ou como chamado no Brasil, o ensino fundamental.

Ao analisar as leis que regem a educação brasileira e argentina, Lei 9.394/1996 e 26.206/2006 respectivamente, foi observado que, em termos de previsão de oferta de ensino em ambientes prisionais, existe um avanço com relação à norma argentina, uma vez que, nessa lei, a educação de pessoas privadas constitui-se em uma modalidade de ensino, com orientações e diretrizes próprias. Diferentemente da Lei Argentina, a LDB, não possui uma modalidade específica para a educação no cárcere, o que há é a modalidade de educação de jovens e adultos (artigos 37 e 38), destinada para as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade própria. Como o público das unidades prisionais é composto por essa população (jovens e adultos), geralmente se aplicam os princípios da modalidade EJA para a educação no cárcere.

A impressão que se tem dessas realidades é que, quando uma lei de educação cuja abrangência é nacional faz referência a uma modalidade de ensino, prescrevendo orientações e objetivos, norteados as práticas e atribuições de cada ente governamental, isso tende a fornecer maior visibilidade à modalidade de ensino em questão, esta vai

Educação e Encarceramento

alcançando, cada vez mais, reconhecimento e até mesmo aceitação por parte da sociedade.

Sobre essa modalidade de ensino, Scarfó, Lalli e Montserrat (2013, p 82) declaram que “constituye un gran avance en cuanto a la obligación del Estado en promover, garantizar, respetar y realizar el Derecho a la Educación en las cárceles, siendo el responsable de generar políticas específicas e integrales que hagan al disfrute de este derecho.”

Com relação às leis de Execução Penal, foi possível constatar que há mais disposições específicas para a educação em prisões na Lei de Execução Penal da Argentina. São mencionados os direitos, os deveres, as responsabilidades, medidas para implementação, a criação de uma espécie de banco de dados para que os interessados acompanhem a efetivação dessa política, dentre outros. No caso da Lei de Execução Penal brasileira (Lei nº 7.210/1984) esta possui um conteúdo mais sintético, versa sobre o que compreende a assistência educacional, sugere que as atividades educacionais poderão ser desenvolvidas através de convênios com entidades públicas ou privadas, estabelece a obrigatoriedade do 1º grau, bem como a dotação de bibliotecas nas unidades prisionais e o ensino adequado à condição da mulher condenada. Apesar disso, é importante

Educação e Encarceramento

ressaltar que outras normas brasileiras⁷ vão estabelecer as diretrizes, objetivos e competências de cada área do governo no que se refere à oferta de educação no ambiente prisional.

Por fim, é importante comparar a questão do estudo como fator de remição da pena, de acordo com a Lei de Execução Penal da Argentina, o detento deve concluir todo o curso ou ciclo anual (primário, secundário, profissionalizante, superior) para obter progressão no cumprimento da sua pena. Por exemplo, se o detento cumprir e for aprovado em um ciclo anual, isso representa 01 (um) mês para a progressão. Já no Brasil, para obter remição, considera-se a carga horária de estudo que foi cumprida pelo apenado, isto é, cada 12 (doze) horas de estudo equivalem a 01 (um) dia de pena remido. Nesse caso, a remição não está condicionada ao término ou aprovação em algum nível ou modalidade de ensino. Verifica-se que, nesse aspecto, há maior flexibilidade na legislação brasileira, com a adoção de horas-aulas para a remição, o que permite o reconhecimento de cada progresso realizado pelo penitente. Aqui, não se trata de restringir o direito unicamente a quem concluiu determinada etapa de ensino, mas sim, valorizar cada dia de estudos a que se submete o aluno-detento.

7. Refere-se às normas citadas no subtítulo 3 deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao exercermos a ação de comparar, ampliamos nossa compreensão acerca de determinado fenômeno e de suas variáveis. Mas não é somente essa a finalidade que a comparação vem proporcionar, por meio dela percebem-se as diferenças e semelhanças, realizam-se explicações e impõem-se os limites de generalidade.

Para a realização deste trabalho, foi de grande relevância utilizar o método comparativo, configurou-se como um exercício de análise de dois elementos e contextos, isto é, da legislação sobre oferta de educação na Argentina e no Brasil, e em seguida a percepção de suas similitudes e singularidades, avanços obtidos e desafios existentes. Foi possível observar, como cada uma dessas nações, a seu modo, foi estabelecendo suas diretrizes para o cumprimento da oferta de ensino no cárcere, bem como ampliando as políticas e ações voltadas à modalidade de educação para pessoas privadas de liberdade.

Ao contrário do que vem ocorrendo na Argentina, percebeu-se um aumento significativo da população carcerária no Brasil nos últimos anos, com um alto número de pessoas sem educação formal. Isso implica uma

Educação e Encarceramento

necessidade premente de articulação de políticas públicas de implementação e efetivação do ensino formal no interior das instituições prisionais brasileiras.

Nota-se, ainda, uma percepção de que o modelo de encarceramento em massa, adotado no Brasil, tem trazido uma sobrecarga à estrutura do sistema punitivo, levando a questionamentos sobre a sustentabilidade dessa política de expansão punitiva. O déficit de vagas no sistema é um dos sintomas mais pronunciados, mas não o único. Os Tribunais têm sofrido também com o crescimento de processos e com medidas de antecipação punitiva, como as prisões cautelares (provisórias e preventivas).

Diante desse quadro e da inércia dos poderes Legislativo e executivo, destaca-se no Supremo Tribunal Federal (STF) há existência de uma Arguição e Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 347), de autoria do PSOL, que questiona um estado de coisas inconstitucional e violações de direitos fundamentais, relacionados ao sistema carcerário brasileiro. O Supremo Tribunal Federal (STF)⁸, concluiu, em medida liminar, que há “violação generalizada e sistêmica de direitos fundamentais;

8. Para ver a íntegra dessa decisão acesse: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28ADPF+347%3A%29&base=baseInformativo>> . Acesso em 30 set. 2015.

Educação e Encarceramento

inércia ou incapacidade reiterada e persistente das autoridades públicas em modificar a conjuntura; transgressões a exigir a atuação não apenas de um órgão, mas sim de uma pluralidade de autoridades.” (BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2015)

O tribunal determinou várias medidas, cujos escopos fogem à discussão nesse trabalho, mas que deverão ter, a médio e longo prazo, significativo impacto sobre o sistema punitivo como um todo.

Ressalta-se que não foi objeto deste artigo analisar as experiências que vêm acontecendo no Brasil e na Argentina no que diz respeito à oferta de educação. É sabido que, muitas vezes, a teoria e a prática não permanecem lado a lado, isto é, apenas a existência de determinações legais não garante a concretização das ações. Dada a sua generalidade, é próprio da lei não conseguir prever todas as situações que podem surgir quando da sua aplicabilidade. Daí a importância que o Estado assuma um compromisso ético e político a fim de que cumpra com o que foi estabelecido em suas legislações.

Dessa maneira, no tema aqui estudado, acrescenta-se que é preciso uma grande mobilização de toda a sociedade, além da integração das entidades e esferas do governo a

Educação e Encarceramento

fim de garantir a oferta de uma educação de qualidade, que permita aos reclusos possibilidades reais de retorno à sociedade, proporcionando a emancipação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. *Anistia Internacional: o estado dos direitos humanos no mundo*. Trad. Galeno Faé de Almeida. Rio de Janeiro: Anistia Internacional Brasil. Relatório 2013.

ARGENTINA. Comité Contra la Tortura. Informe anual sobre DDHH: El sistema de la Crueldad III. Argentina: Comisión Provincial por la Memoria Prov. De Bs. As, La Plata, 2007. Disponível <www.comissionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/informe_2007.pdf>. Acesso em 06/01/2014.

_____. Ley nº 26.206 de 27 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional.

_____. Ley nº 24.660 de 08 de julio de 1996. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.

_____. Ministerio de Justicia e Derechos Humanos. Sistema nacional de estadísticas sobre ejecución de la pena. Argentina, dez.. de 2012. Disponível em <<http://www.jus.gob.ar>> acesso em 02/01/2014

BRASIL. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei no 13.163 de 9 de setembro de 2015.

_____. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. (2015). Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28ADPF+347%3A%29&base=baseInformativo>> Acesso em: 30 set. de 2015.

Educação e Encarceramento

form
açã
de professores
e práticas
educativas

_____. Ministério da Justiça. Relatórios estatísticos – sintéticos do sistema prisional brasileiro - Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/anexos-sistema-prisional/populacao-carceraria-sintetico-junho-2013-2.pdf>> acesso em 02/10/2014

_____. Ministério da Justiça. Levantamento nacional de informações penitenciárias – INFOPEN – Brasil, jun. 2014. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>> acesso em 03/09/2015

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. São Paulo: LTC, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Censo 2010. Brasil. Disponível em <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> acesso em 03/01/2014.

Instituto Nacional de Estadística y Censos: Censo 2010. Argentina. Disponível em <www.idec.mecon.ar> acesso em 03/01/2014.

IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 23-35.

JULIÃO, Elionaldo F. A educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. In: *Educações em prisões na América Latina*: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 61-71.

_____. Educação e trabalho como programas de “reinserção social”. In LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E.M.C. (Orgs.) *O espaço da prisão e suas práticas educativas*: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p.191 a 222.

PALLINI, stella m. la experiencia argentina de educación en contextos de encierro. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 37-52.

Educação e Encarceramento

form
açã
de professores
e práticas
educativas

RANGEL, Hugo. Desafios e perspectivas da educação em prisões na América Latina. In: *Educações em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 165-177.

SARTORI, Giovanni. "Comparación y método comparativo." In: SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo (Comp.) *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1994, p. 29-50.

SAUER, Adeum H.; JULIÃO, Elinaldo. A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas. *Seminário Educação nas Prisões*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. 23 de abril de 2012. (Documento Referência)

SCARFÓ, F.; BREGLIA, F.; FREJTMAN, V. Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. In LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E.M.C. (Orgs.) *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p.147 a 165.

SCARFÓ, Francisco; LALLI, Florencia P.; MONTSERRAT, Ivana. Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Educación & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, p. 71-92, jan./mar.2013. Disponível em: <http://www.ufgrs.br/edu_realidade>

SCARFÓ, Francisco; AUED, Victoria. El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n° 1, p.88-98, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Trad. André Telles. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Uso pedagógico
de Tecnologias
Digitais:
mapeamento
bibliográfico
das concepções
e produções já
existentes

08

Alaim Souza Neto

INTRODUÇÃO

O esforço deste artigo se localiza na ideia de evidenciar as revisões teóricas que fiz para problematizar meu objeto, uso pedagógico das Tecnologias Digitais - TD na escola, da tese de doutorado que defendi em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A ideia foi dar visibilidade para algumas linhas teóricas que serviram como lentes de aumento para as discussões e análises que eu fiz em torno da empiria a partir de dados do campo.

O objetivo não é discutir os dados da empiria resultantes do mapeamento etnográfico feito, tomando Angrosino (2009) como referência e influenciado muito pelo método da Cartografia (ROLNIK, 2007; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) como fiz na tese. Pelo contrário, o objetivo é desenvolver um mapeamento teórico sobre os usos de TD na escola, apresentando uma discussão a partir de duas pistas: a primeira, em torno da produção acadêmica elaborada nos últimos dez anos no cenário educacional brasileiro; a segunda, a respeito dos conceitos que têm emergido em torno do termo *usos pedagógicos das TD* para pensar os processos de aprender e ensinar do professor com o uso das TD.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

São estas duas pistas que me territorializaram a olhar para as práticas escolares no tocante a alguns aspectos sobre o uso das TD na escola, enquanto professores: o que haviam feito, o que estavam fazendo ou deixando de fazer e, sobretudo, no que estão se transformando, pedagogicamente, a partir da inserção das TD na escola.

PISTA 1 – LINHAS EM TORNO DAS PRODUÇÕES EXISTENTES

Para iniciar o mapeamento teórico sobre a produção já existente em torno do objeto, fiz uma pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações dos PPGes por meio do portal da CAPES, no site do Domínio Público, no Google Acadêmico e no Google, nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED dos últimos 10 anos, bem como em livros e artigos acadêmicos reconhecidos pela comunidade científica por meio da plataforma Scielo, a qual incorpora uma série de revistas reconhecidas academicamente.

A justificativa para tomar como período de pesquisa os últimos dez anos foi em função da expansão do processo de digitalização social na escola, enfatizando algumas

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

políticas educativas de inclusão e acesso digital, todavia, caracterizadas pelo fortalecimento da infraestrutura técnica/tecnológica da escola e algumas iniciativas de formação aos professores em torno dos usos das TD nas escolas (QUARTIERO, 2007; QUARTIERO; FANTIN; BONILLA, 2012).

Quanto aos resultados de busca, foram poucos em torno dos usos pedagógicos das TD na escola e bem relacionados ao meu objeto, pois estavam mais localizados em torno da apropriação tecnológica pelos alunos e gestores escolares. Dois trabalhos se destacaram: a primeira, realizada por Kuin (2005), intitulada de *Condições Favoráveis para a Apropriação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*, resultado de um estudo de caso em uma escola da rede pública de São Paulo; a segunda, realizada por Borges (2009), intitulada de *Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos Gestores Educacionais*, que enfatiza a apropriação das TD pelos gestores.

Desse modo, tentei incorporar no mapeamento bibliográfico algumas discussões sobre a formação dos professores para uso das TD. Partindo de alguns trabalhos (ANDRÉ, et al., 1999; ANDRÉ, 2000; SANTOS, 2009), fiz uma rematerialização de discursos que já apareceram nos trabalhos apresentados na modalidade comunicação, nos seguintes grupos de trabalho - GTs: Formação de Professores (GT8);

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

Educação e Comunicação (GT16). Dos trabalhos, diferentes questões emergiram: Como e de que forma o professor aprende a usar ou utilizar esses instrumentos e os insere em sua prática pedagógica? Qual a importância dos conhecimentos tecnológicos para o uso das TD? Como os processos de formação de professores têm incorporado a ideia de uso das TD?

Para situar minha pesquisa em torno dessas questões, tomei como referência somente o período entre a 32^a até a 36^a Reunião Anual da ANPED (2009-2013), usando como critério o trabalho que Santos (2009) já havia feito entre os anos de 2000 e 2008 na análise dos trabalhos da 23^a até a 31^a da Reunião Anual da ANPED. De saída, tomei o trabalho de André et al. (1999) e André (2000) porque que os autores enfatizaram a pouca recorrência das TD entre os estudos sobre a formação de professores. É a partir daí que emergem os primeiros estudos que abordam a formação de professores para os usos das TD, na época chamadas de novas tecnologias. A recorrência dos trabalhos aumentou em função da internet comercial, que no Brasil desponta em 1995. Para Barreto et al. (2005) a formação de professores para uso das TD aparece, gradativamente, com maior ênfase a partir de 1998, principalmente, em torno da da educação a distância.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

form açã de professores e práticas educativas

No Brasil, os trabalhos produzidos até o ano de 2000 estavam relacionados aos desdobramentos políticos no cenário educacional da década de 1990. Foi nessa década a incorporação das TD pela educação, juntamente, com políticas como: a Lei nº 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN em 1997, a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC em 1995, a TV Escola em 1996, o Programa Nacional de Informatização na Educação - PROINFO em 1997 e, também, em 1997, o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED (BARRETO, 2002).

No trabalho de Santos (2009), os achados mais importantes para pensar o meu objeto foram: as políticas educativas, sem qualquer análise crítica, apresentaram a ideia da necessidade do uso das TD na educação. O contexto foi marcado por programas para treinar o indivíduo à gestão da informação, tendo em vista os padrões de produtividade e competitividade da época. Os trabalhos se localizavam em torno dos seguintes objetivos: formação inicial, formação continuada e em serviço, formação inicial e continuada, tecnologias contribuindo para formar o professor a distância, reflexões teóricas e estado da arte.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

form açã de professores e práticas educativas

Desses trabalhos, as discussões já apontam que naquela época os professores se relacionavam com o computador apenas para fins pessoais, sem desdobramentos pedagógicos de uso nas práticas escolares. Eram usos restritos em que não havia concordância sobre o que os professores precisavam aprender, nem como deviam ser formados e, muito menos, quem deveria promover essa formação (SANTOS, 2009). Foram enfatizados, ainda, a não existência de mudanças significativas na cultura escolar atual após a implantação dos laboratórios de informática já que eram desvinculados da proposta pedagógica da escola.

Sobre a formação continuada, os discursos dos professores denotaram “[...] uma formação aligeirada que não garantiu a apropriação significativa e a futura utilização dos instrumentos na prática pedagógica” (SANTOS, 2009, p. 06), questionando os saberes e sentimentos construídos durante a capacitação, sob a égide de dualidades: o prazer e a angústia, o fácil e o difícil, o saber e o não saber, as alegrias e tristezas (SANTOS, 2009).

Os cursos se apresentavam em pacotes que afastavam a informática da prática docente e os formadores eram apresentados como “professores-instrutores” (SANTOS, 2009, p. 07), preparando os professores para o uso das ferramentas básicas do computador, os quais reclamavam

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

da falta de tempo para o curso e sua metodologia. Apareceu, ainda, a necessidade dos professores de serem técnicos, com conhecimentos dessa natureza (SANTOS, 2009). Entre os seus achados, encontra-se também a contemplação que os cursos de Pedagogia faziam da disciplina de Informática na Educação, dando mais ênfase aos aspectos técnicos de manuseio do computador e os professores se mostrando tímidos e inseguros para o uso das TD.

Como tendências de pesquisa do período, Santos (2009) enfatizou o uso da pesquisa-ação, a pesquisa-intervenção e cursos colaborativos, fazendo emergir importantes questões, ainda, a serem investigadas, como: “[...] que formação sobre computador/internet dará conta de articular o instrumental e o pedagógico? Será o uso das tecnologias na prática pedagógica uma utopia?” (SANTOS, 2009, p. 11).

De agora em diante, sigo fazendo o mapeamento, todavia tomando como período os anos de 2009 a 2014 (32ª até a 36ª Reunião Anual). Na 32ª reunião da ANPED, os achados foram para aqueles que tiveram um olhar histórico-reflexivo à formação de professores (HALMANN; BONILLA, 2009). Na 33ª reunião, atentei-me para o trabalho de Fantin e Rivoltella (2010) em que se discutiu o uso das mídias e o consumo cultural pelos professores como meios

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

de transformação gradual do usuário de mídias, de mero espectador para produtor.

Da 34ª reunião, ative-me aos trabalhos de Seixas (2011) e Santos (2011). O primeiro investigou os impactos do projeto *Um computador por aluno* – UCA no currículo e na prática pedagógica, enfatizando que os instrumentos tecnológicos sozinhos, isolados, não garantem a melhora qualitativa esperada para a educação, e que as “as práticas docentes influenciam novas políticas, produzem currículos outros e recontextualizam diferentes visões e concepções” (SEIXAS, 2011, p. 11). O segundo traz discussões sobre as transformações sociais a partir dos avanços tecnológicos, sobretudo, no contexto educacional (SANTOS, 2011), abordando a percepção da educação para questões sobre a qualificação dos professores mediante à configuração de novos saberes que emergem nas práticas a partir das TD.

Na 35ª reunião, os trabalhos de Ferreira (2012) e Linhares e Ferreira (2012) eram os mais relacionados ao meu objeto. No primeiro, são retratadas as benesses das TD no que se refere à mobilidade dessas TD. Esses benefícios acabam apresentando novos desafios para a apropriação da cultura digital pela escola porque colocam novos desafios à formação de professores (FERREIRA, 2012). O segundo aborda as dificuldades dos professores para o uso

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

form açã de professores e práticas educativas

das TD mediante o que foi proporcionado pela formação do programa UCA, além de discutir os impactos dessa formação na implementação do programa.

Na 36ª reunião, os trabalhos de Silva e Couto (2013) e Barbiero (2013) são destacados: o primeiro explicita que seu objetivo é “[...] analisar os hábitos e as possibilidades de comunicação, interação e compartilhamento de informações e saberes produzidos, por meio do smartphone, por um grupo de professores” (SILVA; COUTO, 2013, p. 01). O argumento principal está em torno de que os professores podem integrar as TD, especialmente as móveis, no processo de ensino e de aprendizagem. O segundo trabalho sinaliza para a importância de investimentos em mais ações voltadas para a criação de programas de formação e desenvolvimento profissional dos professores atuantes na docência presencial e na docência virtual. Essas ações precisam estar integradas de tal modo que possam contemplar as dimensões, pedagógica e tecnológica para alcançar diferentes resultados na construção dos saberes docentes (BARBIERO, 2013).

Além desses trabalhos, tomei outros 04 relevantes estudos, em relação ao meu objeto, produzidos nos últimos anos: Pretto (2009), Bonilla (2012), Fischer (2012) e Borges, Girardello e Fischer (2012). Do primeiro, Pretto (2009, p.11) afirma que houve e há uma forte “[...] pressão da indústria de

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

equipamentos, sem um movimento da área educacional para a sua necessária incorporação crítica.” Bonilla (2012, p. 04) afirma que “[...] a maioria dos cursos de formação inicial não contempla o estudo e o uso das TD nos currículos e, aqueles que contemplam, apresentam pouquíssimas disciplinas que envolvam saberes relacionados às tecnologias [...]”. Como impactos dessa fragilidade nas formações, tem-se desdobramentos na forma como as TD são ou deixam de ser “[...] incorporadas nas escolas de educação básica no país, bem como na compreensão e sentidos a elas atribuídos pela comunidade escolar (BONILLA, 2012, p. 06).

Do terceiro, o achado está no destaque ao referencial teórico que mais tem aparecido para pensar o sujeito-espectador das “mídias” (FISCHER, 2012, p. 23), destacando-se Vigotski e Piaget. Além destes, Fischer (2012) faz referências relevantes a vários outros pensadores para referenciar a relação entre educação e comunicação, como Paulo Freire, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Jesús Martín-Barbero, Nestor Garcia Canclini, Stuart Hall, Raymond Williams, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Michel Foucault, Walter Benjamin, Pierre Bordieu, Michel de Certeau, Hannah Arendt, Umberto Eco, Roland Barthes, Baudrillard, David Harvey, Habermas, Bakhtin, Pierre Lévy, Michel Mafesoli, Bruno Latour, Felix Guattari, Jacques Deleuze.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

form açã de professores e práticas educativas

Do quarto estudo, elaborado a partir de perspectivas e tendências das pesquisas em educação e suas relações com a comunicação e tecnologias, relações são enfatizadas em torno do “romance inconstante” entre os professores e as tecnologias (BORGES; GIRARDELLO; FISCHER, 2012, p. 176). Desse romance, “embora a dimensão tecnológica (equipamentos e infraestrutura) tenha sido praticamente assegurada à maioria dos espaços educativos, percebe-se, ainda hoje, que muitos professores não usam essas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem” (BORGES; GIRARDELLO; FISCHER, 2012, p. 176, grifo meu). Desse estudo, é destacada a pesquisa de Cuban (2001) para enfatizar o que acontece na relação entre professores e TIC¹, ora marcada pelo amor e paixão (idolatria), ora pela negação e rejeição das potencialidades pedagógicas.

Outra pesquisa destacada pelas autoras, retrata o romance inconstante em quatro ondas: a primeira, o anúncio de professores com mudanças extraordinárias nas práticas; a segunda, apresentando a eficácia das TIC em relação ao ensino tradicional; a terceira, trata do alto investimento em equipamentos caros e pouco utilizados com várias queixas dos professores; a quarta, marcada

1. Abordo a expressão TIC sempre que o autor originalmente usou esta expressão. Todavia, na concepção teórica da tese que defendi a expressão adotada é TD.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

pelo estabilização dos usos educacionais das TIC. “Alguns professores são responsabilizados pelo não uso das tecnologias, por serem ‘resistentes’ ou ‘atrasados’, pois não usam as TIC e assim impedem as melhorias que estas tecnologias poderiam promover na educação” (BORGES; GIRARDELLO; FISCHER, 2012, p. 177, grifo meu).

Concordo com Borges, Girardello e Fischer (2012, p. 178) quando afirmam que “[...] nos encontramos numa fase de acelerada apropriação das tecnologias digitais” em que uma parte significativa das pesquisas “[...] estão centradas nos usos reais das inovações tecnológicas [...].” As autoras salientam que um dos trabalhos teóricos para compreender essa fase da apropriação é o estudo de Rabardel (1995). As temáticas predominantes do estudo se situam entre a educação a distância, as mídias educacionais, as TD na educação escolar e artigos que abordam a tecnologia, educação e cultura.

O estudo finaliza a análise dos artigos aprovados questionando “como nossos alunos pensam, que competências cognitivas eles desenvolvem ao usarem as tecnologias? como eles aprendem? [...]” (BORGES, GIRARDELLO; FISCHER, 2012, p. 182). Mas me pergunto, e quanto aos professores, não caberiam as mesmas perguntas? Afinal, como aprendem os professores a usar as

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

TD? Que competências cognitivas, ou melhor, conhecimentos docentes são necessários para este tipo de aprender?

À guisa de concluir esta pista, a ideia que eu tinha é que o conjunto dos trabalhos apresentados contemplava uma dinâmica dialética de inserção de TD nos mais diferentes contextos educacionais, mesmo tendo sido feito um recorte espacial, temporal e temático. O foco de investigação sobre as TD permeava por diferentes caminhos: processo de ensino e de aprendizagem, acesso e na infraestrutura tecnológica, formação de professores, políticas educativas e práticas educativas. Todavia, a meu ver, muitas questões sobre o uso das TD ainda continuavam em aberto, como por exemplo, a perspectiva de análise a partir de dados dos discursos dos próprios professores.

PISTA 2 – CONCEPÇÕES SOBRE OS USOS PEDAGÓGICOS DAS TD

Primeiramente, antes de tratar dos usos das TD na escola, delimito os sentidos da adjetivação que estou atribuindo ao termo pedagógico, quando ele se imbrica com os usos das TD. Nesse sentido, faço uma breve reflexão do termo pedagógico que tem adjetivado a expressão *uso das*

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

TD nas políticas educativas e muitos dos discursos homogeneizadores em torno da temática.

É comum se ouvir na cultura escolar a crença generalizada de que os problemas educacionais estariam resolvidos, se tão somente se resolvessem as questões técnico-burocráticas ou de infraestrutura. Todavia, compreendo-as como parte de um movimento da educação, centrado em: movimentos, poderes, crenças, práticas, subjetividades, artefatos e teorias em meio às práticas sociais, como um conjunto de elementos que ora se complementa, ora se contradiz. “Vale dizer, o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar” (FERREIRA, 2008, p. 177).

Minha ideia inicial é que há, na atualidade, uma utilização indevida do termo pedagógico nos mais diferentes discursos, sobretudo, nas políticas educativas relacionadas à inserção das *TD* na escola. Essa utilização indevida, muitas vezes, tem sido usada sem precisão conceitual e, ainda, sem qualquer relação com o contexto cultural em que ela se insere. Além disso, em relação à utilização de seus sentidos, nos mais diversos discursos e contextos, gera-se a impressão que tudo pode ser pedagógico (LIBÂNEO, 2010).

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

No que diz respeito à falta de precisão conceitual, penso que ela é resultado do não entendimento do que é propriamente pedagógico, embora ela ainda tenha sido usada, também, para inculcar ideologias invisíveis.

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula (FERREIRA, 2008, p. 178).

Nesse sentido, proponho uma maior clareza em relação aos componentes políticos, éticos e do trabalho em educação como parte da concepção de pedagógico para que se possa compreender como pode se configurar um *projeto pedagógico*, uma *avaliação pedagógica*, enfim, um *uso pedagógico*. Pedagógico, de forma breve como o texto exige, é o caráter da prática educativa, pois a Pedagogia, “[...] a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 09) implica em objetivos e projetos de diferentes esferas.

Acrescenta, ainda que duas características são fundamentais no ato educativo: a ideia de ser uma atividade humana intencional e a de ser uma prática social. A primeira diz respeito à intencionalidade educativa, a qual

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação de professores e práticas educativas

implica escolhas, valores, compromissos éticos. A segunda diz respeito ao funcionamento geral da sociedade da qual a atividade faz parte. Desse modo, as práticas educativas não acontecem isoladamente das relações sociais, pois estão subordinadas aos interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.

O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. É o caráter pedagógico que configura o elemento diferencial nos processos educativos que emergem em situações históricas e sociais concretas, supondo assim a necessidade de “pedagogização” (LIBÂNEO, 2001, p. 09). Pedagogizar significa submeter

[...] conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino, é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Todavia, o que significa pedagogizar os usos das TD? A resposta já está dada, pelo menos na perspectiva descrita acima. Contudo, será essa a resposta que os usos das TD nos mais variados contextos, sejam eles políticos, acadêmicos, escolares ou sociais, têm objetivado? Na escola, os

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação de professores e práticas educativas

professores afirmaram que os usos pedagógicos das TD na contexto educativo servem para:

→ usar as TD no seu conteúdo/planejamento; → como possibilidade de explorar novas vivências e o aprendizado tornar-se mais prazeroso; → usar seus recursos para formação, para estudo, para prática da sala de aula, para além do lazer; → utilizar para agregar informações durante as aulas e divulgar as boas ideias; → facilitar a transmissão do conhecimento; → favorecer um aprendizado, com técnicas diferenciadas; → integração, construção coletiva e compartilhamento (NOTAS DE CAMPO).

Mesmo usando palavras diferentes, todos têm a mesma opinião, ou seja, usar as TD na escola significa, em linhas gerais, explorar novas vivências, fazer com que as aulas se tornem mais prazerosas, chamar a atenção dos alunos em sala de aula, aumentar o nível de aprendizagem. A respeito dessas percepções, Dussel (2013b) afirma que o reduzido número de produções sobre os *usos das TD* acaba produzindo uma concepção instável e frágil para o conceito de uso pedagógico das TD.

[...] hay pocos estudios que tomen en cuenta la heterogeneidad de actores que tiene hoy la formación docente, también ha sido poco abordado el uso con sentido pedagógico de las TIC, limitándose en muchos casos los estudios a la cuestión del acceso o las percepciones (DUSSEL, 2013b, p. 13).

A argumentação de Inés Dussel revela um dos motivos pelos quais tem sido tão difícil no contexto educacional “[...] reconocer la necesidad de cambios pedagógicos e institucionales más profundos [...]” (DUSSEL, 2013b, p. 13).

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação de professores e práticas educativas

No campo teórico, a expressão *usos pedagógicos das TD* não é nova, todavia tem sido pouco concebida pelas pesquisas em seu caráter conceitual. Ela tem mais aparecido como algo ligado ao contexto educacional, mas pouco relacionado ao conceito do que é pedagógico. Essa expressão surgiu com a ideia geral de “[...] uso dos computadores e internet por professores com ou sem alunos em trabalhos relacionados à sala de aula, tais como planejamento de aula, pesquisa de conteúdos, construção de blogs, robótica, entre outros” (LOPES et al., 2010, p. 294). Já nas políticas educativas, ela tem mais aparecido para respaldar investimentos na área, particularmente tratando-se da inserção de TD na escola, do que necessariamente com a intenção pedagógica que elas merecem como novos instrumentos culturais de aprendizagem (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012).

Além de pouco discutida e problematizada, os dados mostram que, muitas das vezes, a expressão é quase nada aplicada no contexto escolar com objetivos claros e coerentes com a função social da escola. Não diferente, os professores afirmam que na própria formação, o uso pedagógico das TD foi pouco frequente. As afirmações são advindas não apenas dos professores com mais experiência, de gerações mais antigas e formação há maior tempo, mas também dos recém-formados com pouca experiência docente e com idade que não ultrapassa os 25 anos.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação de professores e práticas educativas

Quando afirmo que a expressão tem sido pouco discutida, refiro-me ao *uso pedagógico em* distanciamento ao uso “instrumentalizado e reificado” (PINO; ZUIN, 2012, p. 967). Embora, seja, ainda, pouco aplicado no contexto educacional, ele tem aparecido em pesquisas acadêmicas de programas de pós-graduação stricto sensu, muitas vezes, sob a alcunha de apropriação das TD. Desse modo, tem-se visto ainda um emaranhado de pesquisas sobre as TD, ora aparecendo como apropriação, ora uso ou utilização das TD, pedagógicos ou não, denotando a ideia de que muitas pesquisas ainda são necessárias para a compreensão de todas essas nuances e variáveis.

Em síntese, a ideia de usos das TD na escola tem se acentuado no Brasil, mas na maioria das vezes utilizando-se do termo *usos pedagógicos*. Todavia, há uma clara diferença entre *uso* e *uso pedagógico das TD*. Particularmente, isso tem acontecido a partir de meados dos anos 2005 e 2006 (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012), mas com pouca precisão conceitual sobre o que significa usar pedagogicamente a TD, implicando uma questão a ser investigada.

Nesse sentido, ao tornar a presença de um termo constante sem explicitá-lo, ajuda no papel da política de criar um consenso sobre uma ideia (BALL, 2008), sem ao menos ter-se uma explicitação do seu significado. Ou seja, a expressão é utilizada como se tivesse apenas um único sentido, mascarando com isso sua multiplicidade (LUNARDI-MENDES, 2013, p. 39).

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação de professores e práticas educativas

Uma vez que a expressão usos pedagógicos das TD esteja sendo disponibilizada em várias situações e contextos educativos, importante é a ideia de se compreender o que está implícito na expressão e quais significados/sentidos são possíveis extrair dela, para melhor compreender que análise e avaliação podemos fazer dos programas de formação de professores, das políticas educativas, dos contextos escolares, dos discursos políticos, das práticas docentes e outros, em que a expressão esteja tão recorrente. Em especial, sobre os discursos políticos oficiais, nem sempre eles vêm acompanhados de medidas práticas que permitam os professores se apropriarem das TD.

Numa perspectiva de aprender *com as tecnologias*, a investigação dos usos pedagógicos das TD nas práticas docentes está na

[...] ideia forte que reside na criação de situações em que o aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de representação, reflexão e construção do conhecimento, faria sentido a investigação deslocar-se preferencialmente para os contextos em que essas situações têm lugar, procurando sobretudo compreender como é que esses contextos devem ser estruturados de forma a estimular os alunos a utilizarem o máximo do seu potencial cognitivo [...] (COSTA, 2007b, p. 189).

Para Dussel (2013b), ainda sobre os *usos pedagógicos das TD*, outra aproximação com esse conceito pode ser feita com o estudo desenvolvido por Bastos (2010) em

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação de professores e práticas educativas

que são abordados os indicadores e perfis de usos educativos das TD, classificando-as em: inicial, moderado e avançado. Na mesma direção, Dussel (2013b) aponta o estudo de Tondeur, Van Braack y Valcke (2007) para apresentar três tipos de usos educativos em escolas primárias da Bélgica:

[...] enseñanza de programas y herramientas básicas tecnológicas, uso de la computadora como herramienta de información (buscar, guardar e circular información), y uso de la computadora para mejorar procesos de aprendizaje (elaborar producciones) (DUSSEL, 2013b, p. 14).

Embora, por um lado, haja uma preocupação com os níveis de apropriação para caracterizar os usos pedagógicos, há, de outro lado, “[...] en el manual recientemente publicado por Ibertic para la autoevaluación de prácticas institucionales y áulicas con TIC² [...]” (DUSSEL, 2013b, p. 14), uma preocupação em conceituar os usos pedagógicos como uma forma de medir as mudanças nas estratégias de ensino ou na motivação e atitude dos professores frente às TIC. Esse manual sugere uma avaliação do uso pedagógico, questionando se em algum aspecto, há qualquer modificação na dinâmica da aula e no modo como os professores utilizam as TD. Além

2. Embora o documento utilize o termo TIC para problematizar os usos pedagógicos, valho-me também dessas discussões mesmo adotando um outro termo: Tecnologias Digitais – TD. Compreendo que as TD estão semanticamente no mesmo grupo, coloquialmente e de modo vulgar. Todavia, o conceito de TIC e TD não são iguais e sim uma inserida na outra. Ou seja, as TD estariam inseridas num grupo maior de tecnologias, denominado de TIC.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

destes dois, outro indicador de uso pedagógico, está em saber se a instituição desenvolve iniciativas de gestão para apoio aos professores na integração das TD nas práticas escolares, como capacitação, acompanhamento das atividades desenvolvidas, etc..

Mais do que a necessidade de se estabelecer fronteiras entre o tipo de uso ou outro, minha proposta de concepção para a expressão uso pedagógico das TD está ancorada, teoricamente, naquilo que Dussel (2013b) propõe, como:

[...] un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales). Estas prácticas no pueden verse en actividades aisladas, sino que precisan entenderse en una secuencia que busca promover procesos reflexivos y apropiaciones en los sujetos que participan; a veces no importa tanto si realiza un 'recorte y pegue' (recorta e cola) con información de Internet, sino qué procedimientos y actividades pongo en juego a partir de ese 'recorte y pegue' (DUSSEL, 2013b, p. 18).

Tais práticas não podem se localizar em atividades isoladas, mas numa sequência que promove processos reflexivos e apropriações nos sujeitos envolvidos (professores e alunos). Sendo assim, as atividades podem ser as mais simples possíveis, como por exemplo, recortar e colar algum assunto da internet. Todavia, a relevância da atividade estará na mobilização de saberes que ela proporciona ao realizá-la (DUSSEL, 2013b).

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

form açã de professores e práticas educativas

Para corroborar com Dussel (2013b), adoto a concepção proposta por Pinheiro, Rosa e Bonilla (2012) para *uso pedagógico*, quando afirmam

[...] que tais conteúdos e suportes passam a ter este caráter a partir do seu contexto de utilização, a partir da apropriação realizada por aqueles que se articulam em torno do processo educativo. Estes suportes e conteúdos se constituem num espaço aberto, amplo e dinâmico a partir dos quais se realiza a educação (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012, p. 121).

Essas três últimas concepções, Dussel (2013b), Alonso (2008) e Pinheiro; Rosa e Bonilla (2012), ajudam-me a pensar num conceito amplo para a expressão usos pedagógicos das TD porque se distanciam de duas ideias recorrentes no trabalho e estudo com as TD: a primeira, caracterizada pelo determinismo tecnológico, de que somente a presença das TD no contexto escolar já garantiria o uso pedagógico delas; a segunda, caracterizada pela emergência da atividade isolada, de que somente a sua presença sem uma sequência didática que permita refletir sobre o uso das TD, implicaria uso pedagógico (comunicação com TD, busca de informações na internet).

Desse modo, estou me afastando do uso pedagógico como aquela ideia de uso básico das TD que não requer fluência digital, como: copiar conteúdos, ler notícias ou preparar provas e PowerPoint. Na contramão, defendo

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

a ideia de uso pedagógico das TD centrada em atividades com “[...] exercício da autoria, acompanhado da leitura crítica do mundo [...]” (ALMEIDA; DIAS; SILVA, 2013, p.10) para potencializar a apropriação das TD, bem como usos das TD mais complexos, como por exemplo, editar vídeos e áudios, páginas na web. Todavia, são usos que promovem aprendizagens mais elaboradas e permitem problematizar contextos de inovação educacional, todavia, exigem a compreensão de uma linguagem mais contemporânea que para mim faz parte da fluência digital.

Outra possibilidade de concepção está no uso efetivo que as práticas docentes estão conseguindo fazer das TD. Dussel (2013b) cita 02 programas: o *Programa Conectar Igualdad* (Argentina), enfatizando que os professores usam os netbooks para buscar informações e em menor escala para produzir textos multimodais (DUSSEL, 2013b); o programa *Plan Ceibal* (Uruguai), enfatizando que os professores fazem uso limitado dos *netbooks* e não reconhecem as possibilidades das TD (DUSSEL, 2013b). Contudo, essas experiências têm demonstrado que os usos pedagógicos a partir das práticas docentes das TD não estão conseguindo ampliar os usos que a população faz das TD fora da escola, os quais têm sido centrados em torno do entretenimento e de lógicas de busca rápida.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

Sobre o tipo de uso das TD, se limitado ou rico, já existe, então, uma escala implícita para caracterizar o *uso pedagógico* possível nas práticas escolares. Essa caracterização remete a problemas mais amplos que acabam se fazendo presentes nas políticas de inserção de TIC na escola e, principalmente, na formação docente. Estas últimas trazem consigo uma discussão em torno do que consideram educativo ou pedagógico, bem como quais são as fronteiras entre o saber escolar e não-escolar (DUSSEL, 2013b).

Entre os vários conceitos apresentados, na intenção de superar algumas limitações que se localizam entre o saber escolar e não-escolar, alguns teóricos do currículo sugerem definir como *uso pedagógico* àquele que esteja estritamente relacionado ao currículo escolar ou aos usos acadêmicos, estes mais vinculados à aprendizagem de conteúdos escolares. A adoção dessa concepção pode ser uma boa saída para o contexto educacional, porém mais difícil de se operacionalizar em função de razões, como definições clássicas sobre o próprio currículo ou atividades que não levem em conta os novos cenários de saberes e desenvolvimentos que estão emergindo a partir das TD (DUSSEL, 2013b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tentei fazer neste artigo foi problematizar parte do mapeamento teórico que fiz em minha tese sobre os usos de TD na escola a partir de duas pistas: a produção acadêmica dos últimos dez anos em torno do objeto e a discussão em torno dos vários conceitos de *usos pedagógicos das TD*.

Das discussões teóricas, penso que os caminhos aqui trilhados podem subsidiar novas pesquisas a partir desse cenário descrito, tomando como reflexão os diferentes sentidos que têm sido usados nas mais diversas políticas e discursos quando o assunto está em torno da inserção de tecnologias digitais no cenário educacional brasileiro.

Por último, apresentei algumas concepções em torno do termo 'uso pedagógico das TD', as quais tomei como frentes teóricas para discutir os dados da empiria da minha tese. Encerro, tendo que o *uso pedagógico* nada mais é que um conjunto diferente de práticas distintas na escola porque revelam uma preocupação pelos saberes que se põem em jogo, sejam eles pedagógicos, conceituais, tecnológicos ou contextuais que se efetivam não por práticas isoladas, mas como uma sequência de processos reflexivos e apropriações nos sujeitos que delas participam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (Orgs.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. *Revista educação & sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, 2008, p. 747-768.

ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & sociedade*, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBIERO, Danilo Ribas. As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013. *Anais...* Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3321_texto.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos des(encontros)*. São Paulo Editora: Loyola, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart et al. As tecnologias no contexto da formação dos professores 2005. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. *Anais...* Caxambu, 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. *Revista TEIAS*, v. 13, n. 30, set/dez, p. 71-93, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1361>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação

de professores e práticas educativas

BORGES, Martha Kaschny; GIRARDELLO, Gilka; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Educação, comunicação e tecnologias: perspectivas e desafios para a pesquisa e formação de professores. In: PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Orgs.). *Pesquisas em educação: inquietações e desafios*. Londrina: Eduel, 2012. p. 175-202.

COSTA, Fernando Albuquerque. *Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2007b. Disponível em: <<http://aprendercom.org/comtic/wp-content/uploads/2012/03/2007COSTAFtendenciasinvestigacaoCap%C3%ADuloESTRELA.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

CUBAN, Larry. *Oversold and underused: computers in the classroom*. USA: Harvard University Press, 2001.

DUSSEL, Inés. *Los sistemas de formación del MERCOSUR: incorporación de tecnologías de la información y la comunicación docente de los países del Mercosur: informe final*. Buenos Aires: OEI, 2013b.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Interfaces da docência (des) conectada: usos das mídias e consumos culturais de educadores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. *Anais...* Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512--Int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Cultura da mobilidade: como ela aparece na escola? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. *Anais...* Sergipe, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-1756_int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? *Revista currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Rastros de um passado nm tão remoto: mídias audiovisuais em vinte anos de pesquisa. *Revista TEIAS*, v. 30, n. 30, p. 23-42, set/dez. 2012.

HALMANN, Adriane Lizbehd; BONILLA, Maria Helena. Diários da prática docente em blogs: aspectos da reflexão entre professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., *Anais...* 2009.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

formação de professores e práticas educativas

KUIN, Silene. *Condições favoráveis para apropriação das tecnologias de informação e comunicação na escola*. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tdc_busca/arquivo.php?codArquivo=1464>. Acesso em: 14 mar. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São paulo: Cortez, 2010.

_____. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. *Revista educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

LINHARES, Ronaldo Nunes; FERREIRA, Simone de Lucena. Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., Sergipe, 2012. *Anais...* Sergipe, 2012.

LOPES, Roseli de Deus; et al. O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010, p. 275-335.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça (Coord.). *Incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Informe brasil, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PINO, Ivany; ZUIN, Antônio A. S. (Orgs.). A cultura digital e a formação de professores: uma questão em debate. *Revista educação & sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, out./dez., p. 967-972, 2012.

PINHEIRO, Daniel; ROSA, Harlei; BONILLA, Maria Helena Silveira. Pedagogização dos artefatos tecnológicos: uma análise a partir do programa UCA. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; BOHADANA, Estrela D'Alva Benaion; TORNAGHI, Alberto José da Costa. (Orgs.). *Educação e tecnologia: parcerias*. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012. p. 109-124. Disponível em: <<http://ead.faccat.br/portal/blog/e-book-%E2%80%99Ceducacao-e-tecnologia-parcerias%E2%80%99D/>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

PRETTO, Nelson de Lucca. Educação, comunicação e a ANPED: uma história em movimento. *Revista linhas*, v. 10, n. 2, p. 01-17, 2009.

Uso pedagógico de Tecnologias Digitais

form açã de professores e práticas educativas

QUARTIERO, Maria Elisa. Políticas públicas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação. In: VIEITZ, Candido Giraldez; BARONE, Rosa Elisa Mirra (Orgs). *Educação e políticas públicas*: tópicos para o debate. 1. ed. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 53-91.

QUARTIERO, Elisa Maria; FANTIN, Mônica; BONILLA, Maria Helena. Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. *Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*: Campus Virtuales, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2012.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, Ezicléia Tavares. A formação dos educadores para o uso das tecnologias digitais nos GTs formação de professores e educação e comunicação da ANPED – 2000 a 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5899--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Tecnologias e ações de formação na prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, 2011.

SEIXAS, Luciana Velloso da Silva. Conectando a rede: recontextualizações do projeto "Um computador por aluno" (UCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Porto de Galinhas, 2011. *Anais...* Porto de Galinhas, 2011.

SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino; COUTO, Edvaldo Souza. Professores usam smartphones: Considerações sobre tecnologias móveis em práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_2663_texto.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BiblioSolidário:
prática
educativa de
responsabilidade
social e cidadania

09

Jacqueline de Castro Rimá
Juliana da Silva Paiva
Vanessa Alves Santana

INTRODUÇÃO

A ciência da informação é conhecida na perspectiva de vários autores como uma ciência interdisciplinar, resultado de muitas disciplinas e “[...] baseada, principalmente, na necessidade social, incluindo a responsabilidade social” (ALVARES; ARAÚJO JUNIOR, 2010, p.202).

Para Ashley, responsabilidade social (2005, p.18) representa “[...] um valor cultural cada vez mais aceito e comumente empregado no mundo atual e globalizado que vivemos principalmente como consequência das atuais mudanças no modo como se concebe o papel social” de profissionais da informação, na sociedade contemporânea, ao disseminar a informação.

Assim, ao perseguir o valor da informação, a ciência da informação “[...] deve contemplar o modo pelo qual os conteúdos podem ser acessados, manejados e entendidos.” (KOBASHI; TÁLAMO, 2003, p.20).

Diante do exposto, é objetivo deste artigo discutir sobre a temática da responsabilidade social da cidadania e educação à luz das ações realizadas pelo grupo de profissionais bibliotecários do estado da Paraíba – os BiblioSolidários, que propõem exercer sua responsabilidade

BiblioSolidário

social, abordando práticas educativas perante a sociedade em que estão inseridos.

A metodologia empregada está pautada na pesquisa-ação, a qual se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica, necessária para a realização do presente trabalho a respeito do projeto BiblioSolidário e as ações desenvolvidas pelo grupo entre os anos de 2012 e 2015.

A escolha por desenvolver este projeto manifesta-se por acreditar que tanto a Ciência da Informação como seus profissionais devem estar sempre se adaptando e evoluindo, a fim de manter e cumprir, segundo Saracevic (1999), seu papel de responsabilidade social, levando informação a quem dela precisa.

Inicialmente, discorreremos sobre responsabilidade social e cidadania, acompanhado por um capítulo sobre práticas educativas e o profissional da informação. Em seguida, foi feita uma breve apresentação sobre os BiblioSolidários com o objetivo de conhecê-los no tocante aos seus objetivos, ao perfil do público do projeto, às ações e práticas educativas desenvolvidas, como também sobre os resultados e consequências dessas ações para a sociedade em que estão inseridos – a sociedade da informação, que tem como característica central as tecnologias.

BiblioSolidário

Segundo Liberatore e Herrero-Solana (2013), a sociedade da informação constitui um campo relativamente autônomo que surgiu no Brasil em torno das políticas públicas chamadas “Programa para Sociedade da Informação”, materializado com o “livro verde”. Alguns tópicos relacionados a esta sociedade são: globalização, inclusão digital, sociedade do conhecimento e disseminação da informação, esta entendida a partir das políticas de acesso.

Diante deste contexto, abordaremos a sociedade da informação, caracterizada pelo grande fluxo informacional que nos permeia, principalmente, através da força da internet, contextualizando a partir do processo de disseminação da informação como exercício da prática da responsabilidade social da cidadania e educação de profissionais da informação – bibliotecários.

METODOLOGIA

Método é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado (LAKATOS, MARCONI, 2011). Para atender às reflexões aqui propostas, este estudo direcionou-se em torno da metodologia da pesquisa-ação.

BiblioSolidário

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática (ENGEL, 2000, p.182).

A pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática (FRANCO, 2005, p.485). O projeto é uma pesquisa que envolve prática/ação. Durante esses anos de execução do projeto, podemos perceber essa integração e transformação da realidade em que se aplica. A metodologia empregada está pautada também na abordagem qualitativa.

Abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010, p.26).

Esses profissionais exercem promoção e disseminação de ações direcionadas à diversidade de culturas, indivíduos e condições sociais, com o propósito de oferecer atividades que proporcionem o despertar do interesse pela leitura, nos participantes, por intermédio de ações culturais e recreativas em praças públicas, Organizações Não-Governamentais (ONGs), abrigos de idosos, orfanatos, a partir de contação de histórias, doações de livros, brincadeiras, músicas, varal de poesia, troca de experiência e

BiblioSolidário

história de vida, ou desenho por livros, etc. Torna-se pesquisa-ação, pois tem esse interesse e habilidade de coadunar a pesquisa com a realidade por meio de ações.

RESPONSABILIDADE SOCIAL E CIDADANIA

O conhecimento sobre responsabilidade social e a prática da cidadania do profissional da informação vêm no sentido de buscar novos conhecimentos que possam ajudar no desempenho prático por meio de atitudes e iniciativas responsáveis. Essa inquietude acerca desses princípios e valores morais se difunde com a globalização e nos faz refletir sobre uma sociedade com atividades de inclusão social aliadas à responsabilidade social.

Para Ashley (2005, p.11), a responsabilidade social para com o próximo “não deixa de ser um valor cultural, além de um princípio ético, e um valor moral, uma vez que se situa no nível das estruturas mentais e interpretação da realidade – a cultura”.

Em consequência, o conceito ocupa lugar nas sociedades, nas empresas, nas instituições, em bibliotecas, com funcionários e clientes, levando todos a refletir, comentar ou discutir sobre o assunto.

A cidadania está relacionada com a participação dos indivíduos com a finalidade de interagir e usufruir no meio em que estão inseridos de todos os direitos que lhe são permitidos. Assim, Siqueira e Lopes (2002, p. 11, grifo nosso) apontam que para o exercício da cidadania,

[...] requer-se igualdade, não apenas jurídica, mas de oportunidades; liberdade física e de expressão; *educação*; saúde; trabalho; *cultura*; *lazer*; pleno emprego; meio ambiente saudável; sufrágio universal e secreto; iniciativa popular de leis; dentre outros direitos que compõem o quadro dos direitos humanos.

O Departamento de Direitos Humanos e Cidadania elucida que ser cidadão não é apenas cumprir com deveres, mas ter direitos, a saber:

[...] à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. *Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais*, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila. (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, [200-?], grifo nosso)

Ser cidadão responsável é colocar em prática continuamente o exercício pleno da democracia, e o bem comum em primeiro lugar. A cidadania deve ser entendida “[...] como uma construção coletiva que almeja a realização gradativa dos direitos humanos e de uma sociedade mais justa e solidária” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, [200-?]).

BiblioSolidário

Nesse sentido, entendemos que novas responsabilidades são impostas aos profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento, principalmente, os bibliotecários e cientistas da informação que precisam desenvolver suas competências, habilidades e atitudes, dissociadas dos paradigmas tradicionais de disseminação da informação que ainda norteiam as ações nas bibliotecas e nos centros de documentação, agindo como fio condutor que perpassa a necessidade de estabelecer um novo contrato ou pacto social entre a informação e a sociedade.

Esse novo contrato tem como norte o desenvolvimento e a inclusão social desses indivíduos e, em consequência da “explosão informacional”, a Biblioteconomia e a Ciência da Informação passaram a assumir um importante papel na evolução da sociedade, caminhando sempre em busca da formação dos cidadãos.

Diante da problemática, entendemos que os bibliotecários devam observar também os problemas sociais advindos do baixo nível informacional das sociedades e assimilem que a informação pode reverter esse quadro, por meio de (muito) esforço, objetivo e de uma atuação consciente.

Le Coadic (2004, p.27) afirma “[...] a informação é o sangue da ciência. Sem informação, a ciência não pode se

BiblioSolidário

desenvolver e viver. Sem informação a pesquisa seria inútil e conhecimentos não existiriam”.

A Ciência da Informação, segundo Merta (1969 apud PINHEIRO, 2005, p. 20), tem por objetivo “[...] estudar e criar elos sociais e transmitir e intercambiar informação”. Ao cientista da informação cabe avaliar o conteúdo da comunicação e observar a informação desde sua origem até a sua utilização social.

Enquanto a Biblioteconomia é conhecida por facilitar o acesso informacional à sociedade, ela tem se caracterizado por sua interdisciplinaridade e por seu papel relacionado ao campo social e humano e, ainda, por não se restringir apenas a questões tecnológicas, podendo assim auxiliar na solução de problemas sociais.

Na Biblioteconomia, a responsabilidade impulsiona mecanismos de alerta que acarretam o interesse pelas questões ligadas ao incentivo à leitura envolvendo uma ampla gama de ações, onde, inserida no contexto da responsabilidade social, possibilitam esclarecer um problema concreto voltado para o ser social, procurando colocar a informação de maneira cada vez mais favorável e acessível para aqueles que dela utilizam. Assegura-se, dessa forma,

BiblioSolidário

o uso da informação como meio principal para que se tenha acesso a uma compreensão do social e do cultural.

No atual contexto, o(a) bibliotecário(a), além de ter a função de mediador(a), organizador(a) e disseminador(a) da informação, precisa incorporar funções que o(a) remetam à sociedade, direcionando-o(a) também para o lado social, podendo assim ser um(a) mediador(a) e esclarecedor(a) de alguns conceitos já preestabelecidos em nosso meio, sendo também responsável pela inclusão social.

Para Kobashi e Tálamo (2003, p. 9), “a informação, como o alimento, é um bem. Do mesmo modo que a carência de alimento provoca a fome, a carência de informação provoca a ausência de conhecimento”.

A analogia entre alimento e informação nos fazer compreender que mesmo sendo bens de natureza diferente – material ou simbólico –, bem que “[...] se elabora, organiza e circula do interior da linguagem” (KOBASHI; TÁLAMO, 2003, p. 9), têm como propósito satisfazer à necessidade humana, seja ela consciente ou inconsciente.

Nesta conjuntura, o BiblioSolidário vem para mostrar que é possível contribuir significativamente para a sociedade, assumindo um de seus papéis – disseminador da informação –, enquanto um tipo de bem livre, “disponível”,

BiblioSolidário

sem custo, como o ar que respiramos (FERREIRA, 2001), através da promoção e incentivo à leitura.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO

O interesse e a preocupação pelo tema da responsabilidade social aliados às práticas educativas dos profissionais da informação, à luz do projeto BiblioSolidários, nos fazem refletir que a problemática que ainda distancia certos grupos sociais do acesso à leitura não pode ser negligenciada pelas áreas de Biblioteconomia e da Ciência da Informação no que concerne ao processamento da disseminação da informação, a fim de atender a diversos grupos sociais.

A prática educativa está inserida no projeto que, nos últimos três anos, vem permanecendo como promoção da leitura. Segundo Pinto (2013, p. 34),

a prática educativa é um fazer ordenado regressado para o ato de educar, colocar um método na ação humana, quer dizer, é uma ação eficiente que exige planejamento, interação, avaliação e, por fim, a reflexão das críticas. A prática educativa é entendida como cultura sobre a educação.

O papel educativo do profissional da informação pode ser exercido em vários níveis. Segundo Kuhthau (2005 apud

BiblioSolidário

CAMPELLO, 2009), o nível elementar se encontra explícito por meio da ação organizadora. O segundo nível refere-se ao bibliotecário *lecturer* (palestrante), sendo sempre usado para explanações amplas no início do período. Já o terceiro nível diz respeito ao profissional bibliotecário instrutor, prestando serviços a estudantes sobre o uso de fontes de informação, sendo necessário, pois, o planejamento didático. No quarto nível, tem-se o bibliotecário tutor cujo objetivo é o ensino das etapas de busca e localização das fontes. Finalmente, no quinto nível, o profissional da informação (bibliotecário) age como orientador. O bibliotecário ensina mediante um roteiro padronizado de pesquisa, elaborando estratégias para trabalhar o processo de pesquisa.

A autora ainda nos diz que tais práticas constituem atividades desenvolvidas por profissionais junto à sociedade, representando uma das facetas do que tem sido chamado de “papel educativo do bibliotecário” (CAMPELLO, 2009, p. 16).

BIBLIOSOLIDÁRIOS: QUEM SÃO?

Fazem parte deste projeto os bibliotecários que atuam nas variadas fontes de informação, principalmente, fontes impressas existentes nos acervos de unidades de

BiblioSolidário

informação, sejam bibliotecas escolares, universitárias, centros de documentação. Isso corrobora o papel do grupo de promoção à leitura, por ser uma competência da práxis do cotidiano do profissional da informação, que procura atuar com responsabilidade social e educacional, assumindo sistematicamente a realidade do seu entorno.

O grupo é formado por uma equipe organizadora de bibliotecários das diversas instituições, incluindo públicas, privadas, e bibliotecários docentes, como também por voluntários (bibliotecários, estudantes, contadores de história, amigos, entre outros), a princípio todos da Paraíba.

A missão do grupo é favorecer e semear ações culturais visando contribuir para uma condição de vida melhor, através de práticas de incentivo à leitura e de obras sociais, proporcionando resultados favoráveis à diversidade de indivíduos existentes na sociedade.

O projeto teve início em 2012 a partir de uma ideia ainda prematura/incipiente de promover ações culturais, prontamente acatadas por alguns profissionais bibliotecários da Paraíba, que, desde então, abraçaram a causa em nome da inclusão e disseminação da informação, com ações de distribuição de livros, recebidos como doação, voltadas inicialmente para o público infantil e infantojuvenil.

form açã

de professores
e práticas
educativas

BiblioSolidário

A definição do nome do projeto – idealizado por Jacqueline de Castro Rimá e Vanessa Alves Santana – vem da junção do radical *biblio*, enquanto fonte de informação e a palavra *solidário*, remetendo ao seu significado – solidariedade, pois trata-se de um projeto sem fins lucrativos.

Após a definição do nome do projeto, foram criados a logomarca, endereços de perfil e página no Facebook para comunicação e divulgação das ações. Também é mantido um grupo no Facebook pelo qual os envolvidos no projeto organizam as ações.

A logomarca (Imagem 1) foi criada, gratuitamente, por Thiago Medeiros, amigo e voluntário do projeto, sendo o desenho elaborado com o uso das cores verde e amarelo para representar as principais cores do nosso país. Os livros reproduzidos no plano de fundo refletem o desejo do grupo de, progressivamente, aumentar o número de leitores através do exercício de sua responsabilidade social. O sorriso representa a ponte do conhecimento e satisfação dos BiblioSolidários na prática das ações, atuando assim como agentes facilitadores da informação.

BiblioSolidário



Imagem 1: Logomarca do BiblioSolidário.
Fonte: Logomarca do Projeto criada por Thiago Medeiros.

OBJETIVO GERAL

Promover e disseminar ações voltadas à diversidade de indivíduos, culturas, e condições sociais com a finalidade de colaborar, de distintas formas, para aquisição de bens necessários para uma condição de vida melhor, através de obras sociais e de atividades que promovam práticas educativas que incentivem a leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver atividades e campanhas que possam contribuir para o desenvolvimento social, educacional dos

BiblioSolidário

indivíduos, e para o acesso à informação através da disseminação da leitura.

Viabilizar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação, tendo como base os benefícios da leitura, visando auxiliar na obtenção de uma leitura significativa e prazerosa.

Potencializar qualidades, talentos e até mesmo, alguns dons dos indivíduos, despertados através de práticas educativas por meio de leituras.

PERFIL DO PÚBLICO DO PROJETO

O alvo principal das ações são crianças e adolescentes que não têm acesso à informação de forma efetiva. Não há distinção de classe social, apenas leva-se em consideração a necessidade de incentivar as crianças e jovens sobre a importância da leitura e, dessa forma, colaborar para o aumento do número de leitores no País. Contribui-se, assim, para o processo de ensino e aprendizagem por meio dessas práticas educativas.

Durante a atuação do projeto, nos últimos três anos, o grupo estima ter conseguido alcançar no estado da Paraíba,

BiblioSolidário

um público de cerca de 500 indivíduos, entre crianças e idosos, nas cidades de João Pessoa (capital) e Condado (sertão).

O PROJETO EM AÇÃO

O BiblioSolidário é uma oportunidade para que os bibliotecários possam exercer sua responsabilidade social, desenvolvendo práticas educativas, conscientes de que novas responsabilidades são impostas pela sociedade como retorno à formação acadêmica oferecida pela administração pública (Governo Federal). O projeto desempenha ações com caráter solidário, estabelecendo um pacto social entre a informação e a sociedade, com atividades que vão desde o incentivo à leitura e distribuição de livros (foco das ações), à doação de brinquedos, alimentos e itens de higiene pessoal.



Imagem 2: Registro de ações realizadas pelos BiblioSolidários – Dia das Crianças no Hospital Napoleão Laureano e Natal no Projeto Beira do Rio (2013). Fonte: Fotografias do arquivo de registro das ações do BiblioSolidário.

BiblioSolidário

Essas atuações se configuram como uma prática educativa, de cidadania e exercício da responsabilidade social do fazer bibliotecário, pois em todas as ações é promovido o fomento à leitura, realizado por meio de atividades culturais e recreativas (contação de histórias, brincadeiras, músicas, peças teatrais, varal de poesia), nas quais as crianças são incentivadas a trocarem sua poesia ou desenho por livros infantis, entre outras atividades, despertando nos leitores o interesse pela leitura.



Imagem 3: Registro de ações dos BiblioSolidários: incentivando a leitura, realizado na praça do Coqueiral e praça da Paz - Bairros da zona sul em João Pessoa (2015). Fonte: Fotografias do arquivo de registro das ações do BiblioSolidário.

Por meio da leitura, é possível produzir cidadãos críticos: condição fundamental para o exercício da cidadania. Através da leitura, resgatamos nossas lembranças

BiblioSolidário

mais especiais que fazem parte da nossa cultura. Essa cultura que nos foi dada tem como finalidade a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus atos.

Souza (1992, p.22) afirma que:

[...] leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

A leitura proporciona impacto sociocultural através de vivências oriundas do social, de sua experiência prévia e individual do mundo e da vida, de sua leitura de mundo através dos livros, da contação de histórias e da responsabilidade social que os bibliotecários têm nesse projeto.

RESULTADOS E CONSEQUÊNCIAS

A propagação e divulgação das ações proporcionaram que mais bibliotecários, adeptos aos objetivos do projeto, se engajassem no projeto, inclusive promovendo localmente eventos com caráter solidário nas cidades em que moram ou em seus locais de trabalho.

BiblioSolidário

O foco dessas ações aponta a inclusão social, a responsabilidade social do profissional bibliotecário, o exercício da cidadania, o incentivo à leitura, e a disseminação da informação, visando ser um grupo de profissionais bibliotecários comprometidos em tornar o mundo mais justo e igual para todos, na busca da formação de cidadãos críticos e conscientes de seus atos através da leitura e de vivências oriundas do social, de sua experiência prévia e individual do mundo e da vida, bem como de sua leitura de mundo.

Destarte, o trabalho desenvolvido pelo BiblioSolidário proporciona à comunidade o convívio com a leitura em novos ambientes, que passam a ser explorados com a finalidade de levá-la além dos ambientes convencionais de educação. Nessas atividades, os bibliotecários ficam com o melhor pedaço: a leitura pelo prazer, o exercer da prática educativa sem impor barreiras ao manuseio do livro como objeto lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência do BiblioSolidário, é possível perceber o impacto causado nesses profissionais bibliotecários quando se deparam com um número considerável

BiblioSolidário

de crianças e adolescentes nas ações, bem como o interesse de alguns pais em levarem seus filhos para uma atividade voltada à leitura, prática ainda prematura entre nossos jovens. Os efeitos positivos vão desde a integração social, o despertar do interesse pela leitura e, acima de tudo, a formação de cidadãos.

Observamos que o projeto BiblioSolidário é comprometido com ações de grande abrangência, nas quais atores da esfera social, privada, pública e acadêmica são envolvidos nas práticas educativas desenvolvidas. A cada ano, surge uma proposta para que eles exerçam a cidadania frente à sociedade em que estão inseridos, e logo que apresentada, o grupo atende à causa.

Acreditamos que com o trabalho desenvolvido, o grupo está levando a leitura além dos ambientes educacionais, familiares ou da própria biblioteca, onde geralmente o bibliotecário atua.

Mostrando que a leitura pode ser realizada em um ambiente onde o público aproveita também seu tempo de lazer, o bibliotecário expande sua atuação profissional e cumpre, além de sua responsabilidade social, sua missão de agente cultural, social e educacional, comprometido em tornar o mundo mais justo e igual para todos. Como principal

BiblioSolidário

eixo de um modelo de desenvolvimento integrado, é preciso inverter a lógica do econômico e determinar o social.

São índices de melhoria de desempenho social que dão razão de ser aos índices econômicos. Desenvolvimento econômico à custa de aumento da desigualdade social e da miséria é antiético e não deve ser aceito por nenhum país.

Diante de tais preocupações e na tentativa de se criar formas válidas de inclusão, é que apontamos a ação da responsabilidade social exercida pelos(as) profissionais bibliotecários(as) como algo favorável para a inclusão dos indivíduos no que diz respeito à prática da leitura, em que o exercício dessa responsabilidade passa a assumir possíveis mudanças no campo educacional e na formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Lilian; ARAÚJO JÚNIOR, Rogério Henrique de. Marcos históricos da ciência da informação: breve cronologia dos pioneiros das obras clássicas e dos eventos fundamentais. *TransInformação*, Campinas, v.22, n. 3, p.195-205, set./dez. 2010.

ASHLEY, P. A. (Coord.). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CAMPELLO, Bernadete Santos. *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 209f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BiblioSolidário

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n.16, p.181-191, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 04 set. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31,n.3, p.483-502, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso em: 04 set.2016.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. *O que é cidadania*. Paraná: [s.n], [200-?]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>> . Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. *O que é ser cidadão*. Paraná: [s.n], [200-?]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: via Litterarum, 2010. Disponível em : <<http://www.pgcl.uenf.br/2016/download/LivrodeMetodologiadaPesquisa2010.pdf>> Acesso em: 04 set. 2016.

KOBASHI, Nair Yumiko; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Informação: fenômeno e objeto de estudo da sociedade contemporânea. *TransInformação*, Campinas, (edição especial), p. 7-21, set./dez. 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: atlas, 2011.

LE COADIC, Yves François. *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2004.

LIBERATORE, Gustavo; HERRERO-SOLANA, Victor. Caracterización temática de la investigación em ciencia de la información em Brasil em el período 2000-2009. *TransInformação*, Campinas, v.25, n. 3, p. 225-235, set./dez. 2013.

PINHEIRO, Lêna Vânia Ribeiro. Processo evolutivo e tendências contemporâneas da ciência da informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.15, n.1, p.13-48, jan./jun.2005.

form açã

de professores
e práticas
educativas

BiblioSolidário

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTANA, Vanessa Alves. *A responsabilidade social dos profissionais da informação e a inclusão de negros/as afrodescendentes: um desafio para bibliotecários da Universidade Federal da Paraíba-UFPB*. 2008. 67 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa - PB, 2008.

SARACEVIC, Tefko. Information science. *Journal of the American Society for Information Science*, v.50, n.12, p.1051-1063, 1999.

SIQUEIRA, Lígia Airemoraes; LOPES, Marcelo Leandro Pereira. Evolução histórica dos conceitos de cidadania e direitos humanos. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI*, 2., 2002, Piauí. Educação e Direitos Humanos. Piauí: UFPI, 2002. Grupo Temático (5). Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2040>> .Acesso em: 09 ago. 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: USC, 1992.

O estatuto da criança e do adolescente: considerações sobre o direito à educação do campo

Renato dos Santos Gomes
Ramofly Bicalho dos Santos

INTRODUÇÃO

Este texto é parte da Dissertação de Mestrado defendida no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tratamos, predominantemente, do direito à educação do campo das crianças e adolescentes no município de Nova Iguaçu. Nossa intenção com este artigo é conhecer a lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como ordenamento jurídico- pedagógico, instrumento do direito e da educação. As conquistas do ECA para sociedade brasileira, num país com desigualdades sociais profundas e que apenas recentemente é alvo de políticas públicas, apontam para necessidade de enfrentar os enormes desafios dos sujeitos, individuais e coletivos, as diferentes opiniões e entendimentos acerca da proteção integral de crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente completou no dia 19 de julho de 2016, 26 anos em nosso país. Um instrumento jurídico que consolidou a concepção da criança como “sujeito político” e “sujeito de direitos”. O ECA ao substituir o Código de Menores de 1979, introduziu uma série de transformações nas políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes. A população infanto-juvenil passa

O estatuto da criança e do adolescente

a ser preocupação de todos. A Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 4º, determina:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Com o sanção do ECA, a criança “desvalida”, alvo de uma legislação moralizante e excludente no período monárquico, transforma-se na criança, sujeito de direitos, com possibilidade de construir sua própria história. Nesse longo e lento processo de reconhecimento legal dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, que culminou com a lei 8.069/90, destacamos dois fatos importantes: a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 e a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989. A Constituição de 1988, em seu Art. 227, estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma e negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão¹.

O estatuto da criança e do adolescente

A Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989, em seus artigos 1 e 3, considera criança todo ser humano menor de 18 anos e alerta que todas as decisões relativas às crianças, sejam tomadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos. Tais decisões devem orientar-se pelo interesse superior da criança². A partir da edição da Lei 8.069/90, a criança e o adolescente fazem parte do cenário nacional, não mais como coadjuvantes, e sim, protagonistas. O ECA e seus instrumentos jurídicos alteram o modelo de proteção jurídico-social. Ele determina a proteção integral e o bem-estar da população infanto-juvenil, em todos os seus estágios de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Antes de procedermos a contextualização do locus de investigação e análise dos dados coletados, é importante tecermos algumas considerações sobre a pesquisa de campo e os referenciais teóricos utilizados. O percurso se concretizou através do levantamento de fontes, análise crítica

2. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

O estatuto da criança e do adolescente

da documentação existente, visitas às escolas públicas do campo no município de Nova Iguaçu, bem como, apropriação dos referenciais teórico da educação do campo e educação popular, a seguir: ARROYO, 2004; BICALHO, 2016; CALDART, 2000, 2004, 2012, 2015; CALDART & BENJAMIN, 2000; MOLINA, 2010, 2011, 2012, 2014; MST, 1999; SILVA, 2008; VENDRAMINI, 2009. Nos estudos sobre o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e a atuação dos educadores, utilizamos: FERREIRA, 2008; HONÓRIO, 2012 e BRZEZINSKI, 2011. Bem como, os princípios defendidos pela ANFOPE e as legislações que tratam do direito à educação do campo.

No desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos dados, aplicamos questionários com educadores e gestores das escolas do campo investigadas, priorizando, formação inicial e continuada, atuação em movimentos sociais, percepções sobre o direito à educação do campo, assim como, avaliação da realidade escolar, condições de trabalho e aprendizagens. A tabulação dos questionários constitui o material empírico da investigação, além dos relatórios, diários de campo, condições de funcionamento das escolas, projeto político-pedagógico e demais documentos disponíveis. Esse material foi analisado à luz do referencial teórico freireano: FREIRE, 1975, 1982, 1983, 1993, 1997.

O estatuto da criança e do adolescente

A metodologia de trabalho contribuiu na interpretação dos processos sociais investigados, considerando a participação dos sujeitos, enquanto seres históricos e culturais. (BRANDÃO, 1985). A abordagem investigativa, eminentemente qualitativa, no campo da sociologia da educação, abordou as perspectivas históricas, sociológicas, filosóficas, curriculares e interdisciplinar. (LÜDKE, 1986). Elementos quantitativos e dados estatísticos, quando utilizados, serviram para contribuir na análise qualitativa, em especial, a educação do campo em Nova Iguaçu. Em decorrência do seu enfoque específico, este estudo tem como horizonte o entendimento das relações sociais concretas que determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas em questão, numa perspectiva inclusiva e democrática, do direito à educação dos segmentos historicamente excluídos.

Procuramos aliar, análise documental, dados oficiais, observação e aplicação de questionários, unindo abordagens quantitativas e qualitativas, para melhor apreensão da realidade investigada. Com os questionários e análises comparativas e críticas da realidade, esboçamos possíveis perfis dos educadores das escolas do campo investigadas, conhecendo suas percepções, formação inicial, continuada e profissional, trajetórias formativas, inserção política

O estatuto da criança e do adolescente

e educacional, visão de mundo e histórias de vida. Nessa conjuntura, acreditamos nas possibilidades de se construir visões mais ampliadas das escolas do campo, considerando sua relação com os movimentos sociais, os povos camponeses e as histórias de vida de educadores e educandos. (MOLINA, 2012, 2014).

Entendemos que a avaliação deve perpassar toda organização do processo investigativo, refletindo, de forma constante, sobre o trabalho coletivo, a produção crítica e socialmente referenciada do conhecimento, a educação emancipadora defendida nas escolas do campo, num projeto coerente com a realidade de vida dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Tais atitudes podem contribuir para transformação dessa realidade. Segundo (FERREIRA, 2008, p. 76): “As transformações ocorridas na sociedade, as quais se refletem no processo legislativo, exigem uma nova maneira de pensar a respeito: a) do papel da escola e b) da formação do professor”. Quero salientar que a produção do conhecimento, pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas, obviamente, não é isenta de valores. Ela busca desmitificar a pseudoneutralidade da educação. A construção crítica e coerente do saber não é neutra.

A investigação seguiu o movimento teoria-empíria-teoria, envolvendo sucessivas aproximações com as

O estatuto da criança e do adolescente

temáticas pesquisadas, campo empírico e referenciais teóricos no campo da sociologia da educação. (MINAYO, 1995). Importante ainda reiterar, nosso envolvimento com projetos, pesquisas e sujeitos, individuais e coletivos, do campo, formação continuada e espaços democráticos, além das propostas e significados do sublime ato de educar, associado à urgente necessidade de intervenções, ações e reflexões que tenham por meta, problematizar as dificuldades apresentadas na perspectiva da educação popular. (FREIRE, 97).

O processo de construção desse artigo considerou: as transformações educacionais, os debates em torno da formação política, as orientações históricas e éticas no processo de ensino-aprendizagem e a relação dialógica entre os sujeitos envolvidos com o ECA, escolas do campo e movimentos sociais. Estabeleceu vínculos entre teoria e prática, saber escolar, acadêmico e popular, histórias de vida e memórias de educadores e educandos, considerando as reflexões multidisciplinares acerca da formação cidadã para crianças e adolescentes, enquanto direito assegurado pelo ECA e suas várias possibilidades de atuação nas escolas do campo, no município de Nova Iguaçu.

Consideramos que a formação, inicial e continuada, dos educadores que atuam nas escolas do campo, podem

O estatuto da criança e do adolescente

contribuir com propostas alternativas de produção crítica do conhecimento, em especial, no que se refere à garantia do direito à educação das crianças e adolescentes do campo. A implementação coerente do Estatuto da Criança e do Adolescente, como instrumento legal, assegura direitos, individuais e coletivos, dos sujeitos inseridos no meio rural. Tais questões passam pela relevância na formação dos educadores, compreendendo sua formação política junto aos movimentos sociais e em diversas outras atividades formativas, como por exemplo, encontros, seminários, fóruns, marchas, luta pela terra, entre outros aspectos. (CALDART, 2012, 2015).

A LEI 8.069/90: AVANÇOS E CRÍTICAS

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um salto qualitativo no sentido de garantir e zelar pelo cumprimento e proteção dos direitos da infância, normatizando o atendimento de crianças e adolescentes pelas instituições que desenvolvem trabalhos educativos. Rompe com as tradicionais ações punitivas. As características essenciais do ECA são: proteção e prevenção, diferentemente dos códigos anteriores de caráter conservador e

O estatuto da criança e do adolescente

discriminatório, à medida que os menores eram vistos sob olhar criminal. O ECA no art. 3º, estabelece que crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Esta nova concepção de direitos se consolida no Brasil a partir da redemocratização na década de 1980, como uma das principais características do processo que marca o fim do regime militar no país, com ampla organização e participação dos movimentos sociais. Podemos considerar que as discussões e reivindicações dos diversos setores sociais fortaleceram e, fizeram surgir, a lei 8.069/90. Ao contrário dos códigos de menores elaborados por experts, o novo texto legal, incorpora ações da sociedade civil organizada. Na segunda metade dos anos 1980, impulsionados pela necessidade de mudanças, redemocratização do país, processo constituinte de 1988, fim da censura e denúncias da ineficácia de ação da FUNABEM e FEBEM, a sociedade brasileira vislumbrou outros sonhos. Uma utopia que colocava

O estatuto da criança e do adolescente

a infância como portadora de direitos, fazendo a crítica ao descaso e a omissão. Do ponto de vista conceitual, o ECA abandona o paradigma da “infância em situação irregular” e adota o princípio de “proteção integral à infância”. (BASÍLIO, 2008, p. 20-21).

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem características peculiares do ponto de vista legislativo. Traz em seu bojo, concepções de proteção do direito, deveres, indicação de quem deve proteger, penalidades e punições de cunho claramente penal para os adolescentes infratores. É um ordenamento completo e complexo numa só lei. Rompendo com o foco da peculiaridade, a maior importância do ECA é a essência conceitual implícita na norma: a proteção integral. Tudo se orienta por essa premissa. Desde a conceituação de criança e adolescente, até quem deve prestar assistência. Tudo parte do princípio da proteção integral do ser em desenvolvimento. (MATTOS & GONÇALVES, 2008).

O Estatuto da Criança e do Adolescente ao reconhecer a liberdade, o respeito e a dignidade humana de crianças e adolescentes, representa novas perspectivas de transformação, na busca de efetivas concepções garantidoras de direitos. Porém, a implementação desses preceitos, necessita da articulação entre os organismos públicos e privados, em todos os níveis de governo e na constituição dos três

O estatuto da criança e do adolescente

poderes, no caso brasileiro, convencionalmente chamado, Sistema de Garantia de Direitos. Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil integradas à tal Sistema, deverão exercer suas funções, em rede, considerando os três eixos de ação: Defesa dos Direitos Humanos; Promoção dos Direitos e Controle da Efetivação dos Direitos Humanos. Alguns autores fazem uma leitura crítica desses eixos de atuação, achando-os contraditórios.

Demo (1995) faz a crítica ao ECA, afirmando que a política instituída pelo Estatuto é voltada para cidadania assistida, não resolvendo o problema crucial dos altos índices de pobreza da população brasileira. Afirma que tal legislação torna as políticas sociais setoriais, voltando-se apenas para práticas educativas e de assistência. Reconhece que os direitos das crianças são prioridades no Estatuto, mas não contempla a garantia de assistência às suas famílias. Defende ainda que o ECA deveria assegurar a garantia e o direito ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente e não apenas propor proteção assistencial.

Segundo Cruz (2005), o ECA tem contradições. Existe uma compreensão compensatória no que se refere às crianças e adolescentes considerados pobres. Em sua grande maioria, são compreendidos como carentes e em situação de risco. Os fins protetores da lei devem ser para

O estatuto da criança e do adolescente

todas as crianças, porém, na maior parte dos casos, apenas as crianças pobres acabam no Conselho Tutelar, vítimas de maus-tratos, violência e negligência. Em várias ocasiões, a solução é o acolhimento ou tutela, indo na contramão da emancipação do sujeito.

Scheinvar (2001) afirma que o ECA apresenta contradições acerca das condições de socialização tradicionais da sociedade brasileira. Por um lado, historicamente, a família emerge como responsável por oferecer condições de cidadania para seus filhos, em nome do livre acesso à propriedade privada. Por outro, reconhecendo as condições de pobreza da população brasileira, o Estatuto defende a mobilização da sociedade civil, através dos Conselhos, no intuito de garantir direitos que conferem a condição de cidadania. Transparece, então, o caráter contraditório da “liberdade”, enquanto garantia de cidadania e a evidente relação entre propriedade privada e exclusão social.

Outra crítica feita ao ECA é a penalização das famílias pelas instituições que deveriam promovê-las. Muitas vezes as famílias são rotuladas como “desestruturadas” e lhes são atribuídas a responsabilidade por “falharem no desempenho das funções de cuidado e proteção de seus membros”. Um dos pilares da construção dos processos de assistência às famílias é que elas devem ser capazes de proteger e

O estatuto da criança e do adolescente

cuidar de seus membros. Nesse sentido, as que não conseguem, são consideradas incapazes e merecedoras de ajuda pública. Tal compreensão equivocada serve de “pano de fundo” para organização das políticas e serviços sociais. Segundo (MIOTO, 2006, p. 54):

No âmbito das propostas políticas relacionadas às famílias, a idéia da falência e incapacidade também está presente. Ela pode ser observada através da tônica de muitos programas destinados à solução dos problemas da infância no Brasil. Estes colocam o destino dos recursos financeiros atrelados a determinada condição relacionada às crianças e, muitas vezes, a uma única criança. Com isso podemos efetuar a seguinte leitura: Não são os pais que necessitam de recursos para cuidarem de seus filhos, mas são os filhos que necessitam de recursos, uma vez que seus pais são incapazes de protegê-los e educá-los.

Há uma discussão bastante acalorada sobre o ECA e os direitos garantidos às crianças e adolescentes. Em geral, esse debate se amplia quando há ocorrência de infrações graves envolvendo a população infanto-juvenil e elas não recebem a proteção garantida no Estatuto. Esta é, sem dúvida, a crítica feita com maior veemência pelos diversos segmentos de nossa sociedade. Segundo esses críticos, é difundida, inclusive, a ideia de que o Estatuto atribui às crianças e adolescentes direitos ilimitados, para uma aludida inexistência de deveres e imunidade às sanções previstas em lei. Os direitos garantidos no Estatuto possuem “mão dupla” e o seu desconhecimento fragiliza as ações daqueles

O estatuto da criança e do adolescente

que trabalham com a população infanto-juvenil, em especial, nos estabelecimentos de ensino. Segundo (LIBERATI, 2004, p. 243-245):

O direito ao respeito deve ser exercido em “mão dupla”, ou seja, não é devido somente às crianças e adolescentes, mas também aos educadores, professores, diretores e outros profissionais da educação, que devem ser respeitados pelos alunos. A conduta desrespeitosa do aluno, dependendo do caso, pode configurar um ato infracional, nos termos do art. 103 do ECA – como, por exemplo, a injúria.

É possível visualizarmos essa concepção nos discursos de professores e gestores no cotidiano escolar. Muitas vezes julgam que foram retirados deles, qualquer poder disciplinador sobre seus alunos, crianças e adolescentes, no que tange o cumprimento das normas escolares, o que não é verdade. Certamente o poder do Estatuto não é capaz de resolver todos os problemas encontrados num cenário social tão complexo. De qualquer forma, ele é uma referência legal que pode auxiliar o trabalho dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes. O ECA trabalha sob a perspectiva da descentralização, transferindo para os municípios, grande parte da responsabilidade pelas políticas sociais. Com a municipalização a sociedade pode ter um poder maior de fiscalização e controle de tais políticas. Por trás do ECA, há toda uma preocupação sobre o que fazer

O estatuto da criança e do adolescente

diante de um mundo com desigualdades sociais cada vez maiores, atingindo a vida de crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente deve se constituir em instrumento de luta emancipatória. Contrária à soberania do adulto em relação à criança, numa relação mais democrática entre ambos. Deve avançar nos seguintes aspectos: formulação e execução de políticas públicas, proteção integral e prioridade no atendimento dos menores. Privilegiar tais questões, não significa que foi retirada dos adultos, pais e/ou educadores, sua responsabilidade com a educação das crianças e adolescentes, acerca da formação de hábitos e atitudes valorizadas socialmente. Nessa conjuntura, o Estado deve cumprir com sua obrigação constitucional, prestando proteção, assistência e compreensão aos direitos plenos da criança e do adolescente.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Partimos do princípio que o Estatuto da Criança e do Adolescente, como instrumento legal, garante o direito à educação dos menores de 18 anos. Por outro lado, verificamos que a população rural no Brasil, tem sido historicamente excluída do acesso à educação escolarizada,

O estatuto da criança e do adolescente

descumprindo o ECA nas escolas do campo. Entendemos que a garantia do direito à educação das crianças e adolescentes das comunidade rurais deve estar diretamente articulada com a diversidade dos movimentos sociais, do campo e da cidade, e suas relações com a educação do campo. Neste estudo sobre o ECA articulado à educação do campo, percebemos a relevância das histórias de luta pela terra, os acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. (MOLINA, 2010, 2012). Este processo investigativo contemplou propostas coletivas de formação crítica e emancipadora de educadores e educandos, principalmente, os que lecionam nas escolas do campo no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

Acreditando no potencial libertador do conhecimento, julgamos que este trabalho pode contribuir para necessidade do corpo docente conhecer a realidade das comunidades e escolas do campo onde lecionam, aproximando-se das crianças e adolescentes. A contribuição científica e a formação teórica e prática dos educadores devem ser enfatizadas, envolvendo-se com descobertas, reflexões e análises sobre a atualidade do ECA na sua estreita relação com as demandas das escolas do campo, os educadores, educandos, movimentos sociais e demais sujeitos, individuais e coletivos.

O estatuto da criança e do adolescente

form açã de professores e práticas educativas

Mesmo com a conquista, pelos movimentos sociais do campo, do Decreto Presidencial de 04 de novembro de 2010³ e o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo⁴, ainda percebemos carências na formação inicial e continuada dos educadores nas escolas do campo. É nítida a dificuldade em lidar com os cursos aligeirados, preocupados apenas com a lógica do mercado, conteudistas e superficiais. Currículos improvisados e urbanocêntrico. Dificuldades de acesso e permanência dos jovens, evasão escolar, espaço físico inapropriado, fechamento de escolas do campo, turmas multisseriadas e estrutura inadequada. Diante de tantos problemas, o referencial teórico utilizado considerou a formação do educador na perspectiva dialógica, enquanto sujeitos políticos e sociais. (CALDART, 2012, 2015; MOLINA, 2010, 2012, 2014).

Existe uma enorme carência na formação de educadores articulados às diretrizes de educação do campo e conhecedores do ECA. Essa falta de formação impacta a qualidade da educação nas escolas do campo. Julgamos que a breve revisão de literatura, ainda que superficial,

3. Decreto nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

4. PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2002 pelo MEC – Ministério da Educação.

O estatuto da criança e do adolescente

sobre as temáticas do ECA e da educação do campo, são extremamente necessárias. A educação do campo surge através das lutas pela territorialização do direito, cultivo da memória e histórias de vida das populações camponesas. Caracteriza-se como um movimento de resistência. É consensual entre os autores, que o fortalecimento da educação do campo e a preservação da sua história, acontece quando educadores e educandos conhecem e respeitam a realidade local. Nessa conjuntura, a elaboração coletiva de projetos político-pedagógicos emancipadores deve atender às necessidades, vozes e anseios das comunidades rurais. O conceito de educação do campo para (FELICIANO, 2011, p. 2):

Visa garantir ao trabalhador/a do campo o direito de educar-se de acordo com as suas próprias particularidades culturais e especificidades de vida e de luta. Corresponde ao reconhecimento de que historicamente o Estado negou a educação deste teor à população do campo.

Realizando as atividades de pesquisa nas escolas do campo, não observamos nos Projetos Políticos Pedagógicos a presença constante das diretrizes de educação do campo. Além disso, também notamos, que os livros didáticos adotados não correspondiam à realidade da comunidade rural, e sim, aos valores do mundo urbano. A ausência de materiais didático-pedagógicos específicos, de políticas

O estatuto da criança e do adolescente

públicas de formação docente e valorização da carreira, dificulta o olhar crítico acerca da educação do campo. Diante desse debate, observamos que, em sua grande maioria, os docentes desconhecem as características principais de uma escola do campo, sua relação com os movimentos sociais e o debate sobre agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Entendemos que os educadores e educandos das escolas do campo necessitam de orientação e acompanhamento dos gestores das unidades escolares e secretarias municipais de educação. Para Gonçalves, Rocha e Ribeiro (2010, p.56):

É importante enfatizar que a incorporação das universidades como parceiras das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na formação dos professores provocará a elaboração de pesquisas, artigos e debates, que certamente contribuirá para uma maior movimentação nas reflexões de conceitos, princípios, procedimentos e resultados do programa.

Um exemplo de parceria entre universidade e escola do campo foi realizada pela equipe da Licenciatura em Educação do Campo⁵ da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, CPT – Comissão Pastoral da Terra e a Escola Municipalizada Campo Alegre, no município de Nova

5. Com duração de 4 anos, o curso tem 3520 horas formando o egresso para atuação na área de Ciências Sociais e Humanidades (Sociologia e História).

O estatuto da criança e do adolescente

Iguaçu. Essas instituições elaboraram, no ano de 2011, o livro: Campo Alegre: memórias em movimentos e as gerações em luta⁶, baseado nas histórias de lutas dos agricultores familiares de Campo Alegre. Esse material foi utilizado, em algumas ocasiões, por educadores, educandos e gestores nas escolas do campo de Nova Iguaçu, atendendo as reivindicações da educação do campo, em diálogo com o Projeto Político Pedagógico das escolas. O artigo 28º da LDB (BRASIL, 1996) deixa clara a necessidade de adequação do currículo escolar ao cotidiano da população rural. Vejamos:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O artigo acima oferece as condições iniciais de debates acerca do conceito de educação do campo, defendido no I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da

6. O livro trabalhou com três vertentes: Bloco 1: Eu, meus colegas e minha escola – resgate e registro da história da Escola Municipalizada Campo Alegre. Bloco 2: Agroecologia – inserção de práticas / reflexões agroecológicas no interior da escola, dando origem ao Bloco 3: História de Campo Alegre.

O estatuto da criança e do adolescente

Reforma Agrária, no ano de 1997. É essencial na formação do educador e da equipe pedagógica nas escolas do campo, contemplar tais especificidades, instrumentalizando-os para uma atuação pedagógica, em conformidade com as Diretrizes Operacionais Por Uma Educação do Campo (BRASIL, 2002) e demais orientações curriculares. Nesse processo formativo, consideramos ainda importante, as parcerias entre universidades, escolas do campo e comunidades na efetivação dos direitos adquiridos em relação à educação do campo. (MOLINA, 2010, 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou a educação no campo em Nova Iguaçu, investigando, à luz do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, o cumprimento do direito à educação desses sujeitos, matriculados em duas escolas do campo, no referido município. Durante a investigação e obtenção dos dados, realizamos diversas visitas às duas escolas. Aplicamos questionários aos educadores das escolas investigadas, priorizando: formação política, ECA, educação do campo, movimentos sociais, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Suas perspectivas históricas, sociológicas, filosóficas, curriculares e interdisciplinar.

O estatuto da criança e do adolescente

Recorrendo à observação, conversas informais com os educadores do campo e dados obtidos nos questionários sobre o ECA nas escolas do campo, percebemos carências no processo de formação dos educadores, em especial, no que se refere à apropriação do ECA, impactando negativamente suas experiências educativas e profissionais, reduzindo as diferentes possibilidades de reflexões sobre a realidade camponesa, enquanto protagonistas de suas próprias histórias. As lacunas acerca dos objetivos, princípios e diretrizes da educação do campo, na formação dos educadores, vem dificultando os processos de construção crítica do conhecimento, necessários à autonomia política, econômica e social desse sujeitos. Nesse sentido, nossa pretensão com esse texto foi contribuir com as bandeiras e lutas por educação do campo na Baixada Fluminense, em especial, no município de Nova Iguaçu.

Outro fator preocupante na pesquisa, foi detectar que muitos educadores nas escolas do campo de Nova Iguaçu não possuem formação específica para lidar com as diretrizes da educação do campo na educação básica, ou mesmo, outra capacitação que qualifique sua atuação junto aos movimentos sociais. Da mesma forma, podemos caracterizar a capacitação de alguns docentes como, superficial e aligeirada. No máximo, algumas palestras, debates,

O estatuto da criança e do adolescente

seminários e minicursos. Notório ainda, o desconhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sua inserção nas escolas do campo.

Percebemos que boa parte do corpo docente e equipe pedagógica nas escolas do campo, em Nova Iguaçu, possuem resistências às propostas de educação do campo. Não se identificam e desconhecem as características da escola onde atuam. O Projeto Político-pedagógico não faz menção à escola do campo. Ignora esse debate. Julgamos essas ocorrências, como demonstração de desconhecimento da estreita articulação entre educação do campo e movimentos sociais. Nessa conjuntura, é negado às crianças, adolescentes e adultos, o direito à educação do campo, considerando as características específicas das população camponesas. Este trabalho pode contribuir para enfrentarmos os problemas históricos de negação do direito à educação dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo, socialmente excluídos. É nossa responsabilidade apontarmos para as transformações possíveis, estimulando: produção de leituras, formação dos educadores que compreendam os debates acerca do ECA e da educação do campo, respeito às diferenças e valorização das identidades, histórias de vida e memórias.

O estatuto da criança e do adolescente

formação de professores e práticas educativas

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. e AZEVEDO, S. M. S. (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo*. Brasília, DF: 2004.
- BICALHO, R. S. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis. Volume 1 / jan – jun, 2016.
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, MEC/CNE, 2002.
- _____. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF, 2010.
- BRZEZINSKI, I.; VALLE, B. B. R.; PAULA, L. A. L.; BRITO, A.R.P.; ABDALLA, M.F.B. *Anfope em movimento 2008-2010*. 1. ed. Brasília, *Liber Livro*, 2011. v. 01.
- CALDART, R. S.; ARROYO, M. G. & MOLINA, M. C. (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. [Orgs]. *Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. Expressão Popular, 2015.
- CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. [Orgs]. *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular, 2012.
- CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas Psi. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, 2005.
- FELICIANO, M. S. Educação do campo e EJA do campo. *Conquistas dos movimentos sociais e desafios*. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

O estatuto da criança e do adolescente

form açã

de professores
e práticas
educativas

FERREIRA, L. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. Dissertação em educação. Presidente Prudente, Unesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1975.

_____. *A Importância do ato de ler*. SP: Cortez, 1982.

_____. *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1983.

GONÇALVES, G. B. B; ROCHA, M. I. A. & RIBEIRO, V. *Escola de Direito: reinventado a escola multisseriada*. Minas Gerais: Autêntica, 2010.

HONÓRIO, V. A. A formação do professor face ao Estatuto da Criança e do Adolescente. *XVI ENDIPE – UNICAMP – Campinas – 2012*.

LIBERATI, W. D. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 8ª ed. ampliada. São Paulo: Malheiros, 2004.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa II*. MDA/MEC 2010.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. [Orgs] *Em Aberto – Educação do Campo*. INEP/MEC 2012.

MOLINA, M. C. & SÁ, L. M. (Orgs). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Autêntica Editora, 2011

MOLINA, M. C. (Org). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. MDA / Série NEAD Debate 23, 2014.

MST. Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação n° 8. São Paulo, 1999.

SCHEINVAR, E. *O feitiço da política pública*. Como garante o Estado brasileiro a violação dos direitos da criança e do adolescente? Tese de Doutorado em Educação. Niterói, UFF, 2001.

form açã

de professores
e práticas
educativas

O estatuto da criança e do adolescente

SILVA, L. H. Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. *Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 105-112, 2008.

VENDRAMINI, C. R. & AUED, B. W. *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Editora Insular. 2009.

Pesquisa-ação
na construção
de insumos
conceituais de
um ambiente
computacional
de apoio ao
letramento
bilíngue de
crianças surdas

11

Juliana Bueno
Laura Sánchez García
Lúcia Peixoto Cherem
Suellym Fernanda Opolz

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

INTRODUÇÃO

A comunidade surda vive, hoje, um período histórico de afirmação de seus direitos sociais que lhes foram negados por pelo menos um século. Ainda há muitos desafios que cercam a questão da inclusão social dos surdos, juntamente com a aceitação plena dos seus direitos e deveres na sociedade, que lhes permitam exercer plenamente a cidadania. Mesmo estando imersos em uma cultura majoritariamente oral, os surdos têm a sua própria comunidade e a sua própria língua, que é a língua de sinais (de caráter visual-espacial). Esta língua natural (mediadora dos processos de comunicação e de construção do conhecimento) e sua aquisição têm sido alvo de pesquisas que provaram tanto a sua validade linguística, como o seu papel fundamental no desenvolvimento intelectual (CHOMSKY, 1998).

O presente trabalho se alinha com as escolhas políticas e ideológicas de Sánchez (1991), assumindo o contexto bilíngue como o adequado e optando pelo letramento de surdos instrumentado pela língua de sinais. O letramento bilíngue baseia-se no reconhecimento de que as crianças surdas são interlocutoras naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão. Ele se constitui pelo uso de, pelo menos, duas línguas: a língua de sinais, como “primeira

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

língua” (L1) mesmo nos casos em que ela não seja cronologicamente a primeira língua adquirida, e uma segunda língua (L2), a língua do país onde a comunidade se insira. No contexto brasileiro, a L1 é a “Língua Brasileira de Sinais” (Libras) e a L2 é a Língua Portuguesa escrita.

Há, ainda, dentro da escola bilíngue, uma falta de métodos e práticas pedagógicas adequadas às formas como os surdos aprendem (WITKOSKI, 2011). Esta inadequação não se limita ao contexto brasileiro. Como apontam os estudos de (MARSCHARK e HARRIS, 1996), crianças surdas norte-americanas que se formam no ensino médio lêem, em média, no mesmo nível em que uma criança ouvinte de 8 a 9 anos de idade. Problemas semelhantes foram relatados em estudos realizados na Holanda (WAUTERS ET AL., 2006).

Diante desta realidade, o trabalho de tese relativo ao presente artigo foi desenvolvido ao longo de quatro anos, motivado pela situação de exclusão social da comunidade surda que tem, como fator determinante, a falta de práticas de ensino bilíngue próprias que foquem a Libras como primeira língua e mediadora da aquisição de uma segunda língua de modalidade oral, no caso, a Língua Portuguesa. O trabalho concentrou seus esforços em torno da questão: *como um ambiente computacional poderia contribuir no letramento bilíngue dos surdos?*

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

Na busca por respostas consistentes, este estudo genuíno (que proporcione as condições plenas para a aquisição de ambas as línguas) utilizou-se da pesquisa-ação (PA), que é um tipo de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de problemas dentro de uma atividade em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos em modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). A prática da PA proporcionou resultados qualitativos, causando um aumento de interesse de crianças surdas pela Língua Portuguesa escrita e, também, um processo mais consistente de aprendizagem dentro da escola alvo. Para a pesquisadora, os resultados da PA foram fundamentais para a etapa final, porque geraram insumos conceituais para o ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas proposto. Adicionalmente, contribuíram na obtenção de 37 requisitos, na definição dos perfis de usuário (contemplados neste artigo) e na descrição da arquitetura preliminar do ambiente proposto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A metodologia adotada ao longo do trabalho foi multi e interdisciplinar, por abranger temas relacionados à

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

Linguística (Letramento), Educação de Surdos, Ciência da Computação (Interação Humano-Computador e Informática na Educação), gerando resultados analíticos e empíricos. Desta forma, precisaram ser revisados conceitos de cultura, identidade, língua e linguagem pelo escopo sociointeracionista de Vygotsky e Bakhtin (SILVA, 2001), intercalados com uma literatura específica acerca dos surdos, com ênfase na importância da língua de sinais (SÁNCHEZ, 1991; FERNANDES, 2011). Foram também estudadas questões chave sobre: letramento, letramento bilíngue de surdos, letramento pela via direta apresentadas brevemente a seguir, para melhor compreensão do trabalho.

LETRAMENTO

O letramento é o estado daquele indivíduo que sabe ler e escrever e que também faz uso pleno da leitura e da escrita. Ao tornar-se letrado, o indivíduo muda seu lugar social e seu modo de viver na sociedade garantindo sua inserção na cultura (SOARES, 2009). Ele emerge no contexto das práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita, conferindo-lhe um domínio sociopolítico mais abrangente. Ele constitui um conjunto de práticas sociais

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.

LETRAMENTO BILÍNGUE DE SURDOS

Este trabalho compartilha da ideia de Vygotsky (1989), que a forma escrita de uma língua oral pode ser aprendida diretamente, uma vez ela independe da língua oral, pois são sistemas diferentes tanto em estrutura quanto em natureza social. Ao conduzir o aprendiz surdo à língua dos ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se de sua língua “materna” (natural) (SALLES ET AL., 2007).

Fernandes (2011) afirma que o desafio na educação de estudantes surdos está em oportunizar não apenas o acesso a experiências significativas de letramento, mas, sobretudo, em constituir uma prática bilíngue na qual a Libras esteja na centralidade das situações de enunciação (Figura 1). Já a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, possibilita a ampliação de suas relações sociais e a apropriação de elementos da cultura nacional, comuns a todos os brasileiros.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas



Figura 1: Libras na centralidade da aquisição de conhecimentos pelos surdos. Fonte: o autor.

LETRAMENTO PELA VIA DIRETA

O letramento pela via direta, trabalhado em escolas francesas, belgas e brasileiras há mais de 40 anos com resultados comprovados, foi concebido pela AFL (Association Française pour la Lecture - Associação Francesa pela Leitura) para o ensino de línguas estrangeiras. A metodologia parte dos pressupostos de que o letramento não é apenas uma decifração e que, a aquisição da cultura escrita em uma

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

língua independente da oralidade (estas atuam em progressões paralelas).

Segundo Razet (2012), da mesma forma que uma criança aprende a falar a partir das mensagens orais que lhe dirigimos, é a partir do sentido das mensagens escritas que o aluno adquire progressivamente o funcionamento do código gráfico, o que, na AFL, é chamado de “ir da mensagem ao código”. Uma atividade de letramento é iniciada com um texto literário, o qual dá aporte para o trabalho com outros textos sociais. Pela visão da AFL, todo gênero textual é importante, não existindo subgênero.

O trabalho com o texto em si deve explorar: (1) a organização do texto (seu pertencimento a um gênero, suas articulações, sua estrutura, mas também suas relações com outros gêneros); (2) as estruturas gramaticais (a organização das frases, a pontuação, o encadeamento dos grupos de palavras, as expressões, o lugar dos componentes,...) e os efeitos produzidos pelas mudanças em relação às expressões esperadas; (3) as listas de palavras (campos lexicais, sonoridades, jogos sobre significados) e seus funcionamentos (RAZET, 2012).

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

TRABALHOS RELACIONADOS

O trabalho contou com uma investigação preliminar de pesquisas e soluções disponíveis. No contexto computacional brasileiro, foram encontrados cinco trabalhos que versam sobre o assunto do presente trabalho. Entretanto, em investigação mais aprofundada, constatou-se que quatro deles têm propostas metodológicas, finalidade e públicos diferentes (SANTOS ET AL., 2007; HOLANDA ET AL., 2005; TAVARES, 2009; NETO e LORENZINI, 2009). Um destes cinco trabalhos segue a mesma linha sociointeracionista do nosso e é direcionado a crianças surdas - KARYTU: um software para o letramento da criança surda sob a ótica bilíngue (SILVA, 2002). No entanto, a tentativa de construção de conhecimento profundo sobre o mesmo mostrou uma falta de registro sobre os seus aspectos de inovação e de implementação.

Já o *software* Ideographix, lançado em sua primeira versão em 2002, foi resultado de três de processos de pesquisa-ação realizadas entre 1991 e 2000 no INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique* - Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) e pela AFL. Segundo Razet (2012), este *software*, fundamentado no letramento pela via direta, tem por objetivo permitir a melhor exploração da escrita de um texto e sua comparação com o funcionamento de

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

outros. Ele permite maior rapidez nas pesquisas sobre um texto, sobre vários textos e sobre a língua de maneira geral, assim como a formulação de ferramentas de trabalho para os alunos.

O Ideographix é uma ferramenta “divisora de águas” no tratamento do trabalho com a língua escrita. Ele permite que professores tenham acesso pleno à informação constituinte de um texto e que se apropriem dela para o trabalho sistematizado com seus alunos. Ele também facilita a geração de exercícios para os alunos resolverem em sala de aula ou como tarefas de casa que despenderiam tempo significativo do professor, caso precisassem ser elaborados sem a ferramenta. Todas as funcionalidades que o software oferece são resultado da necessidade surgida na aplicação em contextos físicos, das práticas de ensino/aprendizagem do professor com seus alunos em sala de aula.

METODOLOGIA

Com a problemática levantada, havia a necessidade de propor melhorias no processo de ensino/aprendizagem da escola alvo, sistematizando os conteúdos apresentados às crianças, a fim de propor um ensino bilíngue significativo

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

e bem estruturado, antes mesmo de poder propor o modelo conceitual do ambiente computacional de apoio ao letramento de surdos. Então, pela abertura conquistada ao longo dos anos de convivência dentro da escola alvo, a pesquisa participante evoluiu, naturalmente, para uma pesquisa-ação.

Ao contrário das pesquisas tradicionais, que são consideradas independentes, objetivas e não reativas (MCTAGGART, 1996), a pesquisa-ação é “explicitamente democrática, colaborativa e interdisciplinar” (HAYES, 2011, p.3). Ela visa, ao mesmo tempo, melhorar tanto o assunto estudado (muitas vezes chamado “cliente”), quanto à geração de conhecimento; a sua configuração depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada (KOCK, 2013).

No contexto da Interação Humano-Computador (IHC), nos últimos anos, a comunidade tem mostrado grande interesse em fazer pesquisa com valor social. A PA oferece uma abordagem colaborativa sistemática para a realização de pesquisas em IHC que satisfaz à necessidade de rigor científico e à promoção de mudança social sustentável (HAYES, 2011).

Neste sentido, a PA oferece aos pesquisadores de IHC lentes teóricas, metodológicas e orientação pragmática para a construção de conhecimento credível no âmbito

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

de projetos colaborativos que envolvem democraticamente parceiros da comunidade no enfrentamento de desafios sociais importantes.

Uma das mais citadas versões do “Ciclo de Pesquisa-Ação” foi proposta por Gerald Susman e Roger Evered (1978). A figura 2 traz a representação do ciclo que compreende cinco estágios:

1. *O estágio de Diagnóstico* é onde o ciclo começa e envolve a identificação de uma oportunidade de melhoria ou um problema geral a ser resolvido na organização do cliente;
2. *O estágio de Planejamento da Ação* envolve a consideração de cursos alternativos de ação para atingir a melhoria ou resolver o problema identificado;
3. *O estágio de Ação* envolve a seleção e a implementação de um dos cursos de ação considerados na fase anterior;
4. *O estágio de Avaliação* envolve o estudo dos resultados do curso de ação selecionado;
5. *O estágio de Especificação do Aprendizado* envolve a revisão dos resultados da fase de

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

avaliação e, com base nela, a construção do conhecimento na forma de um modelo que descreve a situação em estudo. Sendo assim, todo o processo descrito a seguir baseou-se nos estágios descritos por estes autores.

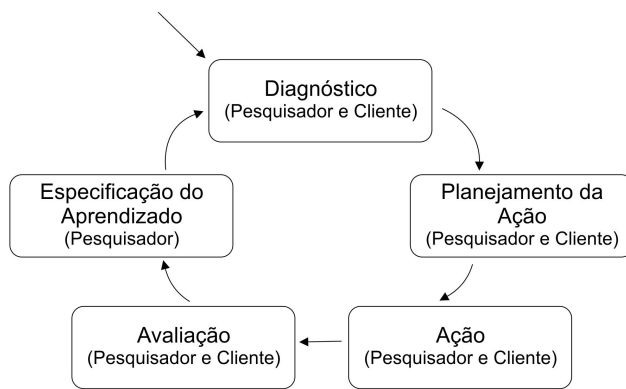


Figura 2: Ciclo de pesquisa-ação baseado em Susman e Evered (1978, p.588).

DESENVOLVIMENTO DA PA

Estágio de Diagnóstico: o ponto de vista externo da pesquisadora proporcionou uma melhor percepção dos problemas encontrados e uma contraposição do que a literatura indica como estratégias de letramento bilíngue de

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

surdos eficazes e as maneiras como a escola as aplicam, ora de forma supérflua, ora de forma equivocada. Dos sete pontos chave levantados durante a pesquisa-ação como problemas elementares da escola alvo, o que para a pesquisadora se destacava como determinante do caráter inadequado do processo inicial de letramento era a exposição imediata da criança a imagens apenas precedidas da explicação em Libras e desconsiderando o texto em Língua Portuguesa em um primeiro momento.

Estágio de Planejamento da Ação: no início de 2013, houve uma abertura de diálogo com uma das professoras da escola alvo sobre os problemas observados durante as aulas, inclusive, nas dela. Após várias reuniões, a pesquisadora e a professora propuseram uma atividade prática de letramento bilíngue para o segundo semestre de 2013, com foco no contexto e no significado da Língua Portuguesa escrita. Tal atividade foi sistematizada e bem fundamentada, fazendo uma junção dos apontamentos sobre Letramento Bilíngue de Fernandes (2011) e da AFL. Todo o planejamento da atividade, bem como a busca por materiais de suporte e demais recursos para realização das aulas foi realizado em conjunto pela autora e a professora.

Estágio de Ação: a atividade ocorreu com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e teve quatro crianças

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

como participantes (dois meninos e duas meninas), com idades entre 8 a 9 anos, surdos profundos proficientes em Libras e que estudam na escola desde a Educação Infantil. Nenhuma das crianças do grupo possuía oralidade, ou fazia leitura labial. Por três meses, a atividade foi registrada por imagens e vídeos. Vale citar que, tal material documental teve prévia autorização de produção da escola e dos pais dos alunos participantes, que permitiram, também, o uso das imagens das crianças em publicações.

A professora iniciou a atividade de letramento com a contação de uma fábula em Libras (gênero literário). Em seguida, ela fez questionamentos acerca da fábula para instigar a imaginação das crianças. Diversas características da fábula foram trabalhadas. Por exemplo, em outra aula, as crianças receberam os parágrafos do texto recortados e tiveram que remontá-lo primeiro individualmente e em um segundo momento de forma coletiva (Figura 3).



Figura 3: Criança tentando organizar parágrafos de texto e organização coletiva da fábula fixada no quadro negro.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

Depois, passou-se a outros gêneros textuais e sociais (revista, folhetos, encartes de viagem, entre outros) que tinham palavras ou assuntos correlacionados com a fábula trabalhada. Assim, vários gêneros textuais (com temática e/ou vocabulário relacionado) foram trabalhados durante esta atividade, até as crianças terem aprendido várias palavras em Língua Portuguesa escrita (que para elas, agora tinham passado a ter significado) e terem alcançado autonomia para lerem um texto elas mesmas, sem apoio de recursos de imagens (Figura 4). Como reforço ao conteúdo aprendido, era solicitado que elas dramatizassem em Libras o texto lido (Figura 5).



Figura 4: Exemplo de trabalho com outro gênero textual (revista).

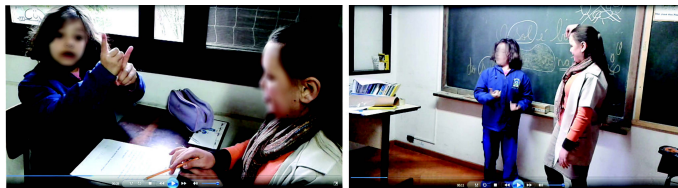


Figura 5: Criança lendo e depois dramatizando o texto lido.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

Estágio de Avaliação: para a professora da turma, foi instigante observar a autonomia das crianças diante da leitura do texto, mostrando que, a partir das informações com significado, por meio das palavras-chave, elas tinham conquistado a habilidade de fazer conexões entre tais informações e adquirido uma experiência mais significativa de leitura. Por conta do retorno positivo da atividade, a escola também ganhou destaque dentro do município e até internacionalmente. Para a pesquisadora deste trabalho, a atividade foi importante por ela ter lhe proporcionado uma melhor compreensão de como tal atividade poderia ser transformada em um processo e de como o artefato computacional poderia servir de instrumento mediador do binômio ensino/aprendizagem bilíngue para surdos.

Estágio de Especificação do Aprendizado: esta pesquisa-ação serviu como insumo para a geração de requisitos contemplados no corrente desenvolvimento do protótipo do ambiente computacional de apoio ao ensino bilíngue de crianças surdas.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

RESULTADOS

Como fontes de conhecimento que contribuiram efetivamente na construção do conjunto de requisitos principais do ambiente computacional destacam-se: Cultura e Identidade Surda; Letramento Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa Escrita); Letramento pela via direta; Trabalhos relacionados, principalmente engenharia reversa do software Ideographix; Observações, durante 3 anos, das atividades de letramento de crianças surdas em contexto real; Atividades de letramento desenvolvidas durante a pesquisa-ação na escola alvo.

Ficou claro, ao longo do processo de PA, que este ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas deve atender a dois perfis de usuário, devendo cada um dele, determinar um ambiente de interface e interação próprio: (a) o *Professor* (surdo ou ouvinte com fluência em Libras), cujo módulo o ajudará no planejamento de aulas, no planejamento dos exercícios a serem propostos aos alunos em sala de aula ou via computador, e na correção dos exercícios efetuados pelos alunos; (b) o *Aluno* (a criança surda ingressa na Educação Infantil até 5º ano do Ensino Fundamental em um contexto de ensino bilíngue), ao qual o

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

ambiente permitirá realizar as tarefas escolares planejadas pelo professor.

O conjunto de requisitos (no total de 37) foi organizado em: Gerais, do Professor, do Aluno, Ferramentas de Tratamento de Texto, de Imagens e de Vídeos, respectivamente. Na sequência, é apresentado um exemplo de requisito de cada categoria.

Requisito Geral (G9): upload e download de documentos em texto e vídeo (professor e aluno). Por exemplo: upload de vídeo de registro da dramatização de uma história infantil feita pelos alunos. Tanto o professor como o aluno deverão poder incluir documentos de hipermídia e interagir com eles durante a elaboração de material (de apoio didático ou de resposta ao exercício proposto).

Requisito específico ao ambiente do Professor (P2): possibilidade de inclusão de retorno sobre a solução apresentada pelo aluno a cada tarefa (notas, correções, explicações e sugestões de melhoria do texto escrito pelo aluno). Em outras palavras, a interação na correção das atividades realizadas pelo aluno deverá facilitar a inclusão e a organização de itens semânticos relevantes de praxe na prática didática.

Requisito específico ao ambiente do Aluno (A4): possibilidade de criação de seus próprios dicionários com

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

imagens associadas às palavras, às expressões aprendidas e aos sinais. Esta base de conhecimento multimídia e multimodal é crítica no tocante à apropriação do potencial inovador da tecnologia para a construção de conhecimentos linguísticos em contexto.

Requisito de Ferramentas para Tratamento de Texto (TT1): tratamento e diversas formas de visualização para marcação de texto em vários níveis com unidade e sentido: caractere, cadeias de caracteres (prefixo, morfema e sufixo de palavras, frases nominais e verbais, parágrafos, conjuntos de parágrafos). Embora claramente funcionais, requisitos como este são essenciais no suporte ao letramento pelo ambiente, na medida em que o caráter visual-espacial da língua de sinais dá legitimidade a estas formas de marcação e a todo o processo de interação por ela determinada.

Requisito de Ferramentas para o Tratamento de Imagem (TI11): edição de imagens (recorte, inibição, ampliação, destaque, entre outros), principalmente, para que textos sociais possam ser explorados junto aos alunos. Este requisito decorre do conceito de letramento, que envolve compreensão da informação subjacente às diversas formas de representação.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

Requisitos de Ferramentas para o Tratamento de Vídeo (TV2): ferramenta que possibilite ao professor a edição de vídeo, com sincronização para destaque no vídeo de expressões a serem trabalhadas no texto escrito ou material impresso digitalizado. A sincronização de segmentos de vídeo com trechos de texto escrito durante a interação do aluno com o ambiente, permitirá a observação e a análise comparativa entre as diferentes estruturas sentenciais da Libras e da Língua Portuguesa.

O ambiente computacional delineado envolve módulos correspondentes e é apoiado por uma série de bases de dados e bases de conhecimento. Ao elaborar um projeto, no sentido amplo, que envolve diversos gêneros textuais, o professor tem à sua disposição, bases de textos escritos, de imagens e vídeos. Ele tem a possibilidade de uso de dicionários, tanto da Língua Portuguesa, quanto da Libras. Adicionalmente, ele pode recorrer às bases que representam, respectivamente, as gramáticas da Língua Portuguesa e da Libras. O professor pode, também, consultar e atualizar o glossário da Língua Portuguesa para a Libras. Este glossário envolve, para cada palavra do Português, a sua explicação em Libras, os seus correspondentes em Datilologia e seus usos em contextos metafóricos, de sinonímia, de ironia, entre outros.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

Já o aluno, ao visualizar o material e realizar as atividades terá, como principais suportes, os dicionários multilíngues, o glossário e o dicionário a Língua Portuguesa invertido (organizado para privilegiar a busca de palavras por sufixo). Ele poderá, ainda, criar seus dicionários pessoais multimídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que mobilizou este trabalho foi a identificação da situação de exclusão social da comunidade surda devido a dois fatores determinantes: a falta de domínio da sua língua natural Libras e a falta de domínio da Língua Portuguesa escrita. Então, o seu objetivo foi propor um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas, onde o artefato computacional tivesse o papel de instrumento mediador do binômio ensino/aprendizagem, fazendo elo entre o professor (agente mediador) e o aluno (mediado) através da Libras (mediadora).

A metodologia adotada ao longo do trabalho foi multi e interdisciplinar; esta experiência proporcionou à pesquisadora a possibilidade de atestar a importância da língua de sinais para a aquisição de conhecimentos por parte dos surdos e, também, de levantar uma série de problemáticas

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

no ensino bilíngue da escola alvo. Antes de propor uma solução conceitual de ambiente computacional, foi necessário investigar, construir e aplicar de forma integradora de teoria e prática, um processo metodológico e eficaz de ensino bilíngue.

Como estratégia, fez-se uso da PA, que levou ao planejamento em conjunto pela pesquisadora e pela professora regente da turma, de uma atividade de letramento bilíngue baseada método da AFL, de letramento pela via direta. Os resultados junto aos alunos foram satisfatórios e desencadearam um maior interesse e uma maior produtividade na Língua Portuguesa escrita. Para a pesquisadora, os anos de observações das práticas da escola somados à pesquisa teórica pertinente e a atividade de letramento aplicada contribuíram na definição dos perfis de usuário e na elaboração de 37 requisitos para o ambiente proposto.

O universo composto por 4 crianças surdas foi considerado válido pelas características intrínsecas à PA, em particular por ser um método qualitativo em essência e pelo fato da turma, em questão ser uma turma real de número de alunos semelhante à media de alunos em turmas de escolas bilíngues de surdos.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

Como principais contribuições, enxergam-se: (1) o processo de pesquisa como referência (com resultados comprovados e publicados) para pesquisadores atuantes simultaneamente nas áreas de Interação Humano-Computador e Informática na Educação continuarem fazendo pesquisa para o bem social; (2) a própria solução conceitual para o ambiente computacional no sentido de ela ser uma base suficientemente madura para ser utilizada em diversos trabalhos de pesquisa e desenvolvimento de caráter aplicado, hoje em andamento.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. *Language and Problems of Knowledge*. The Managua Lectures. Cambridge: The MIT Press, 1998.

ENGEL, G. I. Pesquisa-Ação. *Revista Educar*. Curitiba: UFPR, 16, p. 181-191, 2000.

FERNANDES, S. F. *Educação de Surdos*. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

HAYES, G. R. The relationship of action research to human-computer interaction. In: *ACM Trans. Comput.-Hum. Interact.* 18, 3, Article 15, 2011.

HOLANDA, P. da S. et al. ToonTalk na Educação de Crianças Surdas. In: *XI Workshop de Informática na Educação – WIE*, p. 2720-2728, 2005.

KOCK, N. Action Research: Its Nature and Relationship to Human-Computer Interaction. Soegaard, Mads and Dam, Rikke Friis (eds.). 2ed. In: *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*. Denmark: Aarhus, The Interaction Design Foundation, 2013.

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

MARSCHARK, M. E HARRIS, M. Success and Failure in Learning to Read: The Special Case (?) of Deaf Children. C. Cornoldi & J. Oakhill (eds.). In: *Reading comprehension disabilities: Processes and intervention*. Hillsdale, NJ: LEA, p. 279-300, 1996.

MCTAGGART, R. Issues for participatory action researchers, In: *New Directions in Action Research*. Falmer Press, 1996.

NETO, C. E LORENZINI, I. P. Sistema Tutor Inteligente para Auxílio na Alfabetização de Crianças Surdas em Contexto Bilíngue. In: *XIV Workshop de Informática na Educação – WIE*, p. 1773-1782, 2009.

RAZET, C. *La lecture d'une histoire à La lecture d'une écritur*. Synergies Brésil. São Paulo: Editora Humanitas, p. 59-74, 2012.

SALLES, H. M. M. et al. *Ensino de lingual portuguesa para surdos: caminho para as práticas pedagógicas*. SEESP, MEC, Brasília. Vol. 1 e 2, 2007.

SANCHEZ, C. *La educación de los Sordos en um modelo bilíngue*. Diakonia: Mérida, 1991.

SANTOS, R. M. dos. Proposta de Arquitetura pedagógica para auxiliar formadores na Educação de Surdos. In: *XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*, p. 145-164, 2007.

SILVA, A. C. Karytu: um software para o letramento sob a ótica bilíngue. In: *XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*, p. 220-229, 2002.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. 4 ed., São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SUSMAN, G. I. E EVERED, R. D. An Assessment of the Scientific Merits of Action Research", In: *Administrative Science Quarterly*, 23, 4, p. 582-603, 1978.

TAVARES, J. E. ET AL. Uma Aplicação para o Ensino da Língua Portuguesa utilizando o SensorLibras, In: *XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*, 2009.

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

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

Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas

WAUTERS et al. Reading comprehension of Dutch deaf children, *Reading and Writing: an interdisciplinary Journal*, 19, 1, p. 46-76, 2006.

WITKOSKI, S. A. *Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. 2011. Tese de Doutorado em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Os resultados e
impactos de um
projeto de extensão
intitulado:
“Educação e
Cidadania:
um aprendizado
direcionado
para superar
dificuldades”

12

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz
Roberta Rodrigues Ponciano
Alexandra Duarte de Freitas
Daniela Oliveira Soares

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

form
açã
de professores
e práticas
educativas

INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito e uma das formas de expressão da cidadania, apresentado como uma oportunidade para todos os que têm esse direito. Cabe, então, às instituições educacionais e aos membros da sociedade a função de atender a todos sem distinção e discriminação, com base em ações que tenham como eixos norteadores a busca pelo convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, ativa e participativa. Desse modo, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Nessa perspectiva, “[...] os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Ou seja, a educação engloba o aprendizado que ocorre mediante o convívio dos indivíduos com suas famílias e outros meios sociais informais, e não apenas aquele vivenciado a partir do contato com as instituições de ensino formal:

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

A educação não é vista apenas na concepção formal do termo, ou seja, já não se concebe a educação como um espaço único e institucionalizado do saber. Diversos estudos refletem a educação como uma instância mais ampla de construção do conhecimento que abarca, além da instituição escola, outros espaços da vida cotidiana, considerando espaços formativos a família e os de trabalho (COELHO; COSTA, 2009, p.60).

Constatar a diversidade de espaços formativos envolve uma reflexão sobre o reconhecimento dos tipos de educação que variam significativamente, conforme a condição e a classe das famílias dos estudantes – tal diferenciação é determinante para o tipo, o nível e a profundidade do aprendizado a ser obtido. O processo de aquisição de conhecimento não ocorre de modo linear e homogêneo para todos, mesmo que o ideal de “igualdade” esteja previsto em lei:

Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. [...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 2009, p. 27-28).

Nesses termos, pensar numa sociedade hierarquizada, conforme critérios norteados pela pobreza ou riqueza, significa perceber impactos significativos na educação oferecida por instituições sociais como a escola. Nesta, as contradições e desigualdades nem sempre são consideradas

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

ou refletidas conscientemente e de forma crítica pelos gestores, professores e estudantes, visto que muitos deles estão imersos numa lógica marcada pelo controle ideológico e pela reprodução das desigualdades sociais.

Como consequência dessa configuração social, viver numa região periférica ou central (valorizada), ou estudar numa escola particular ou pública, diz respeito a diferenças que devem ser consideradas. Outros aspectos interferem e precisam ser salientados ao se tornarem estimuladores da aprendizagem, nos quais pessoas de classes pobres têm pouco ou escasso acesso, como os bens que incentivam o intelecto e o raciocínio – livros, música, brinquedos pedagógicos, aparelhos de telecomunicação (computadores, *tablets*, celulares etc.); e o contato com outras culturas e línguas viabilizado por viagens e passeios, por exemplo.

Assim, as escolas inserem de modo igual os indivíduos de todas as classes sociais e desconsidera ou ignora as discrepâncias econômicas e culturais existentes entre os sujeitos. A igualdade, defendida socialmente, deixa de ser um aspecto positivo, pois, se todos são tratados dessa forma, não há espaço para o processo de ensino e aprendizagem pautado justamente na diferenciação social e voltado ao atendimento específico das necessidades dos

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

estudantes que, por sua vez, estão imbricados em contextos e classes sociais distintas. Com isso, a escola assim e um papel conservador, em que legitima a ordem social e as desigualdades entre ricos e pobres, reproduzindo-as de maneira consciente e inconsciente (BOURDIEU, 2013). De fato, há distinções no que tange à obtenção de aprendizado e apropriação do saber escolarizado, visto como essencial para se viver na sociedade atual e que pode envolver possibilidades de sucesso ou de fracasso na vida escolar e social.

A realidade caracterizada pelas desigualdades sociais está posta e, diante do reconhecimento de suas consequências contraditórias e desumanas, evidencia-se a necessidade de se atuar ativamente na sua transformação. Nesse sentido, é preciso investirem ações que ao menos implementem propostas que contribuam ou amenizem tal situação para possibilitar a formação que deveria ser, de fato, “direito de todos”, independentemente da classe social.

Diante desses pressupostos, o presente artigo se propõe relatar a experiência do projeto de extensão denominado “Educação e cidadania: um aprendizado direcionado para superar dificuldades”, que visava contribuir para a formação escolar de crianças e jovens que, em situação de vulnerabilidade social, possuem variadas dificuldades de aprendizagem nas disciplinas escolares.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Entende-se que a escola tem papel fundamental na formação dos indivíduos, reconhecendo que o “[...] povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 80). Nesse caso, o referido projeto teve o intuito de complementar as ações já realizadas pela instituição de ensino e suprir algumas necessidades e carências identificadas pela observação e convivência com as famílias que se tornariam participantes do projeto.

Tal projeto foi motivado pela percepção das dificuldades de aprendizagem e de formação dos estudantes iriam participar dessa ação. A maioria é repetente e proveniente de escolas públicas do município, sendo caracterizados por estar numa situação de pobreza extrema que ocasiona determinadas consequências, tais como: a falta de materiais escolares; a reduzida e limitada escolaridade dos pais, sendo insuficiente para auxiliar no aprendizado de seus filhos; os problemas relacionados à locomoção para se chegar à escola; as moradias precárias; entre outras barreiras econômicas e sociais que interferem no acesso ao emprego, nas possibilidades de lazer e no acesso à alimentação adequada, ao saneamento básico, ao vestuário mínimo e adequado etc.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Entende-se que esses aspectos podem gerar problemas de aprendizado como a não realização de tarefas escolares, as dificuldades de atenção nas aulas e a não participação nas atividades lúdicas e artísticas na escola e fora dela. Cumpre salientar que eles se constituem em limitadores do desenvolvimento e da formação humana dos indivíduos.

Ademais, faz-se necessário colocar em prática os preceitos de uma educação dita transformadora. Ela se apresenta como um processo dialético, histórico e cultural com intenções e possibilidades de mudanças, adequações, aperfeiçoamentos e atualizações necessárias na realidade social, com ferramentas e competências voltadas a tal ação.

PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto de extensão foi realizado a partir de uma parceria do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus Itumbiara* com a entidade filantrópica Semeadores do Bem, situada na referida cidade, em bairros próximos às famílias dos jovens e crianças atendidos. As ações ocorreram num período de quatro meses, de janeiro a abril de 2015, e contaram com o envolvimento de quatro pesquisadoras e professoras do projeto, sendo uma delas estudante de graduação.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Na realização desse projeto, usou-se o método de intervenção (MARCONI; LAKATOS, 2003), e os dados foram coletados ao longo do processo de execução. Isso ocorreu conforme os aportes teóricos, as aulas expositivas, a aplicação de textos e exercícios sobre o assunto que os alunos estavam estudando e o desenvolvimento de questões consideradas essenciais para o exercício da cidadania.

Inicialmente, fez-se um estudo baseado nos dados cadastrais arquivados na Semeadores do Bem sobre a situação atual dos alunos que seriam atendidos nos encontros para a realização do reforço escolar. Foram disponibilizadas 10 vagas para os filhos dos frequentadores da instituição a partir da constatação das suas necessidades sociais e educacionais. Posteriormente, durante as visitas ao referido local, identificaram-se crianças e jovens que apresentavam dificuldades escolares, por meio de conversas com os pais ou responsáveis que frequentam a instituição Semeadores do Bem.

As famílias selecionadas previamente foram visitadas com vistas à confirmação sobre a necessidade e a disponibilidade de participação no projeto, momento em que houve o devido esclarecimento aos pais sobre os objetivos e as possibilidades do projeto, bem como a autorização para que seus filhos pudessem participar. Deixou-se clara

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

a importância do apoio e acompanhamento dos pais para que incentivassem a presença dos educandos nas aulas de reforço escolar. Para conhecer a realidade desses indivíduos, elaboraram-se e aplicaram-se questionários para identificar aqueles que seriam os futuros participantes do projeto e o perfil de seus responsáveis, além do levantamento de informações sobre a vida escolar de cada um.

Durante a realização do projeto, destacou-se a busca em manter contato e diálogo com as famílias dos participantes. Sendo assim, foi possível repassar orientações diversas, a saber: desenvolvimento e dificuldades dos filhos no reforço; acompanhamento efetivo na realização das tarefas escolares; e verificação do aprendizado dos filhos na escola e posterior repasse aos membros do projeto para adequação nas aulas de reforço, caso houvesse necessidade. Com isso, os pais foram motivados a perceber as dificuldades dos filhos, bem como a acompanhar os estudos para aprender a direcionar ações que contribuam para o aprendizado e propiciem uma interação entre pais e filhos na busca pelo saber.

As aulas foram acompanhadas de relatórios e registros fotográficos, como forma de organizar a prática educativa e refletir sobre ela em diversos momentos. Foram previstas reuniões semanais para diálogo com a equipe, avaliação

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

sobre o andamento do projeto e planejamento de ações necessárias para viabilizar os objetivos propostos, além de análises de rendimento escolar dos participantes do projeto e do desempenho deles não apenas em termos de aprendizado, mas também no tocante às relações interpessoais, ao comportamento, ao interesse e ao desenvolvimento dos alunos no decorrer do projeto.

Entre os conteúdos e as disciplinas ministradas se destacam Matemática, Português e Literatura; entretanto, fez parte dos encontros o desenvolvimento de atividades lúdicas e artístico-culturais. A escolha desses conteúdos foi realizada com base na constatação das dificuldades relacionadas tanto em relação à leitura e escrita, quanto na realização de operações básicas, cujo aprendizado é atribuído às respectivas séries que os participantes já frequentavam, mas que, por motivos diversos, não teriam conseguido acompanhar o desenvolvimento esperado. No tocante à formação humana, teve-se consenso na equipe executora do projeto sobre a necessidade de se trabalhar, além das disciplinas oferecidas nas escolas, os valores referentes a respeito, convivência em grupo, direitos humanos, desenvolvimento social e cognitivo, dentre outros.

As aulas começaram em meados de janeiro, coincidindo com o início do ano letivo nas escolas, sendo possível

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

acompanhar e realizar as ações suprimindo as possíveis dificuldades que poderiam ser remanescentes do ano anterior, orientando os educandos para um desenvolvimento posterior. Nesse período acontecia um encontro semanal, aos sábados, na instituição Semeadores do Bem que disponibilizou as salas de aula para a implementação do projeto.

Nesse entremeio, os cadernos escolares foram solicitados periodicamente para acompanhamento semanal, assim como para a explicação e a realização das tarefas em casa. Portanto, houve auxílio para sanar as dúvidas dos alunos no que diz respeito aos conteúdos estudados nas escolas.

Os alunos foram separados por séries, referentes ao Ensino Fundamental: os de 1º ano ao 3º ano ficaram numa sala, com o acompanhamento de duas professoras; e os do 4º ano ao 6º ano em outra, também com duas docentes. Essa divisão em grupos é essencial mediante a semelhança dos saberes acumulados, as dificuldades de aprendizagem e a proximidade das idades. Tal fato esteve de acordo com a disponibilidade de duas salas na instituição Semeadores do Bem, o que supre os objetivos ora elencados. Houve o entendimento de que, em grupos, os estudantes aprenderiam mais, pois a convivência possibilitaria o compartilhamento dos obstáculos e das lacunas de saberes para aprender outros aspectos que ultrapassam os currículos tradicionais.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Alguns vídeos com orientações educacionais que são voltados à formação para a cidadania foram abordados nesse projeto. Visou-se desenvolver adequadamente a formação humana, abordando temáticas como diversidade cultural, família, trabalho, tecnologias, ciência, saúde, alimentação, dentre outras.

Para aqueles alunos que não possuíam materiais escolares, foram doados alguns itens necessários nos encontros do projeto, para que pudessem desenvolver as atividades, tais como lápis, cadernos, borrachas etc. E visando melhorar a leitura e interpretação de textos, distribuíram-se livros paradidáticos para a realização de atividades relacionadas a esses aspectos.

RESULTADOS

As ações do projeto “Educação e cidadania: um aprendizado direcionado para superar dificuldades” contribuíram para a melhoria da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes, bem como de seus familiares que se encontram em situação de vulnerabilidade social e, muitas vezes, não vislumbravam um futuro melhor por falta de oportunidades. Conforme Coll (1998), quando um indivíduo

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

coloca significado num material ou numa informação que lhe é apresentado, isso indica que ele adquiriu um conhecimento, podendo traduzi-lo com suas próprias palavras. Sendo assim, o aluno só aprende significativamente ao ser capaz de trazer o conhecimento para sua realidade. Essa foi a busca pelo aprendizado significativo que o projeto pretendeu alcançar para que os inscritos obtivessem êxito na escola e na vida social futuramente.

Diante desse quadro, as aulas visaram auxiliar os estudantes na realização das atividades escolares e em outros momentos de interação e desenvolvimento pessoal (diálogo e expressão de ideias, por exemplo), com orientação para superar as dificuldades. Isso contribuiu sobremaneira com melhorias no aprendizado e na formação escolar e pessoal, em que foram ensinados valores educativos, morais e culturais necessários para a inserção na sociedade.

Entre os resultados obtidos, os participantes demonstraram bastante interesse em se envolver nas atividades propostas pelo projeto, sentindo-se motivados a aprender e buscando sair da condição estagnada na qual estavam. Eles conseguiram realizar exercícios mediante a intervenção dos professores, com explicação no quadro e acompanhamento mais próximo— esta última ação ocorria individualmente nos cadernos escolares.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Nesse caso, desenvolveram-se a capacidade de raciocínio matemático, a leitura e formação das palavras, a interpretação de textos e o manuseio de livros paradidáticos. Vale ressaltar que atividades diversas foram feitas em casa, em que a correção ocorreu em encontros posteriores na referida entidade filantrópica.

Nas tarefas sobre interpretação de texto, os alunos tiveram dificuldades em relação à leitura, à pontuação e às respostas ao que é solicitado pelo exercício; em seguida, foram feitas a explicação e a leitura em conjunto, corrigindo a dicção e a pontuação e relendo para responder às questões. Para suprir essa carência, foram realizadas tarefas que envolvessem a formação das palavras com estudantes de alfabetização, entendendo que, mesmo apresentando dificuldades, nas atividades escritas e orais poderiam ser levantadas (e sanadas) as dúvidas.

Algumas atividades foram direcionadas e ministradas conforme a realidade vivenciada pelos alunos. Alguns deles, por exemplo, faziam pipas para vender na rua onde moravam, então aproveitamos esse potencial para ensinar as operações matemáticas e a administrar os recursos financeiros (mesmo que de maneira introdutória). Também usamos tais vivências na contação e na escrita de histórias, abordando as disciplinas Matemática e Português.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

[...] A questão é que nós precisamos olhar com quem estamos lidando. Significa que eu preciso conhecer um pouco mais sobre o que ele, aluno, gosta e por que gosta. Não é para saber o que ele gosta para ficar ali mesmo; é para partir do que gosta para chegarmos ao que é preciso chegar e foi planejado. E depois pedir a ele sugestões de temas e indicar um livro para ele estudar e, neste ponto, o processo já está deflagrado, isto é, começa a mobilizar a atenção do aluno a partir de elementos que pertencem ao seu universo (CORTELLA, 2014, p. 67).

Além disso, ministraram-se aulas sobre temas diversos, como capacidade de expressão, saúde, cuidado com o corpo e higiene pessoal, compromisso com horários e estudos, com o intuito de despertar a reflexão sobre a importância desses assuntos na rotina do educando. Uma aluna, por exemplo, precisou da intervenção da equipe para conversar com a família sobre sua situação no projeto – dificuldades relacionadas à interação em sala de aula e à realização das atividades, além de comportamentos inadequados como falta de higiene pessoal, atrasos e pouco envolvimento.

As temáticas “sexualidade” e “higiene pessoal” foi discutido a pedido das alunas que pretendiam sanar dúvidas. Houve esclarecimentos e orientações sobre tais assuntos, pois precisavam de mais informações, como relatado por elas. Percebeu-se que tais aspectos não eram discutidos em suas casas e escolas; porquanto, não se sentiam confortáveis em perguntar para os pais ou professores.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Os alunos ainda foram conscientizados, em uma das aulas, sobre a questão da preservação da água e do meio ambiente. Ocorreu um diálogo com eles, para orientá-los sobre ações a serem tomadas no dia a dia e nas tarefas escolares, em que foram apresentados textos educativos com questões a serem respondidas e alfabetos com pontuações e exercícios para fixação.

A maioria dos alunos relatou que já havia sofrido algum tipo de discriminação na escola. Um deles, afirmou que era chamado de “burro” por ser repetente, pela segunda vez, na mesma série; por isso, achava que tinha essa característica: “[...] nem quero mais estudar, só vou na [sic] escola”. Nessa descrição feita a nós, ele não nos olhava nos olhos, por estar extremamente envergonhado.

Então, conforme esse relato, foi necessário mudar a concepção de aprender, de buscar a autoestima e alcançar o que se pretende com o aluno e/ou com os familiares, pois estes também já não acreditavam que seria possível o jovem sair da condição de repetente e “burro”. Tomaram-se as seguintes ações: acompanhamento intensivo das tarefas escolares; explicação aos pais sobre como lidar com as dificuldades do filho e o incentivo em casa; solicitação ao estudante para apresentar suas tarefas e explicá-las no quadro aos demais colegas, visando à desenvoltura e a um novo

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

posicionamento frente a outras pessoas; entrega de livros para leitura em casa e posterior contação da história no reforço escolar.

Melhorias nas notas e na postura do educando foram observadas ao longo do projeto, mas, apesar das conquistas, houve momentos de faltas aos encontros e vontade de desistência em participar do projeto. Tais empecilhos foram sanados com dedicação e acompanhamento das professoras do projeto, além do apoio aos familiares na busca de mudanças relacionadas a melhorias e a sair da condição em que se encontravam – excluídos da sociedade e vulneráveis num contexto social, sem a aquisição e a prática de valores relacionados à cidadania. Isso pode ser confirmado por Cortella (2014, p. 105):

A ideia de valores é o que dá sustentação na nossa capacidade de vida coletiva, é aquilo que faz com a vida não perca o sentido, que faz com ela tenha valor, ou seja, tenha validade. Há valores que são fundamentais, enquanto outros são essenciais. A possibilidade de cooperação e a noção de cidadania são valores essenciais. Ora, não é tarefa da escola nem da família fazer isto isoladamente, porque um projeto educativo é coletivo e não individual. Ele se realiza a partir de parceria entre escola e a família.

De acordo com as conexões do conteúdo a aspectos do dia a dia e ao que estava à nossa volta, houve uma visualização mais adequada do que estava sendo ensinado. Percebeu-se que, após as explicações, os jovens

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

e as crianças desenvolveram maior autonomia e, assim, avançaram em termos de aprendizado. Reforços positivos, a cada acerto, foram realizados mediante elogios e incentivos diversos, e isso propiciou maior vontade em participar do projeto para aprender e realizar suas tarefas escolares. Portanto, pode-se dizer que o projeto cumpria sua meta a cada encontro ministrado, juntamente com visitas domiciliares programadas.

Nesse sentido, as aulas foram bastante proveitosas e representaram momentos de interação e aprendizado. Em variadas situações, como gincanas educativas e debates sobre assuntos diversos, os estudantes com mais dificuldades foram auxiliados por aqueles que apresentavam maior aprendizado acumulado.

Na sequência, as avaliações escolares dos alunos foram entregues às professoras voluntárias para realizar as correções com eles, sanando as dúvidas existentes. Alguns apresentaram notas baixas e, nas avaliações posteriores, a partir da assiduidade ao reforço escolar, houve melhorias nas respectivas notas e maior desenvoltura dos discentes na realização e no posicionamento frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Alguns problemas dos alunos atendidos iam além das possibilidades das professoras voluntárias do projeto, mas essas informações foram repassadas aos pais ou responsáveis, como a existência de algum déficit de aprendizagem marcado pela necessidade de se procurar apoio psicológico ou médico. Outro fator identificado concerne à desestrutura familiar de muitos deles, mas observamos que o momento de interação no projeto possibilitou crescimento rumo à busca em lidar com problemas do dia a dia, sejam eles materiais ou emocionais.

Constatou-se, ainda, que a precariedade vivenciada na vida familiar se estendia para a escola. Consequentemente, o projeto de extensão se deparou com uma realidade de evidente carência em todos os sentidos – alimentos, moradia, valores, educação e inclusão social –, constituindo-se em importante instrumento de apoio a esses alunos e até mesmo às suas famílias.

Diante dos aspectos supramencionados, são notados avanços significativos em relação ao desempenho em várias esferas da vida dos alunos atendidos pelo projeto. Os resultados obtidos foram além dos objetivos traçados, como a mudança de comportamentos e posturas inadequadas, e o despertar da vontade de estudar, com consciência de seus atos e vislumbrando maiores perspectivas de futuro.

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

Eles puderam aprender mais sobre a autonomia e a busca pelos objetivos, comprometendo-se em cumprir horários e ter maior responsabilidade e cuidados com o corpo, as palavras usadas nas interações sociais e os materiais escolares, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades sociais constituem-se em problemas que se expandem e atingem diversas possibilidades do indivíduo na sociedade: o lazer, o trabalho, a saúde, a moradia, a cultura, dentre outros. Elas afetam a formação humana a que todos têm direito e que está prevista claramente na legislação educacional brasileira vigente; todavia, encontram-se dificuldades de se efetivar tal formação numa realidade profundamente marcada pelas discrepâncias na sociedade.

Se a escola não tem conseguido acompanhar e suprir as variadas necessidades dos estudantes matriculados, seja por motivos e/ou complexidades diversas, ações como a do projeto citado no texto ganham relevância por buscarem suprir algumas de suas lacunas. Reconheceu-se a existência das desigualdades sociais e das diferentes condições

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

de poder, privilégio e prestígio a que estão inseridas muitas crianças e jovens de periferia.

Evidencia-se que essas famílias ainda estão numa condição concebida como frágil e marginalizada, pois há o envolvimento de fatores bem complexos referentes ao sistema de classes no qual estão inseridas. Verifica-se que as pessoas têm o direito a condições voltadas a uma vida mais completa e, segundo Cortella (2014), a um conceito que faz interface com a ética, que é a vida na sua melhor possibilidade. Desse modo, é imprescindível estimular o desenvolvimento intelectual, integral, solidário e coletivo de modo transformador e crítico, promovendo a formação humana e a qualidade de vida que contribuam efetivamente com uma convivência na sociedade da melhor forma possível.

Portanto, pôde-se contribuir para que os educandos pudessem refletir sobre suas condições, aperfeiçoar suas competências e práticas e buscar caminhos para mudanças. Com o projeto foi possível proporcionar, às crianças e aos jovens, um aprendizado direcionado para suprir e sanar algumas dificuldades escolares vivenciadas por eles, para que pudessem continuar os estudos com mais segurança e melhor desenvolvimento intelectual, além de criar valores morais e éticos. De fato, as ações de extensão precisam ser expandidas e incentivadas para que cheguem às pessoas

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

que se encontram em situação de vulnerabilidade social, para terem uma vivência transformada (ou pelo menos amenizada), sobretudo no que diz respeito à condição de pobreza e déficit escolar.

Numa realidade em que a educação pode se constituir numa possibilidade de consciência e de mudança social, o projeto de extensão “Educação e cidadania: um aprendizado direcionado para superar dificuldades” buscou contribuir para isso, ao atuar em favor de “[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2009, p. 29). Constituiu-se, por fim, numa busca consciente por mudanças, mesmo que para um grupo reduzido de indivíduos, sendo uma prática e uma experiência marcante tanto para os cursistas quanto para os idealizadores do projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

form açã

de professores
e práticas
educativas

Os resultados e impactos de um projeto de extensão intitulado: “Educação e Cidadania

COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico (Orgs.). *A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COLL, César (Org.). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica* 1. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SAVIANI, Dermalva. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

A criatividade e o
ensino da arte no
ambiente escolar

13

Maria Lúcia Wochler Pelaes

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de pesquisas realizadas no mestrado em educação e fundamentaram a minha dissertação de mestrado (2004). Portanto, de 2004 a 2016 algumas publicações ocorreram a partir dessa temática em mídias eletrônicas, fato que corrobora o interesse pelo assunto e a grande relevância que existe em desenvolver pesquisas sobre o tema criatividade, especialmente, na área do ensino da arte. Muitas são as práticas educativas elegidas para as aulas de arte, que garantam o desenvolvimento da criatividade que, aos poucos, tornou-se um objetivo curricular da área de Arte, sendo citado por repetidas vezes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997).

Para tanto, pode-se afirmar que o tema “criatividade” tem sido abordado em diferentes áreas, caracterizando a natureza dialética e interdisciplinar do conceito, que se estabelece como um valor contemporâneo, ajustado aos objetivos mais diversos.

O desenvolvimento da criatividade tem se caracterizado como um dos objetivos educacionais no planejamento dos currículos, gerando diferentes questionamentos sobre a natureza do pensamento criativo e de que maneira ele pode ser estimulado.

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

Percebe-se que o *estímulo à criatividade* acontece nas mais diferentes áreas do ensino escolarizado, sendo que, principalmente nas áreas ligadas à criação artística, esse fato se manifesta como uma constante. Tal questão transforma a área de Arte num importante campo para se desenvolver um estudo sobre o tema proposto.

As questões que embasam o presente artigo são: Qual a origem do termo criatividade? Como pode ser definida a criatividade? Qual a relação entre a criatividade e o ensino de arte?

Os objetivos do estudo sobre a criatividade consistem em: apresentar a origem do termo criatividade e desenvolver uma análise sobre os conceitos de criatividade, verificando a relação entre a criatividade e o ensino de arte.

Este estudo encontra a justificativa quanto a sua relevância considerando a importância do tema para a comunidade acadêmica – educacional, assim como a necessidade de estudos que elucidem as concepções atuais sobre o conceito de criatividade, enfatizando a área de Arte.

O termo criatividade apresenta-se como o objeto do presente estudo, configurando-se como termo-chave na relação natureza/cultura, sensibilidade /inteligência, inato/ adquirido. Ligada ao estudo das estruturas e dos modos de

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

conhecimento, a criatividade entra como elemento constitutivo e operativo, manifestando-se, na arte, como *atividade criadora*, revelando concepções que encontram sua origem em estudos estéticos ligados aos conceitos de *belo*, *gosto* e *sensibilidade*, submetida aos processos da *imaginação/invenção*, encontrando a sua origem na estética romântica do século XVIII.

ORIGEM DO TERMO CRIATIVIDADE

O conceito de criatividade, remontando à Antiguidade, estava associado à loucura, pela sua natureza de irracionalidade, principalmente relacionado ao gênio na criação artística. Os conceitos de criatividade, originalidade e imaginação são conceitos solidários que constituem o núcleo da estética romântica que se formou no século XVIII.

A concepção de que o artista cria em estado de loucura, real ou potencial, permanece ao longo do tempo. Durante o século XIX a ligação entre o gênio e a loucura torna-se foco de estudo da Psicologia, que estabelecia uma estreita associação entre a criação artística e o estado psicótico.

Uma outra concepção que encontra sua origem no pensamento do século XVIII, consiste na de associar a

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

capacidade criativa à imaginação. Esta seria a livre associação de ideias obtida por inspiração e *dom*, que favorecia os “gênios”, indivíduos de mente criativa, capazes de criar numa condição diferenciada dos demais indivíduos.

A palavra imaginação foi empregada inicialmente, no século XVIII, como um termo que compreendia a totalidade dos processos mentais. Porém, em função da influência de valores clássicos, perpetuando oposições tradicionais, principalmente entre juízo e imaginação, o termo imaginação manteve a correspondência com a faculdade formadora de imagens.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997):

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas [...]. É a capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (PCN de Arte, 1997, p. 41).

Segundo Dobránszky (1992), autora do livro *No Tear de Palas*, obra que apresenta um estudo introdutório sobre as concepções de gênio e imaginação presentes no século XVIII:

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

A imaginação, tal como o século XVIII em geral a concebeu, principalmente sobre as formulações loskianas, é uma faculdade produtora de imagens espetaculares. Por outro lado, [...], essas imagens só produzem prazer quando são intensificadas pela emoção que lhes acrescenta o artista. Esse sentimento deriva, portanto, não apenas da comparação, da semelhança com o objeto descrito, mas da atividade da mente posta em jogo pelas associações de idéias [...] (DOBRÁNSZKY, 1992, p. 88).

Neste sentido a imaginação é colocada na base da criação artística, como mediadora entre o real e o sonho, a fantasia. Ela permite estabelecer relações entre o mundo dos sentidos e a obra de arte. Este universo imaginário obedece à “ilusão” que, por sua natureza irracional, se filia à loucura.

A concepção de *imaginação* concebida inicialmente como uma faculdade produtora de imagens à semelhança do real é questionada a partir do século XVIII, estabelecendo-se um novo paradigma: ao da imaginação numa condição oposta a razão. Se a imaginação é uma faculdade errante, filha da espontaneidade e da inspiração, está ligada mais a emoção que a razão, numa perspectiva cartesiana.

Como aponta Vygotsky (1982), a imaginação criadora é motivada pela capacidade de fantasiar a realidade:

A imaginação criadora é resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada, enquanto um produto de sua época e seu ambiente (VYGOTYSKY, 1982, p.31-32).

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

Percebe-se a forte influência que a imaginação e a fantasia exercem sobre a atividade criadora, que irá ser desenvolvida a partir dos conhecimentos construídos individualmente e socialmente, de forma tal que os estímulos do meio ambiente atuam imperativamente sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997):

A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico (PCN de Arte, 1997, p.41).

A imaginação criadora é a fonte originária da criatividade e se dá segundo fatores internos e externos ao indivíduo. A criatividade é entendida enquanto campo interdisciplinar e que sugere a existência de novos fenômenos, através da capacidade de investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas.

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

CRIATIVIDADE E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

Criar então seria o ato de estabelecer uma nova existência, comprometida com a originalidade do fenômeno. E criador torna-se o ser capaz de gerar o novo, o autor, que produz a forma, institui, inventa, faz nascer o novo.

É desses conceitos que provém o “mito da criação” como algo sobrenatural, que foge a expectativa cotidiana da repetição.

“Criatividade”, “criador”, “criativo”, “criar”, tratam-se de palavras que traduzem um discurso frequente, quando se fala em educação através de arte, porém o fazem dentro de uma premissa tão genérica, que é difícil isolar e definir o conceito.

A questão do estímulo à criatividade e de como esse conceito é visualizado, estabelece uma problemática que vai além de pressupostos pedagógicos, gerando questionamentos que indagam a natureza da própria concepção de criatividade, como condição inerente de uma vocação ou uma habilidade, que depende de características que são discriminadas como inatas ou como adquiridas, gerando a concepção de um conceito que reflete a dicotomia estabelecida na sua própria origem.

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

No ensino de Arte, o termo criatividade foi utilizado inadequadamente, se distanciando também da ideia inicial, a da “livre expressão”, passando a ser utilizado para qualificar qualquer tipo de trabalho, mesmo que este nada tivesse a ver com a ideia que se tinha de criatividade.

Conforme Saunders (1984):

Por conseguinte, criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. Ao se criar, defini-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspectos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram (SAUNDERS, 1984, p.19).

É possível inferir, que a criatividade, segundo a observação de Saunders (1984), se consolida através de um processo de múltiplas conexões, que difere do sentido do termo criatividade, o qual foi levado a extremos, buscando-se aderir ao espontaneísmo e a total liberdade de criação.

Conforme Barbosa (1998), a ideia de “livre expressão” foi interpretada, na ação pedagógica, sugerindo a atividade livre e a criação espontânea como uma reação aos modelos rígidos do ensino de arte do final do século XIX e início do século XX. Nesse sentido, qualquer atividade mais “tradicional”, por exemplo, utilizando modelos, repercutia como

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

atitude descontextualizada dos novos moldes educacionais influenciados pelo movimento do escolanovismo.

Desde o começo do século e, principalmente, a partir da década de 50, muitos estudiosos têm-se dedicado ao problema da criatividade humana, observando-a de diferentes pontos de vista, como, por exemplo, o que a relaciona com a personalidade ou a abordagem cognitiva ou, ainda, o que vê criatividade como solução de problemas.

Associados à livre expressão, foram formulados os primeiros conceitos que permearam o ensino de arte, a partir da interpretação de autores como Herbert Read e principalmente Viktor Lowenfeld, os principais responsáveis pelas ideias mais significativas que fundamentaram os primeiros programas que visavam o processo de criação artística dos alunos, em detrimento ao produto final dos trabalhos realizados, principalmente, através da Educação Artística.

Herbert Read apresenta, em seus estudos sobre a educação através da arte, concepções sobre o pensamento criativo e a imaginação infantil. É uma constante em seus estudos, a defesa da ideia de espontaneidade e livre-expressão na atividade artística infantil, como é possível verificar na citação a seguir.

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

form açã

de professores
e práticas
educativas

Segundo Read (1986):

[...] precisamos tomar muito cuidado para não atribuir valor terapêutico demasiado a essas formas de expressão livre que desejamos incentivar como parte de nossos métodos educacionais.[...] À parte qualquer outro aspecto da questão, os desenhos de uma criança, produzidos como uma atividade espontânea, são evidências diretas de sua disposição fisiológica e psicológica [...] (READ, 1986, p.29).

Entre as concepções que Read apresenta, duas merecem um destaque especial: a que se refere ao significado da imaginação na formulação do pensamento, através das percepções do mundo externo e, uma outra concepção, a que se refere ao estudo do pensamento criativo associado ao pensamento científico, como pode ser verificado na citação a seguir.

Conforme Read (1986, p.27): “Quando passamos a investigar a natureza do pensamento científico quanto a ser este uma atividade inventiva ou criativa, [...] descobrimos que ele também se liga as imagens”.

O pensamento imaginativo, para Read, compõe a base dos processos de pensamento, não ocupando um lugar oposto ao da racionalidade. Segundo a teoria da Gestalt, como afirma Read, a percepção capta, através dos sentidos, as imagens e sensações, que promovem o pensamento e a imaginação. Tal qual a auto-expressão, que

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

provoca o autodesenvolvimento, através do estímulo às atividades criativas, na criança.

Conforme Read (1986) referindo-se às atividades criativas:

Sabemos que uma criança absorvida num desenho ou em outra atividade criativa qualquer é uma criança feliz. Sabemos, pela simples experiência diária, que autoexpressão é autodesenvolvimento. Por essa razão é nosso dever reivindicar uma grande parcela do tempo da criança para as atividades artísticas[...] (READ, 1986, p.29).

Um outro conceito sobre a criatividade, famoso por ser bastante difundido, caracterizou-se por associar o objetivo da arte, na escola, com o desenvolvimento da potencialidade criativa da criança, excluindo das demais “matérias” a responsabilidade pelo ato criativo intencional.

Segundo Lowenfeld (1970), um dos estudiosos que contribuíram para a difusão da ideia da criatividade, no contexto da Arte-Educação:

A arte e capacidade criadora sempre estiveram intimamente ligadas. Durante anos, o programa artístico nas escolas públicas, tem sido o baluarte da criatividade e, com frequência, as experiências de arte e a atividade criadora significam a mesma coisa. Entretanto, com o interesse crescente na criatividade e o grande número de pesquisas, nessa área, tornou-se muito claro que é possível ter um programa artístico nas escolas, o qual não seja, automaticamente de natureza criadora. A criatividade está se tornando uma preocupação vital para muitas pessoas: precisamos compreender

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

o processo que envolve a evolução da capacidade do pensamento criador das crianças (LOWENFELD, 1970, p.61).

Com efeito, o termo “criatividade” passou a ser difundido no sistema escolar, principalmente associado à produção artística, contudo não devemos dissociar a capacidade criadora da evolução do pensamento criador do indivíduo, enquanto agente social, que produz experiências criativas no universo concreto das diferentes áreas do conhecimento.

Dentro do universo do conhecimento, o conceito de criatividade caracteriza a expressão de um processo cognitivo, que transforma a realidade e produz o “novo”, rompendo com as barreiras do conhecido, estabelecendo novas relações.

Para Lowenfeld (1970):

A definição de criatividade depende de quem a exponha. Com frequência, os pesquisadores são algo limitados em suas explicações, enunciando que a criatividade significa flexibilidade do raciocínio ou fluência de ideias; ou também pode ser a capacidade de transmitir novas idéias ou de ver as coisas em novas relações; em alguns casos a criatividade é definida como a capacidade de pensar de forma diferente das outras pessoas (LOWENFELD, 1970, p.62).

As definições encontradas, segundo a citação anterior, refletem a constante associação do *conceito de criatividade* com a *capacidade de inovação*, que, na verdade, são

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

um tanto redutoras, refletindo apenas parte do que consiste o *processo criador*, o qual envolve um desenvolvimento mais elaborado dos processos do pensamento.

Segundo os estudos realizados por Novaes (1977, p.18-29), propondo uma análise sobre algumas das concepções mais significativas para a definição do conceito sobre criatividade, a autora apresenta os seguintes conceitos:

Torrance registra: Criatividade é um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados (NOVAES, 1977, p.18).

Segundo Novaes, Torrance propõe o conceito de criatividade associado à solução de problemas, a partir do levantamento de hipóteses e de sua investigação, o que caracteriza o processo criativo que tem função cognitiva e que está intimamente ligado ao pensamento reflexivo.

Ainda sobre as concepções de Torrance sobre criatividade, cabe salientar que o mesmo fundamentou seus estudos, através de medidas, testes e avaliações sobre o potencial criativo, analisando testes de QI¹, estabelecendo

1. Sobre os testes de QI, Maria Helena Pato apresenta estudos que abordam a questão sob o ponto de vista da função e apropriação questionável de tais testes, que refletem análises bastante parciais, colocadas como padrões de referência generalizantes, os quais definem a "inteligência" segundo estatísticas.

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

algumas diferenças entre a capacidade criativa e o nível de inteligência de algumas crianças.

Conforme Torrance (1976):

Nós diferenciamos as crianças altamente criativas (identificadas por nossos testes de pensamento criativo) das altamente inteligentes (identificadas pelo Stanford-Binet, um teste aplicado individualmente). O grupo altamente criativo classificou-se nos 20 por cento superiores quanto a pensamento criativo, mas não quanto a inteligência. O grupo altamente inteligente classificou-se nos 20 por cento superiores quanto à inteligência, mas não quanto à criatividade (TORRANCE, 1976, p.22).

Analisando os estudos de Torrance, pode-se crer que as “competências” exigidas pela criatividade não são as mesmas ou da mesma maneira que as exigidas pela inteligência, no sentido do padrão de pensamento racional e formal.

A criatividade parece habitar o cenário do imaginativo, da busca de alternativas não convencionais, enquanto a inteligência formal habita o cenário das inferências prontas ou previstas. É a constatação da relação dicotômica entre o que é da razão e o que é da sensibilidade. Entre razão e imaginação.

Sobre outras definições relacionadas ao conceito de criatividade, entre os estudiosos que Novaes comenta, encontra-se Guilford. Para Novaes (1977):

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

Guilford afirma, simplesmente, que criatividade, num sentido restrito, diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente, relacionando o processo aos fatores e variáveis isoladas e avaliadas (NOVAES, 1977, p.19).

As habilidades a que Guilford se refere, caracterizam atributos especiais “que são características dos indivíduos criadores”. Tal concepção gera uma constante no discurso sobre criatividade: a de que a mesma, assim como é compreendida, é um atributo especial de alguns indivíduos que apresentem determinada aptidão. Numa relação dicotômica, encontramos sua definição calcada na ideia que a criatividade é uma característica do pensamento e imaginação humana, porém existe a noção de diferenciação que supõe graus ou níveis de criatividade, subentendendo maior ou menor aptidão para algo proposto inicialmente como inato.

Segundo Novaes (1977):

Carl Rogers define a criatividade como a emergência de um produto relacional novo, resultante, por um lado, da unicidade do indivíduo e, por outro, dos materiais dos eventos de outros indivíduos e das circunstâncias da sua vida (NOVAES, 1977, p.19-20).

Na perspectiva de Rogers, uma pessoa é criativa dentro da sua individualidade e na relação com outros indivíduos e circunstâncias de vida. Com essa proposta há a inclusão do contexto, como participante do processo criador,

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

migrando a concepção do ambiente anteriormente citado, o universo inatista das aptidões, para um processo criador que é influenciado pelas correlações estabelecidas com o meio, em que o indivíduo, potencialmente criativo está inserido.

Segundo Novaes (1977), Rogers proporcionou uma grande contribuição para o campo da criatividade:

[...] reforçando a tese da auto-realização, motivada pela premência do indivíduo de se realizar, de exprimir [...]. Assim, para Rogers, uma pessoa é criativa na medida em que realiza suas potencialidades como ser humano (NOVAES, 1977, p.24).

George Kneller (1973), importante estudioso da criatividade que, como Novaes, fundamentou seus estudos em pesquisadores da Psicologia, afirma que Rogers apresenta duas possibilidades de conceituação para a criatividade. Uma delas se refere a um certo tipo de comportamento, caracterizado pela intuição e pela espontaneidade. A segunda, pela auto-realização, sendo, neste sentido, criativa a pessoa que realiza suas potencialidades como ser humano.

Conforme Kneller (1973), sobre o conceito de criatividade para Rogers:

Criatividade, declara Rogers, é auto-realização, motivada pela premência do indivíduo em realizar-se. [...]A criatividade, diz Rogers, tem certas condições interiores. Uma delas é, repetimos, 'a abertura a experiência' ou a capacidade de responder a coisas, tais como são elas, em vez de o fazer mediante as categorias convencionais. Isso implica flexibilidade nas crenças da pessoa e em suas

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

percepções, bem como tolerância em face da ambiguidade, sem forçar interpretações (KNELLER, 1973, p.51).

A questão da flexibilidade como característica do comportamento criativo relaciona-se, como pode ser verificado, aos estudos tanto de Guilford como de Rogers. Além da flexibilidade, outras características são comumente empregadas para identificar o comportamento criativo, tais como a fluência, a elaboração e a originalidade.

Esta introdução à estrutura da capacidade do pensamento e como ele é dividido, caracteriza uma análise da criatividade voltada para o estudo da inteligência humana, onde a categoria das capacidades produtivas seria a responsável pelo pensamento convergente e divergente.

PENSAMENTO CONVERGENTE E DIVERGENTE

Segundo Kneller (1973, p.53), Guilford apresenta uma teoria da psicologia da criatividade que se difere das demais, pois divide as capacidades do pensamento em categorias que formam duas classes fundamentais: a capacidade da memória e a capacidade do pensamento. Esta última se subdivide em três categorias de capacidades cognitivas,

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

dentre elas a capacidade produtiva, a qual seria responsável pelo pensamento convergente e pelo divergente.

Segundo Guilford (apud KNELLER, 1973):

[...] as capacidades produtivas são de duas espécies, convergentes e divergentes. A primeira é acionada pelo pensamento que se move após de uma resposta determinada ou convencional. A segunda, pelo pensamento que se move em várias direções em busca de uma dada resposta. Podemos concluir, pois, que o pensamento convergente ocorre onde se oferece o problema, onde há um método padrão para resolvê-lo, conhecido do pensador, e onde se pode garantir uma solução dentro de um número finito de passos. O pensamento divergente tende a ocorrer onde o problema ainda está por descobrir e onde não existe ainda meio assentado de resolvê-lo. O pensamento convergente implica uma única solução correta, ao passo que o divergente pode produzir uma gama de soluções apropriadas (GUILFORD apud KNELLER, 1973, p. 53).

Tal questão baseia-se nos estudos de Guilford, apresentados na citação acima, aprofundando-se nas capacidades produtivas, categorizadas em dois tipos de pensamento, o convergente e o divergente.

O pensamento convergente é apresentado como aquele utilizado quando “implica uma única solução correta” para o problema e o pensamento divergente, como aquele capaz de produzir “uma gama de soluções apropriadas”. O pensamento divergente seria responsável pelas soluções, “onde o problema está por ser descoberto e onde, ainda, não existe meio conhecido de resolvê-lo”. Tal pensamento

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

estaria associado ao levantamento de hipóteses, buscando mais de uma solução para os problemas, isto é, “quantas soluções diferentes podemos imaginar para o problema”.

Uma pessoa criativa tem sempre sensibilidade para captar problemas, isto é, habilidade para identificar problemas em potencial antes que eles se concretizem.

A ideia da sensibilidade como meio para a criatividade e a proposta do pensamento divergente como categoria responsável pelo pensamento criativo, permite perceber que o pensamento criador habita a esfera dos processos mentais relacionados ao novo, a descoberta, colocando o conceito numa condição oposta à racionalidade, a razão e ao pré-estabelecido.

Numa posição de discussão sobre a polarização em torno da noção de razão e sensibilidade, no que se refere à natureza da capacidade criativa, Bronowski (1983) pondera:

Muitas pessoas pensam que o raciocínio, e, por conseguinte, a ciência é uma atividade diferente da imaginação. Mas trata-se de uma falácia e temos de a afastar do espírito. A criança que, cerca de dez anos, descobre que pode construir imagens e manobrá-las em sua mente transpõe o limiar tanto da imaginação como do raciocínio. O raciocínio, tal como a poesia, constrói-se com imagens móveis. [...] Não existe qualquer diferença entre o emprego de palavras como ‘beleza’ e ‘verdade’ no poema, e de símbolos como ‘energia’ e ‘massa’ na equação. Fazemos muito mal às crianças quando, no ensino, as habituamos a separarem o raciocínio da

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

imaginação, apenas por conveniência do currículo escolar, porque a imaginação não se reduz a explosões esporádicas de fantasia. A imaginação é a manipulação no espírito de coisas ausentes, utilizando em seu lugar imagens, palavras ou outros símbolos (BRONOWSKI, 1983, p.34).

A partir das concepções apresentadas, referindo-se a criatividade, nas quais existe a predominância de ideias que relacionam a capacidade criativa a uma aptidão em especial ou que estabelecem uma bipolaridade entre criatividade e pensamento/inteligência, concluí-se que o ato criador é mais do que uma busca pela inovação associada à genialidade, podendo ser concebido como inerente à condição humana, consistindo numa capacidade que está subjacente a qualquer setor da atividade humana. Portanto, dentro do universo escolar, o ensino criativo não deve ser responsabilidade exclusiva da Educação Artística, ou nos termos atuais, do ensino de Arte.

Podemos afirmar, então, que na escola o ensino criativo não deve ser responsabilidade somente da Educação Artística. Todos os componentes curriculares devem ter esta preocupação. Em outras palavras, a criatividade deve ser preocupação geral da escola.

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo analisar os conceitos sobre a criatividade. Verificou-se que os conceitos sobre a criatividade estabelecem diferentes concepções, configurando a sua natureza interdisciplinar. Para tanto, o conceito de criatividade apresenta diferentes definições que são seus constitutivos, como o conceito de aptidão e de habilidade.

Constatou-se também que a concepção de criatividade se estabelece numa bipolaridade: primeiro entre imaginação e pensamento, depois entre pensamento divergente e convergente, afirmando a relação dicotômica por que perpassa o conceito, dispondo, em posições transitoriamente opostas, os processos de criação e os processos da inteligência, enquanto pensamento lógico formal.

Os diferentes conceitos analisados refletem as concepções presentes, relativos ao papel da educação através da arte e do desenvolvimento da criatividade como um dos objetivos do ensino de arte.

É possível concluir que criar e ser criativo depende do desenvolvimento e do estímulo, de maneira a possibilitar a estruturação de um conhecimento que habilite a produzir sua própria representação artística, nas mais diferentes linguagens.

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

A educação através da arte constitui um importante meio para o desenvolvimento da criatividade e do cultivo do conhecimento estético, através do conhecimento da produção artística consagrada e da elaboração de uma expressão estética pessoal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Vol. 6 (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

BRONOWSKI, Jacob. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

DOBRÁNSZKY, Enid Abreu. *No tear de palas*. Imaginação e gênio no século XVIII: uma introdução. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1973.

LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 3. ed. e 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983 e 1986.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

SAUNDERS, Robert. *A educação criadora nas artes*. São Paulo: AR'TE, 1984. V.3, n. 10, p.18-23.

form açãõ de professores e práticas educativas

A criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

TORRANCE, Ellis Paul. *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA, 1976.

YGOTSKY, L.S. *Imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Hispanicas, 1982.

14

Do concreto ao
imaterial:
recursos didáticos
para potencializar
o ensino de
Botânica

Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes
Lana Barros de Matos
Paulino Pinheiro Gaia
Rafaela de Araujo Sampaio Lima
Lucilene da Silva Paes
Edson Valente Chaves
Jean Dalmo de Oliveira Marques

Do concreto ao imaterial

INTRODUÇÃO

O ensino de Botânica constitui-se como etapa essencial do referencial curricular na educação básica, pois promove, assim como outras áreas do conhecimento, a interação do homem e a natureza, no seu contato com as mais diversas formas em que ela se apresenta. As plantas estão presentes no cotidiano dos homens há milhares de anos, e pode-se, a partir do conhecimento repassado por tradição oral, identificar as que são utilizadas para alimentação, venenosas e medicinais (ESTEVES, 2011).

As aulas de Botânica muitas vezes tem se mostrado cansativas e extremamente teóricas, fazendo com que professores e alunos não percebam as particularidades e a riqueza de elementos que podem ser explorados nesta temática. Muitos professores por não possuírem domínio sobre os conteúdos trabalhados neste componente, insegurança em preparar aulas práticas e principalmente aproximar este conteúdo da realidade dos estudantes, acabam por postergar a aplicação desta disciplina com os alunos (MATOS, et. al, 2015).

Refletindo sobre as práticas dos professores de Biologia, mais especificamente sobre o ensino de Botânica,

Do concreto ao imaterial

percebeu-se a necessidade de potencializar esse ensino para que os alunos do ensino médio tenham a possibilidade de aprender de maneira dinâmica e interativa os conteúdos apresentados neste componente curricular. “Os recursos didáticos são técnicas ou métodos utilizados para facilitar a abordagem de alguns conteúdos ministrados em sala de aula, além de incentivar e possibilitar o processo de ensino e aprendizagem, dinamizando a aula e chamando a atenção do aluno” (ARAÚJO, 2014, p. 2).

Lançar mão de recursos didáticos que auxiliem na exposição do tema em questão é uma das possibilidades existentes que podem contribuir para que esta situação de desgaste seja modificada. Nesse sentido, o presente estudo pretende contribuir com recursos pedagógicos para o ensino de Botânica, tendo ponto de partida plantas medicinais como instrumento facilitador no processo de ensino/aprendizagem desse conteúdo. Diante dessa questão, objetivou-se neste trabalho elaborar um roteiro de uma sequência didática com os procedimentos utilizados para elaboração desses recursos.

Na realização desse estudo foram feitas pesquisas relacionadas aos diversos recursos didáticos que se apresentam na atualidade. Os recursos produzidos foram uma animação e jogo utilizando o *software* Scratch, exsicata

Do concreto ao imaterial

física, catálogo digital dessa exsicata e um site contendo a metodologia empregada para a realização dos materiais, com fins de divulgação, para que professores utilizem como base para suas próprias experiências.

A investigação proposta é relevante, pois poderá trazer contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, de maneira a facilitar o aprendizado do discente, na medida em que tais recursos poderão estimular sua capacidade de observação e proporcionar correlação destes conteúdos com sua própria realidade.

O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Recursos didáticos são utilizados nas aulas com o objetivo de proporcionar maior interação entre os conteúdos trabalhados e os alunos. Aulas que dispõem destes materiais tendem a ser mais dinâmicas, interativas e criativas. Refletindo sobre esta potencialidade, observa-se que esta é uma necessidade nas escolas, haja vista que as aulas em grande parte tornam-se monótonas e tradicionais. Para CASTOLDI apud SILVA et. al (2012, p.1),

Do concreto ao imaterial

[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem.

A maneira de ensinar os conteúdos de Botânica, na disciplina de Ciências, na maioria das vezes tem-se resumido a aulas teóricas e expositivas, aulas de campo e atividades em laboratórios, quando possível. É certo que este tipo de experiência pode proporcionar algum conhecimento ao aluno, porém “não podemos continuar ensinando o que nos foi ensinado e do mesmo modo” (AMORIM; NAEGELI, 1997).

Torna-se imprescindível a inclusão nas aulas de Botânica, de elementos como os recursos didáticos que proporcionem um envolvimento maior dos alunos na apreensão e compreensão dos conceitos abordados em sala de aula, para que estes conceitos transcendam os muros da escola estendendo-se à vida cotidiana. Desta maneira, os recursos didáticos apresentados nesta proposta tem possibilidade de ser adaptados ao ensino de Ciências viabilizando o processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos aqui apresentados constituem material para ser utilizado em uma sequência didática, na disciplina de Biologia, no conteúdo de Botânica, utilizando a temática referente a plantas medicinais. Essa escolha foi adotada

Do concreto ao imaterial

como maneira de despertar nos alunos o interesse pela Botânica, empregando plantas disponíveis no seu cotidiano e de fácil reconhecimento no seu contexto social.

Deste modo, serão apresentados tais recursos nas seções a seguir, que tratarão do *software* Scratch, produção de exsicatas, livro digital utilizando a plataforma ISSUU e o uso do site como ferramenta de divulgação da metodologia empregada.

ANIMAÇÕES E JOGOS COM O SOFTWARE SCRATCH

Scratch é um *software* que trabalha com programação por meio de blocos. Os blocos determinam comandos prontos, e podem representar movimentos, aparências, sons, entre outras variáveis. O Scratch foi desenvolvido por Mitchel Resnick pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) em 2007. Esse *software* vem sendo amplamente utilizado na área educacional, pois favorece o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como: desenvolver raciocínio lógico, trabalhar a liberdade de criação, pensar sistematicamente, desenvolver a colaboratividade, elaborar estratégias para resolução de problemas, e auxiliar na aprendizagem de vários conceitos.

Do concreto ao imaterial

PRODUÇÃO DE EXSICATA

A exsicata é um documento científico de vegetais, que contém amostra de planta desidratada e prensada e tem a finalidade de dar suporte para diversos estudos de comparação de espécies do Reino Plantae (Jardim Botânico Plantarum, 2015).

A produção de exsicatas com plantas da região possibilita que o aluno participe ativamente da atividade ao coletar as amostras, e o estimula a visualizar e compreender as diferentes formas dos vegetais, assim como valorizar a diversidade da flora que a região proporciona.

LIVRO DIGITAL

Na atualidade, os livros digitais aparecem como elemento facilitador para o ensino e aprendizagem, visto que podem ser levados em grandes quantidades e transportados em pequenos compartimentos, possibilitando sua visualização em diversos lugares, conforme Guedes et. al (2013, p.2),

Do concreto ao imaterial

De volume impresso, o livro passou para uma tela digital em um artefato tecnológico cuja grande vantagem é permitir o armazenamento, não mais de uma, mas de centenas de obras. As exigências de uma vida corrida e dinâmica impõem modos de leituras fragmentadas, em qualquer hora e lugar.

O livro digital tem a vantagem de poder ser visualizado em diferentes dispositivos, como o *notebook*, *smartphone* e *tablet*. “Cada aparato tecnológico possui algumas especificidades, como o tamanho e o tipo de tela, além da capacidade de processamento e armazenamento” (GUEDES et. al, 2013, p.8). Também podem ser encontrados em diferentes formas de intervenção, a partir da utilização de variados aplicativos para diferentes fins. Existem “[...] Softwares que reconhecem arquivos PDF [...] e nos permitem fazer anotações e marcações, já os editores de texto como o Microsoft Word, fazem com que o usuário possa reescrever trechos da mesma obra” (GUEDES et. al, 2013, p.8).

Plataformas digitais como a ISSUU, permitem a publicação de livros digitais, onde professores, alunos e pesquisadores podem armazenar e divulgar livros de sua autoria como obras finalizadas.

Do concreto ao imaterial

SITE

Segundo Locaweb (2014), site “é um conjunto de *webpages* compostas por textos, imagens, animações e, eventualmente, sons. É frequentemente utilizado para apresentação de empresas, produtos, notícias, informações e comércio (eCommerce).” Um site tem como finalidade disponibilizar informações e conteúdos de modo a universalizar o conhecimento. Sendo assim, nas palavras de Badalotti “[...] é um grande recurso para os professores de sala de aula. Os professores podem encontrar sugestões, planos de aula, apoio prático, informações e materiais” (2014, p.103).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos para esta atividade foram desenvolvidos a partir da elaboração de animação e jogo no *software* Scratch, exsicatas com plantas medicinais encontradas na região, livro digital das exsicatas publicado na plataforma ISSUU e o site que contém o roteiro e os procedimentos utilizados na elaboração desses recursos para a utilização do professor.

Do concreto ao imaterial

Na animação e no jogo desenvolvidos no *software* Scratch (Figura 1) utilizou-se imagens de plantas medicinais selecionadas previamente, que foram adicionadas como personagens na animação, reunindo diferentes mídias, como escrita, sonora e visual. A programação desses personagens e os blocos de comandos, que representam ações dos personagens como falar e movimenta-se, foram organizados para apresentar os conceitos de forma dinâmica, a fim de proporcionar a conexão entre o aspecto cognitivo e o aspecto lúdico, além de atrair a atenção do aluno.

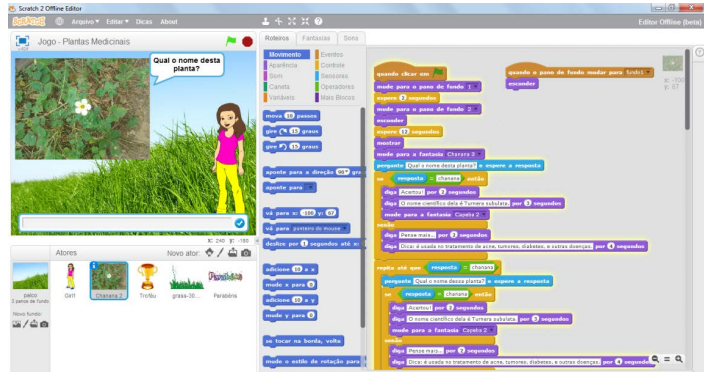


Figura 1: Desenvolvimento do jogo no *software* Scratch.

Fonte: Os autores, 2015.

A animação configura-se como uma atividade para auxiliar o ensino de Botânica, e pode ser inserida na parte introdutória da aula. Além da animação, um jogo foi

Do concreto ao imaterial

desenvolvido com a intenção de ser usado como atividade de encerramento da sequência didática. Neste sentido, o recurso possibilita que o aluno alcance a construção do conhecimento por meio do conteúdo apresentado no jogo e na animação.

Com relação à confecção das exsiccatas (Figura 2), iniciou-se pela coleta das espécies vegetais selecionadas. Em seguida, as espécies foram separadas por jornais para evitar o contato e atrito entre elas, prensadas e acondicionadas em estufa na temperatura de 60°C por três dias. Após esse período, retirou-se da estufa, e iniciou-se o processo de montagem das exsiccatas no papel, assim como das fichas de identificação, contendo o nome popular e científico das espécies vegetais. Posteriormente, as folhas das exsiccatas foram organizadas no formato de um livro, originando o Catálogo de Exsiccatas das Plantas Medicinais.

Do concreto ao imaterial

formação

de professores
e práticas
educativas



Figura 2: Sequência fotográfica da montagem das plantas na prensa e secagem na estufa. Fonte: Os autores, 2015.

Após a confecção das exsicatas, elaborou-se o catálogo virtual das espécies vegetais utilizando o formato de livro digital a partir de fotos do catálogo físico. Utilizou-se o *software* Publisher, inserido no pacote Office 2013. Nesse *software*, inseriu-se páginas duplas, anexou-se as fotos das exsicatas, e na parte inferior das páginas introduziu-se caixa de texto contendo as seguintes informações: nome popular e científico das plantas, assim como sua utilidade medicinal

Do concreto ao imaterial

(Figura 3). Posteriormente o arquivo foi salvo em formato PDF e publicado na Plataforma Digital ISSUU¹.

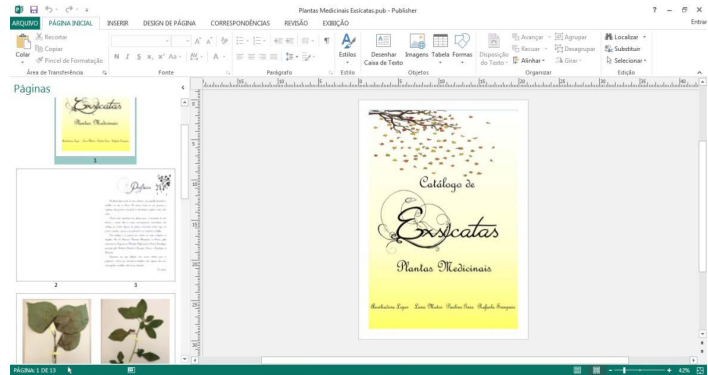


Figura 3: Elaboração do livro digital no software Publisher.
Fonte: Os autores, 2015.

O site² (Figura 4) foi produzido utilizando-se a ferramenta do Google Sites. Inicialmente criou-se páginas para hospedar o objetivo geral deste trabalho, assim como o roteiro da sequência didática, recursos produzidos, informações da equipe e uma área para contato com os autores.

Assim, o site é a ferramenta que, além de fazer a divulgação dos recursos elaborados nesta sequência didática, possibilita que professores da área de Ciências encontrem

1. Livro Digital das exsicatas de Plantas Medicinais. Disponível em: <http://issuu.com/recursosparaoensinodebotanica/docs/plantas_medicinais_exs_catas>.

2. Site produzido como roteiro da sequência didática. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/plantasmedicinaismpet/home>>.

Do concreto ao imaterial

ideias de fácil aplicação para dinamizar suas aulas e conseguir envolvimento maior dos alunos.



Figura 4: Site produzido como roteiro para professores de Botânica.
Fonte: Os autores, 2015.

POSSÍVEIS RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O uso combinado dos materiais produzidos para esse estudo, caracteriza uma sequência didática (Quadro 1) que o professor pode utilizar nas aulas de Ciências. A proposta aqui apresentada contempla todos os recursos que foram apresentados na seção que trata dos procedimentos metodológicos, exposta anteriormente.

Do concreto ao imaterial

Os recursos de animação tratando das espécies medicinais produzidas no *software* Scratch (Figuras 5 e 6), possibilita ao aluno identificar as espécies vegetais, nome científico e uso medicinal, por meio de uma plataforma tecnológica criativa e animada. O jogo utilizado na parte final desta sequência tem o objetivo de verificar a aprendizagem destes conceitos.



Figura 5: Animação desenvolvida no Scratch.
Fonte: Os autores, 2015.

Do concreto ao imaterial

form açã

de professores
e práticas
educativas



Figura 6: Jogo desenvolvido no Scratch.

Fonte: Os autores, 2015.

A produção de exsicata (Figura 7) de espécies vegetais de uso medicinal utilizáveis para identificação das espécies oportuniza ao aluno maior aproximação com o objeto de estudo, bem como o reconhecimento das características morfológicas das plantas estudadas. Informações como o nome científico e uso medicinal e os procedimentos para confecção deste material estão disponíveis no site e no catálogo virtual publicado na plataforma ISSUU (Figura 8) como meio de divulgação para o público.

Do concreto ao imaterial

form
açã
de professores
e práticas
educativas

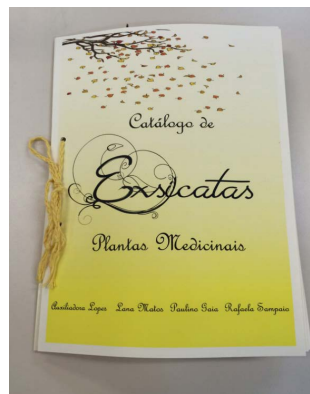


Figura 7: Catálogo de Exsicatas produzido.
Fonte: Os autores, 2015.

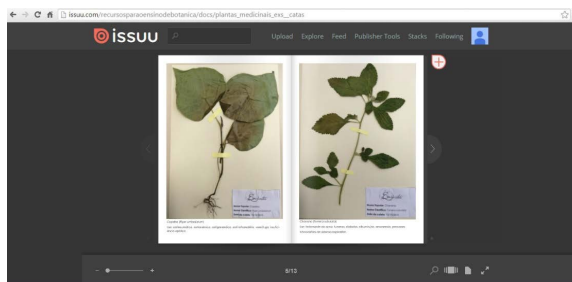


Figura 8: Livro digital publicado na plataforma digital ISSUU.
Fonte: Os autores, 2015.

Do concreto ao imaterial

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA: VISÃO GERAL

O ensino de Botânica, assim como de outros assuntos; tem a necessidade de ser relacionado à realidade do aluno, não apenas para despertar o interesse, mas como meio de apresentar a aplicação prática do conteúdo abordado.

Desta forma, apresentamos este plano com propostas de atividades didáticas para o estudo de plantas medicinais para alunos do 1º ano do ensino médio, do curso de Paisagismo.

A sequência didática foi elaborada para ser desenvolvida em 15 h/a, divididas em três aulas de 5h/a cada. As horas-aula correspondem a tempos de 45 minutos. Entre as principais atividades de ensino estão: exposição de conteúdos sobre plantas medicinais; animação no *software* Scratch; realização de aula de campo para coleta de plantas com potencial de uso medicinal; identificação das plantas coletadas para seleção das que deverão ser levadas para a estufa; confecção de exsiccatas; jogo no *software* Scratch.

O objetivo desta sequência é fornecer materiais didáticos que contribuam para que professores utilizem no

form açã

de professores
e práticas
educativas

Do concreto ao imaterial

ensino de Botânica, abordando o assunto referente a plantas medicinais. Com isso, espera-se que os professores sejam capazes de reproduzir os modelos de referência.

A seguir será apresentado o planejamento de ensino da sequência didática.

Do concreto ao imaterial

formação

de professores e práticas educativas

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA UTILIZANDO PLANTAS MEDICINAIS

Professores: Auxiliadora Lopes, Lana Matos, Paulino Gaia, Rafaela Sampaio.

Carga Horária: 3 encontros / cada aula com 5h/a.

	Resultado Pretendido de Aprendizagem	Conteúdos Prévios	Encontro	Escopo das Aulas		
				Conteúdo	Atividades de ensino	Atividades de aprendizagem
RPA 1	Identificar plantas com potencial de uso medicinal.		E 01	Plantas com potencial de uso medicinal e seus usos.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar características das plantas consideradas como medicinais;- Expor as principais plantas medicinais e suas aplicações por meio de slides;- Apresentar a animação feita no <i>software</i> Scratch como recurso pedagógico.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar características das plantas medicinais;- Listar plantas medicinais citadas na atividade de ensino;- Participar da animação feita no <i>software</i> Scratch como forma de fixação do assunto abordado.

Do concreto ao imaterial

formação

de professores e práticas educativas

RPA 2	Reconhecer <i>in loco</i> plantas com potencial de uso medicinal.	Plantas com potencial de uso medicinal e suas aplicações.	E 02	Plantas com potencial de uso medicinal e seus usos.	<ul style="list-style-type: none"> - Em aula de campo, instigar os alunos a reconhecer as plantas medicinais presentes; - Em aula de campo, demonstrar técnica de coleta das plantas identificadas como medicinais; - Orientar a coleta: modo de poda e armazenamento até chegar no laboratório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as plantas medicinais localizadas; - Coleta e identificação de plantas medicinais.
RPA 2 (Cont.)	Reconhecer <i>in loco</i> plantas com potencial de uso medicinal.	Plantas com potencial de uso medicinal e suas aplicações.	E 02	Plantas com potencial de uso medicinal e seus usos.	<ul style="list-style-type: none"> - No laboratório, demonstrar o processo de montagem e prensagem das mostras coletadas para inserção na estufa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guardar isoladamente as amostras coletadas em jornais, identificar na ponta do jornal, colocar na prensa e inserir na estufa para secagem a 60° por 3 dias.

Do concreto ao imaterial

formação

de professores e práticas educativas

RPA 3	Confeção de exsicatas de plantas medicinais.	Plantas com potencial de uso medicinal e suas aplicações.	E 03	Plantas com potencial de uso medicinal e seus usos.	- No laboratório, demonstrar o processo de confeção de exsicatas.	- Confeccionar as exsicatas, formando um catálogo de plantas medicinais.
					- Demonstrar a manipulação do jogo no <i>software</i> Scratch.	- Atividade avaliativa no jogo preparado no <i>software</i> Scratch.
					- Orientação aos alunos para composição e organização da Mostra.	- Expor este catálogo numa Mostra realizada para compartilhar a experiência.

Quadro 1: Planejamento do Ensino.

Fonte: Os Autores, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos produzidos para esta sequência didática configuram-se como importante ferramenta de ensino. Contribuem para prática dos professores em suas atividades docentes o que muitas vezes se faz necessário, visto a mudança constante na sociedade e conseqüentemente, no meio escolar. Novas metodologias aplicáveis aos conteúdos da educação básica, assim como saber aliar os conteúdos à inserção de novas tecnologias, são algumas das habilidades que os professores devem desenvolver na educação do século XXI.

O presente trabalho se propôs a contribuir nesta perspectiva, visando o ensino de Botânica e possibilitando uma maior interação dos alunos com este conteúdo, aliando a tecnologias. Esperamos que com esta sequência apresentada, os professores possam aprimorar suas atividades podendo ter como base essas produções como elemento facilitadoras do ensino-aprendizagem.

Do concreto ao imaterial

REFERÊNCIAS

AMORIM, F. A. S.; NAEGELI, C. H. Integração teoria e prática no ensino de engenharia - A construção de um novo modelo pedagógico. In: XXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 1997, Bahia. *Anais...* Salvador, 1997, p. 115-138.

ARAÚJO, E. C. D. *Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geografia*. 2014.

BADALOTTI, G. M. O uso da internet no processo de ensinar e aprender. In: *Educação e Tecnologias*. Londrina: Distribuidora educacional. 2014. P. 81-124.

ESTEVES, M. L. *Meio Ambiente e Botânica*. São Paulo: SENAC, 2011.

GUEDES et al. O livro digital e as novas necessidades de produção e leitura. *Revista Temática*. Ano IX, n.11 Novembro/2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/5492102/O_livro_digital_e_as_novas_necessidades_de_produ%C3%A7%C3%A3o_e_leitura>. Acesso em: 20 out. 2015.

JARDIM BOTÂNICO PLANTARUM. Herbário. 2015. Disponível em: <www.plantarum.org.br/pesquisa/herbario/>. Acesso em: 20/10/2016.

LOCAWEB. Disponível em <http://wiki.locaweb.com.br/pt-br/O_que_%C3%A9_um_site%3F>. Acesso em: 20 out. 2015.

MATOS, G. M. A. et. el. Recursos didáticos para o ensino de Botânica: uma avaliação das produções de estudantes em universidade sergipana. *Holos*, Ano 31, Vol. 5. p. 213 - 230. 2015.

SILVA, et al. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Tocantins. *Anais...* Tocantins: CONNEPI, 2012, p. 1-6.

Educação sexual
de escolares
com deficiência:
intelectual:
desenvolvimento
de *software*
para mediação
pedagógica

15

Ângelo Antonio Puzipe Papim
Glaciélma de Fátima da Silva
Rosamaria Cris Silvestre

INTRODUÇÃO

Abordar o tema sexualidade humana e educação sexual ainda é sinônimo de constrangimento e desconforto para pais, educadores e educandos, em casa e nas escolas, principalmente quando a deficiência está presente. Devido ao tabu que envolve essa temática, o senso comum convencionou que a sexualidade floresce a partir da adolescência, contudo, a psicologia do desenvolvimento a apresenta como um fenômeno presente no homem desde a tenra idade e o acompanha por todo o seu desenvolvimento, adquirindo contornos diferentes em cada etapa.

A sexualidade humana possui valores biopsicossocioculturais que precisam ser ensinados, numa relação de mediação, para promover o desenvolvimento humano pleno. No entanto, a educação sexual esbarra nos estigmas sociais que limita sua discussão, principalmente quando se propõe a educação sexual da pessoa com deficiência. A educação da pessoa com deficiência esbarra no veio cultural que definiu a deficiência como elemento que torna o indivíduo inapto para compartilhar os espaços sociais por não ser capaz de adaptar-se a eles. A característica limitante da deficiência é um fator que fragiliza a relação do indivíduo com o ambiente (BUSCAGLIA, 2006).

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

Contudo, Buscaglia (2006), apresenta que a deficiência não é sinônimo de incapacidade, a debilidade apresentada pela pessoa com deficiência configura a expressão social da pouca vontade sociocultural de fortalecê-lo nas suas necessidades. A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) propõe que o desenvolvimento da pessoa com deficiência precisa ser aparado por apoios determinados por processos avaliativos que demonstre as reais necessidades (AAIDD, 2012). Essa avaliação deve ser feita, de acordo com Alonso (2003), levando em consideração diversidade cultural e linguística, os aspectos sensoriais, motores e comportamentos a fim de estipular o nível de apoio adequado para que, ao final da mediação, a pessoa com deficiência passe a corresponder ao funcionamento igual ao de uma pessoa de mesma idade, consonante com sua cultura, e comunidade.

A característica multifatorial da Deficiência Intelectual (DI), seus sintomas e patologias associadas, determina o desenvolvimento do indivíduo, bem como o ambiente em que ele se encontra. A sexualidade não é um fator isolado a condição humana como um mero aspecto atribuído pela biologia, ela é o resultado da soma das relações socioculturais, psicológicas e biológicas (PAN, 2003).

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

Cabral (2004) apresenta a sexualidade como uma construção cultural que é naturalmente carregada de simbolismos, linguagens, comportamento e significados; de pluralidades, incertezas subjetividades e intersubjetividades, que descentraliza a interpretação das leis e códigos culturais que atravessam cognitivamente e afetivamente a vivência da sexualidade e das relações de gênero. Sua manifestação é determinada por essa contingência, que atribui ao indivíduo uma demanda e gera nele a necessidade de orientação para que a manifestação da sua sexualidade aconteça de forma saudável e que não comprometa sua formação e socialização.

A educação sexual da pessoa com deficiência intelectual deve ser pensada como parte integrante do seu processo de aprendizagem, pois ele não está isento da sexualidade. Os familiares e educadores tem que estar preparados para lidar com esta característica de forma natural e não agir em prol de sua negação, ou de polarização entre assexualidade angelical e a sexualidade animalésca (GIAME, 2004).

Maia e Ribeiro (2010) descrevem que a pessoa com deficiência não pode ser percebida como um ser hipossexualizado ou hipersexualizado, e, asseguram que a manifestação da sexualidade não deve ser interpretada de forma desmedida por quem a observa, pois ela implica a expressão de valores, emoções, afetos, gêneros e também práticas

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

sexuais que são expressão de uma manifestação essencialmente histórica, social e cultural. E para que aconteça a vivência dos sentimentos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva é preciso compreendê-la como tal. Faz-se, então, necessário que a sexualidade seja apresentada ao deficiente, a família e aos professores de modo que ela compreenda o conjunto que forma toda a dimensão de sua manifestação.

Para Gejer (2003), Bucaglia (2006) e Assumpção e Sprovieri (1993) o interesse sexual naturalmente será expresso pela pessoa com deficiência intelectual, porém os seus impulsos sexuais aflorados não devem ser interpretados de forma a gerar constrangimento e preocupação em pais e professores, mas servir de indicadores que promovam a percepção de quais apoios serão adequados para realizar mediação sem reforçar ou coibir o comportamento impulsivo, mas que sirva para fornecer elementos que auxiliem a superação das limitações intelectuais e o aumento do pouco discernimento que a pessoa com deficiência tem acerca dos relacionamentos interpessoais. A conduta sexual é aprendida e reforçada pelas relações sociais e por fatores ambientais, portanto, a educação sexual da pessoa com deficiência intelectual oferece a ela maiores possibilidades de expressar comportamentos moralmente aceitos e que eleve sua integração social.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

OBJETIVO

Essa pesquisa teve por objetivo desenvolver um *software* pedagógico que possa ser utilizado como material de apoio a professores e familiares na educação sexual de Escolares com Deficiência Intelectual (EDI).

MÉTODO

Para desenvolver a produção do *software*, realizou-se, num primeiro momento, junto aos profissionais e usuários da instituição, um estudo de viabilidade, cujo objetivo consistia em analisar a importância de produzir um material que explorasse a sexualidade de Escolares com Deficiência Intelectual (EDI) contendo uma linguagem simples e acessível, porém mantendo um rigor conceitual, voltado para ações pedagógicas de professores e familiares em formato de *software*.

O estudo de viabilidade foi realizado através de duas reuniões realizadas com os profissionais da APAE de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, o psicólogo e o professor. A finalidade das reuniões foi estipular por meio de conversa os comportamentos sexuais recorrentes

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

apresentados pelos EDI e a dificuldade encontrada pelos profissionais em manejá-los. O procedimento de coleta usado para obter as informações foi a roda de conversa. Ouviu-se os relatos de experiências dos profissionais e organizou-se os relatos que seriam mais importantes a partir da frequência que o comportamento foi apresentado pelos alunos e em quais situações eles eram mais acentuados.

A primeira reunião levantou aspectos referentes a gênero e afeto e suas implicações no contexto institucional; a segunda reunião levantou os aspectos sobre regras e limites e quais alternativas pedagógicas seriam possíveis realizar com os alunos na escola e estender essa ação para o ambiente familiar. O levantamento dos temas feito nos dois encontros iniciais permitiu estipular a pauta que seria discutida em reunião com os familiares.

A reunião com os familiares foi realizada apenas uma única vez e teve como eixo de discussão os seguintes temas: diferenças e características de gênero e a importância de estabelecer regras e limites e suas implicações no desenvolvimento afetivo dos indivíduos. Esse encontro contou com a presença de todos os componentes: psicólogo, professores e possíveis familiares que integrariam o grupo de desenvolvimento. Ela foi realizada em formato de roda de conversa, onde todos os participantes puderam compartilhar suas

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

experiências após a explanação inicial realizada pelo psicólogo e professor. Apenas essa reunião foi filmada, com a devida autorização dos participantes, para futuras consultas.

A partir das discussões foi possível definir os critérios de inclusão e exclusão para selecionar os participantes que comporiam as etapas de desenvolvimento e de testagem do projeto. Os critérios de inclusão de participantes consistiram em: o escolar ter diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI), possuir histórico ou apresentar comportamento sexual inadequado ou desadaptado para a idade, estar regularmente matriculado na instituição escolar e ser frequentador assíduo desta e um dos familiares ou um representante legal possuir disponibilidade de horário para participar de todas as etapas do projeto. O critério de exclusão dos participantes consistiu em o candidato não preencher um ou todos os critérios de inclusão.

Realizada a seleção, os componentes do projeto foram: dois profissionais da instituição responsáveis pela gestão e desenvolvimento do projeto-um psicólogo (responsável pela gestão, desenvolvimento, roteirização e ilustração do programa) e um professor (responsável em oferecer consultoria pedagógica); também foram selecionados seis familiares. O grupo de familiares foi composto por duas avós e quatro mães, eles participariam

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

da testagem de protótipo e aplicação do *software* na versão final. A idade média dos alunos selecionados para participar da aplicação do *software* variou entre 10 e 14 anos, sendo quatro meninas (uma com 10, uma com 13 e duas com 14 anos) e dois meninos (ambos com 14 anos). Os alunos pertenciam a turnos diferentes, sendo três alunos do período matutino e três do período vespertino.

Com o estabelecimento dos participantes, foi possível iniciar a elaboração do projeto. O método empregado para esta etapa foi o de prototipagem evolutiva, método de gestão e desenvolvimento ágil de *software*. Essa metodologia de desenvolvimento foi escolhida para o projeto, pois atende às necessidades estabelecidas e determinadas pela dinâmica do grupo. Entendeu-se que um método dinâmico comportaria a pouca disponibilidade dos integrantes em participar dos encontros e discutir a evolução do projeto. Dessa forma, o desenvolvimento de *software* em uma abordagem ágil descarta a rigidez estabelecida pelas etapas clássicas e lineares de desenvolvimento de *software*, que tem fases de desenvolvimento definidas e pouco flexíveis (TORRES, 2014).

De acordo com Torres (2014), empregar um método ágil permite concentrar esforços para realizar um desenvolvimento de projeto rápido, com uma gestão eficiente de recursos e pessoas e pouca produção de documentação.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

Empregar essa metodologia consiste em condensar as atividades em indivíduos e interação entre eles mais que processo e ferramentas; obter o *software* em funcionamento mais que documentação abrangente e responder a mudanças mais que seguir um plano. Essas características metodologias estão em consonância com a disponibilidade do grupo.

De acordo com Carvalho (2011), outra vantagem que o método ágil traz é a possibilidade de fazer a interação entre os participantes e a incrementação de gestão e recurso de forma dinâmica ao longo das etapas de evolução do projeto, à medida que houver necessidade. Dessa forma, a prototipagem evolutiva é o método que se adequa melhor ao contexto geral do projeto.

Torres (2014) descreve que o método de prototipagem evolutiva possui apenas três etapas simples: o desenvolvimento iterativo ou elaboração, onde todos os participantes atuam de forma ativa para o desenvolvimento do produto; a rápida prototipagem ou construção, desenvolvimento de versões operacionais do *software* que possibilita ao usuário explorar as suas características e dar opiniões; e, por fim, o desenvolvimento evolutivo ou transição, que consiste em evoluir os parâmetros do projeto para o mais próximo da aplicação final do produto estabelecido inicialmente.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

Esses três elementos do método foram percorridos para a produção do *software*.

A fase de elaboração consistiu em dois encontros iniciais realizados pela equipe e definiu o designer e o comportamento do sistema de acordo com a finalidade do projeto. Os assuntos abordados nos encontros foram angariados na etapa de viabilidade de projeto. A partir desses relatos foi possível organizar as palavras chaves para realizar a pesquisa base para escrever o roteiro. O roteiro possibilitou organizar o material e viabilizou estabelecer os critérios técnicos do *software*, como desenvolver uma interface com designer simples, intuitivo e interativo. Com os elementos de roteiro e designer definidos, chegou-se à conclusão que o produto final deveria servir tanto para os professores incrementar o seu currículo utilizando-o como recurso Tecnológico de Informação e Comunicação (TIC), e, também, para a família utilizá-lo como recurso lúdico de ensino.

Com a etapa de elaboração concluída, iniciou-se a etapa de prototipagem com a confecção do *Storyboard* (desenhar e roteirizar o enredo da história de acordo com o tema); a confecção da infra-estrutura do *software* e dos elementos técnicos, como: gráficos, inteligência artificial, animação; também iniciou-se a produção dos componentes de som e gráficos do jogo, tais como: cenários, elementos

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

dos cenários, os botões, os personagens, etc. Para realizar esta etapa foram utilizados os seguintes programas: Adobe Illustrator CC, Adobe Photoshop CC, Adobe Flash CC e Adobe Audition CC. Também fez-se a infra-estrutura do *software*, ou seja, os algoritmos que responsáveis pelo comportamento do programa. Com um protótipo pronto, foi possível submetê-lo a última etapa do processo para refinar os seus requisitos em ciclos de avaliação.

A fase de construção compreendeu um encontro entre o psicólogo e o professor e um encontro entre os dois profissionais e os responsáveis legais dos EDI para realizar as testagens de protótipo. A fase de transição foi realizada em conjunto com os professores, de acordo com o conceito prototipagem evolutiva. Com o escopo do projeto pronto, passou-se para a etapa seguinte de desenvolvimento para realizar a avaliação do *software* a fim de obter as impressões dos familiares para realizar os ajustes e as correções para entregar o produto.

A aprovação de cada ciclo possibilitou o avanço de fase na produção, e, a cada nova fase, refinou-se os requisitos do protótipo de acordo com os comentários e impressões oferecidos pelo grupo. Contudo, houve a preocupação de manter os objetivos centrais, inicialmente definidos, presentes no programa até o final. O *software* Educação

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

Sexual do Deficiente Intelectual, na versão final, pode ser acessado através do link: "<http://fav.me/d6mwigkj>".

A última etapa do projeto consistiu em aplicar o *software*, na versão final, nos EDI. Isso foi realizado em um encontro. Havia na aplicação a presença do escolar, do responsável legal e do psicólogo, que coordenou a aplicação. O professor que inicialmente participou do projeto deixou a instituição e não atuou na aplicação do *software*. A aplicação foi dividida em dois períodos, respeitando o turno de cada aluno. Por isso, a intervenção foi realizada com dois grupos de seis participantes cada. Cada grupo era formado por três pares, composto de aluno e responsável. Realizou-se a aplicação na sala de informática sobre a supervisão do psicólogo. Todos os procedimentos de aplicação duraram uma hora. O procedimento adotado foi a distribuição de um CD contendo o *software* aos alunos e instrução aos responsáveis de dividirem o computador com o aluno para ajudá-los a explorar o *software*. Após a utilização do programa no computador, foi solicitado ao grupo que fizesse um círculo para discutir as impressões que os alunos e familiares tiveram sobre o programa, a conversa foi mediada pelo psicólogo.

RESULTADOS

Compõe o *software* em sua versão final o conteúdo dividido em três eixos temáticos, cada um dos temas discute um aspecto da sexualidade em seu enredo, tais como: o desenvolvimento afetivo-sexual, o corpo e as diferenças de gênero e vínculos afetivos, limites e habilidades sociais (figura -1).

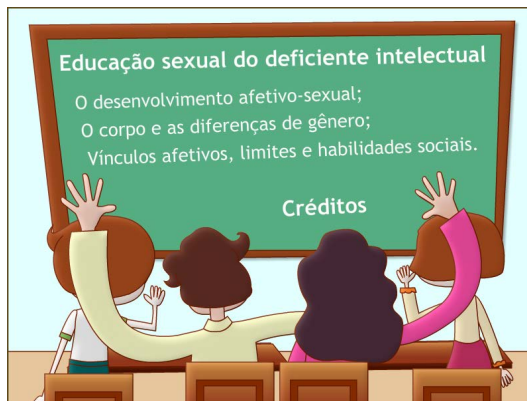


Figura 1: abertura do programa.
Organizado pelos autores.

As cenas que constituem cada tema são interativas e o usuário tem completo domínio para avançar ou retornar na história, ele também pode interagir com os conteúdos através de jogos disponíveis em cada fase que compõe o enredo de cada história (figura - 2).

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

form
açã
de professores
e práticas
educativas

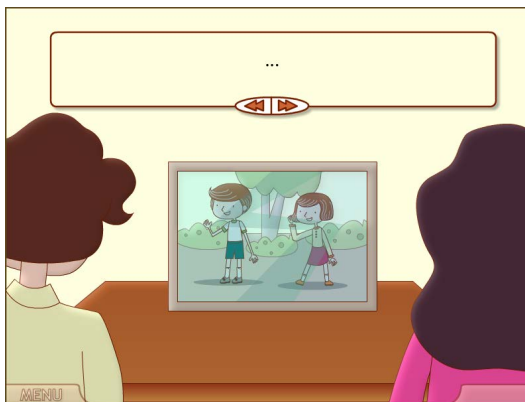


Figura 2: sistema de navegação do software.
Organizado pelos autores.

Os diálogos da história foram escritos em linguagem simples, clara e objetiva, para construir uma narrativa linear e informativa. Os cenários foram compostos por ilustrações e animações leves, que oferecem ao usuário um ambiente lúdico, informativo, porém, de rápido entendimento (figura - 3).

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

formação
de professores
e práticas
educativas

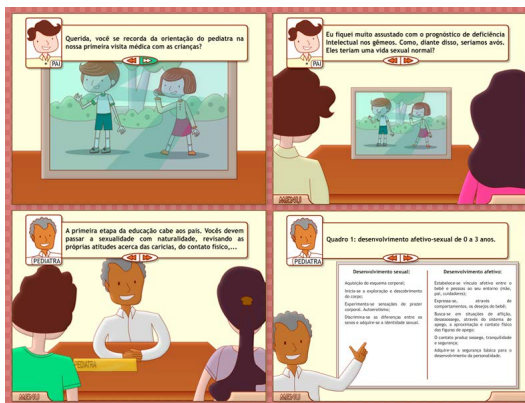


Figura 3: diálogos.
Organizado pelos autores.

Algumas partes da história foram elaboradas para estimular a interação com jogos divertidos e ao mesmo tempo capaz de conscientizar a criança sobre os cuidados que ela deve ter com o corpo e em quais momentos esse cuidado é mais apropriado acontecer, como: fazer a higiene do corpo e lavar as partes íntimas na hora do banho (figura - 4).

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

formação
de professores
e práticas
educativas



Figura 4: jogo na hora do banho para estimular o autoconhecimento. Organizado pelos autores.

E também indicar o local da casa que é mais favorável para se vestir ou trocar de roupa, mantendo a privacidade para não se colocar em situação de exposição indevida e de risco (figura - 5).



Figura 5: jogo para estimular o vestir. Organizado pelos autores.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

formação
de professores
e práticas
educativas



Figura 6: jogo para estimular o vestir.
Organizado pelos autores.

Os aspectos afetivos e suas formas de manifestação também são explorados pelo *software*, e oferece situações que exemplificam o estabelecimento de limites e deveres, estipulados socialmente pelos pais para as crianças seguirem, atitude que torna o convívio familiar e em grupo mais amistoso e objetivo. O estabelecimento de limites propicia desenvolver habilidades sociais adequadas, como: comunicar e sinalizar afetos positivos e negativos, desejos e vontades. E proporciona configurar um espaço onde a comunicação seja significativa e os limites passem a ser sinalizados de forma objetiva para que as regras e deveres sejam entendidos, negociados e cumpridos.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

formação
de professores e práticas educativas



Figura 7: explora situações de regras e limites.
Organizado pelos autores.

Os comentários feitos pelos escolares e familiares durante a roda de conversa sobre o conteúdo do *software* foi variado. Uma das características mais marcantes foi o reconhecimento dos familiares de que a sexualidade e, seu desenvolvimento, está presente em todos os indivíduos, inclusive na pessoa com deficiência. Para os professores, os EDI, assim como qualquer outro indivíduo, também possuem necessidades afetivas, sociais e sexuais, que precisam ser compreendidas para que aconteça a educação de comportamento desajustados.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

Poder educar o escolar sobre a forma adequada de se comportar com o seu corpo e seus desejos, possibilita integrar qualitativamente a sexualidade a sua personalidade. Dessa forma, a sua socialização ocorre de forma harmoniosa e saudável com os pares de ambos os sexos e também com os adultos.

Discutir os aspectos do corpo masculino e feminino, discriminando as particularidades com jogos, acabou envolvendo os escolares e possibilitou aos familiares demonstrar essas diferenças. Muitos dos familiares reportaram a dificuldade de lidar com o autocuidado necessário para cada gênero. Mesmo entendendo que homens e mulheres possuem diferenças que os definem, os familiares não possuíam estratégias para lidar com essas diferenças no dia-a-dia. Entretanto, ao apresentar estas diferenças de forma adequada, os familiares entenderam que precisam mudar as suas estratégias, principalmente na hora do banho, que não deve ser feito com meninos e meninas, adultos e crianças todos juntos. Os familiares ao serem orientados com conteúdo que lhes facilitem o entendimento sobre a sexualidade, o processo dos escolares em descobrir e compreender o seu corpo sexuado e sua sexualidade é facilitado.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

Familiares e professores com poucas informações sobre a temática, quando tem que lidar com o comportamento sexualizado dos indivíduos para estabelecer regras e limites na relação, apresentam sentimento de vergonha, ambivalência, depressão, auto-sacrifício, impotência. Acredita-se que deficiência aliada ao comportamento sexual altera todo o clima familiar e social e acarreta constrangimento a todos envolta (ASSUMPÇÃO; SPROVIERI, 1993).

Esses sentimentos foram expressos por todos os familiares durante a roda de conversa. Porém, os sentimentos demonstrados pelos familiares não eram compartilhados e nem sequer entendidos plenamente pelos escolares. Para Assumpção e Sprovieri (1993) o comportamento sexual para o indivíduo que o manifesta não é contraditório, a contradição é percebida apenas pelo indivíduo que está ao lado, cabendo a ele o dever de corrigir.

Por isso, se houver um movimento educativo, com mediações adequadas, que não reprimam a manifestação da sexualidade, mas que a encaminhe para um bom desenvolvimento que permita a sua compreensão nos indivíduos, promoverá neles a capacidade de auto-regulação e consequente equilíbrio interno. Assim, a sexualidade, mesmo que manifesta, não será um impeditivo para a manifestação da afetividade, mas um facilitador que aumenta a capacidade

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

de relacionamento e adequação à sociedade, tornando o sujeito capaz de respeitar regras e limites, e apresentar um comportamento adequado (GEJER, 2003).

Para isso acontecer, é importante adequar o comportamento dos familiares, da pessoa com deficiência e dos professores para enfrentar esse tema de forma normal e não estigmatizado. Entender a manifestação da sexualidade também ajuda a equilibrar as expectativas de familiares e professores sobre a representação social da sexualidade nas pessoas com deficiência e eleva a autoestima de todos (GIAMI, 2004).

Para combater a falta de informação e estigma que diminuem o potencial da pessoa com deficiência intelectual de ajustar-se a sua sexualidade, é imperativo realizar ações educativas. Sem o estigma, professores e familiares podem orientar o comportamento sexual, como: a masturbação, o controle de natalidade, o relacionamento e o casamento, de forma adequada (BUSCAGLIA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento do *software* foi extremamente dinâmico, complexo e ousado. Apresentar uma

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

proposta pedagógica abordando o tema: Educação Sexual de Escolares com Deficiência Intelectual ainda é percebida como um Tabu e um obstáculo social. O estigma que envolve a sexualidade e sua manifestação precisou ser contornado pela equipe de desenvolvimento para que os eixos de discussão proposto no projeto pudessem ser apresentados de forma não ofensiva, causando ainda mais desconforto em todos os participantes do projeto. A história incorporou aos personagens e as situações a sexualidade e o seu desenvolvimento por uma perspectiva leve e natural. Pode-se observar na aplicação que essa estratégia facilitou o uso desse conteúdo como mediação pedagógica para tratar o tema. Percebeu-se que com um material relaciona do diretamente ao tema, cujo objetivo era apresentar a sexualidade para discuti-la, cumpriu com o seu objetivo. Os jogos distribuídos ao longo da história cumpriram o objetivo de elevar o nível de atenção dos EDI sobre o tema. O que promoveu o interesse para explorar o material. A identificação com os personagens da história favoreceu que os familiares utilizassem as situações do *software* como exemplo para estimular comportamentos novos e mais adequados. A linguagem e as estratégias pedagógicas do *software* possibilitam aos indivíduos gradualmente compreender o significado de abordar adequadamente a sexualidade. Frente ao escasso material pedagógico sobre a sexualidade disponível

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

para os profissionais de saúde e educação, o desenvolvimento desse *software*, apesar das dificuldades de recursos encontrados, foi uma tarefa extremamente gratificante. O resultado final superou as expectativas iniciais e o *software* mostrou-se ser um instrumento de mediação pedagógico adequado para ser utilizado para familiares e professores tratar a educação sexual de EDI.

REFERÊNCIAS

- AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Definition of intellectual disability*. Disponível em: <http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 13 de mai. 2012.
- ALONSO, Miguel Ángel Verdugo. *Análises de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002*. Instituto universitario de integración en la comunidade de Salamanca, 2003.
- ASSUMPÇÃO, Jr., Francisco Baptista, SPROVIERI, Maria Helena. *Sexualidade e deficiência mental*. São Paulo: Editora Moraes, 1993.
- BUSCAGLIA, Leo. *Os deficientes e seus pais*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- CABRAL, Bianca Elisa. Sexualidad y género en subversión antropológica. Editor: SABER, ULA *Boletín Antropológico* - Num 048 - Vol 1. 2004.
- CARVALHO, Marly Monteiro. *Fundamentos em gestão de projetos: construindo competências para gerenciar projetos*. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 2011.
- GEJER, Débora. (2003). O adolescente com deficiência mental e sua sexualidade. *Desafio*, n. 9, Ano 2. São Paulo: ADID – Associação para o desenvolvimento integral do Down. Disponível em: <<http://www.adid.com.br>>. Retirado em 12 de maio de 2003.

Educação sexual de escolares com deficiência intelectual

GIAMI, Alain. *O Anjo e a Fera: Sexualidade, Deficiência Mental*, Instituição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Rev. bras. educ. espec.* vol.16 no.2 Marília May/Aug. 2010.

PAN, José Ramón Amor. *A afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental*. São Paulo: Loyola, 2003.

TORRES, Luis Fernando. *Fundamentos do gerenciamento de projetos*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

Experiências
pedagógicas na
educação básica:
reflexões sobre
a juventude
e o mundo
sociocultural

16

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz
Roberta Rodrigues Ponciano
Fernanda da Silva Oliveira

form açã

de professores
e práticas
educativas

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade do conhecimento e da economia globalizada, vivencia-se a transição de um paradigma educacional antigo, caracterizado pela transmissão do conhecimento pelo professor, para um novo paradigma (ou paradigma emergente). A escola, enquanto instituição de educação formal, faz parte dessa sociedade e precisa acompanhar tais mudanças. Como dizem os autores:

O ensino deve ser para todos [...]. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos "melhores", mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 22).

O ensino por competências é uma modalidade de aprendizagem originada no anseio de se opor às práticas entendidas como ineficientes e de superação necessária. Ele consiste na "[...] intervenção eficaz diante de uma situação-problema real por meio de ações nas quais se mobilizem, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes

Experiências pedagógicas na educação básica

atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 189).

Diante do papel imprescindível do professor no processo de aprendizagem por competências, a sua atuação deve ser a de mediador, fornecendo meios e instrumentos para ensinar os estudantes a interpretar dados/conceitos, relacionar fatos/ problemas e contextualizar as informações, por exemplo. Ele precisa, então, atuar como orientador do processo de aprendizagem, integrando as orientações intelectual, emocional e gerencial, sem se limitar como um mero transmissor de conteúdos para a reprodução de conhecimento por parte dos educandos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Destaca-se a necessidade de serem criadas ações que deem voz aos estudantes, possibilitando momentos de interação social, além de contribuírem para o desenvolvimento da argumentação, capacidade de expressão e articulação de ideias. A questão agora é ensiná-los a lidar com as informações às quais têm acesso, problematizando-as criticamente e dando condições de organizá-las, gerando aprendizagens significativas e duradouras.

A partir de tal constatação e da importância do papel da escola para esse tipo de aprendizagem, o presente

Experiências pedagógicas na educação básica

trabalho propõe apresentar e analisar os resultados de uma pesquisa participante que ocorreu a partir da realização do projeto de ensino denominado “Juventude em debate: reflexões sobre o mundo sociocultural”, realizado durante o ano de 2015, numa escola do Instituto Federal de Goiás (IFG), Brasil, onde é ofertado o Ensino Médio de forma integrada à formação profissional.

No cotidiano escolar, vários docentes da escola analisada perceberam a necessidade de repensar as estratégias pedagógicas para suprir as demandas de aprendizado provenientes das inquietações e dos anseios dos estudantes, o que ocorreria de modo a complementar a formação obtida pelos conteúdos disciplinares e currículos oficiais.

Assim, deu-se início ao projeto, como objetivo principal de estimular debates de diversos temas, em que a participação livre, a criatividade, a argumentação, a tolerância e a autonomia fossem os pontos principais a serem construídos coletivamente. Motivou-se, sobretudo, pelo reconhecimento da importância de ser realizada alguma intervenção pedagógica que colocasse o discente como centro do processo de aprendizagem a partir de suas demandas e anseios, colocando os professores como mediadores.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia por projetos deu sustentação à proposta de intervenção pedagógica descrita neste artigo. Denominada como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), ela consiste em:

[...] um modo de trabalhar com os alunos à medida que eles descobrem mais sobre si e sobre o mundo, e isso proporciona satisfação profissional. Entretanto, além de fortes habilidades de ensino e de organização, a ABP requer que os professores facilitem e administrem o *processo* de aprendizagem (MARKAM; LARMER; RAVITZ, 2008, p. 21, grifo do autor).

A ABP diz respeito a um estilo de aprendizagem que possibilita grande envolvimento dos discentes com os conteúdos e, por isso, tem sido avaliada como uma das melhores práticas escolares, já que apresenta um formato de ensino empolgante e inovador, “no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade” (BENDER, 2014, p. 15).

Mediante a percepção das possibilidades da ABP na escola, criou-se o projeto “Juventude em debate: reflexões sobre o mundo sociocultural”, que se originou da necessidade dos estudantes participarem da construção de sua própria aprendizagem, envolvendo-se mais ativamente.

Experiências pedagógicas na educação básica

Conforme observação da rotina escolar realizada por docentes das turmas, notou-se a vontade em dialogar sobre temas que não estavam previstos nas aulas e que muitas vezes não eram tratados no âmbito familiar, mas que possuem relevância para os jovens.

A construção deste projeto baseou-se numa proposta metodológica de aprendizagem interativa, em que houve o contato entre estudantes e deles com professores e outros profissionais da escola, num diálogo voltado a um espaço para ação e resposta (DANIEL, 2003). Para isso, levantaram-se temas em uma pesquisa prévia e anônima, na qual eles foram convidados a expressar sua vontade quanto aos temas a serem debatidos nos encontros do projeto.

Ressalta-se que essa ação pedagógica foi criada e coordenada por duas professoras e alguns colaboradores, e tinha como público-alvo os estudantes adolescentes matriculados na educação básica, que tinham entre 13 a 17 anos de idade, na maioria dos casos. Para ampliar a participação e o alcance do projeto, outros professores e servidores técnicos-administrativos da instituição foram convidados para contribuir, assim muitos deles proferiram palestras com dinâmicas e debates. Importante ressaltar que muitos deles possuíam variadas formações e experiências de vida, o que agregou valor ao caráter interdisciplinar do projeto.

Experiências pedagógicas na educação básica

O Projeto contou com a realização de sete debates; neles, destacou-se a discussão dos temas relacionados ao consumismo, à diversidade, à intolerância, à desconstrução dos estereótipos sociais, ao *bullying* no ambiente escolar, às relações de gênero na sociedade, ao fortalecimento da identidade, ao preconceito e racismo, e à administração do tempo e da rotina escolar. Na sequência serão descritas algumas dessas experiências nas quais se evidenciou a aprendizagem a partir da autonomia, do protagonismo e do olhar crítico dentro da ABP e o desenvolvimento de competências.

Para inaugurar os encontros que colocariam o projeto em prática, decidiu-se pelo tema dos estereótipos presentes na sociedade, trabalhado através do seguinte título “A (des) construção dos estereótipos sociais: valorizando a diversidade”. Para enriquecer o debate, utilizaram-se diversos exemplos e gêneros textuais que evidenciavam ou tratavam sobre estereotipação. Na sequência, os alunos foram instigados a pensar e refletir sobre as origens dos estereótipos, tão presentes nos dias atuais, que funcionam como rótulos, classificando as pessoas em grupos. Foi compreendido que tais conceitos são produzidos e reproduzidos cotidianamente, em todo e qualquer ambiente social, podendo acontecer até no contexto familiar e comumente propagado pela mídia.

Experiências pedagógicas na educação básica

Percebeu-se na discussão de tal tema que as pessoas são julgadas quanto à raça, gêneros, nacionalidades, tipos físicos, características psicológicas, aparências, comportamentos, condições financeiras, culturas, entre outros. E a todo momento são vítimas de rotulagens que podem ou não ser positivas, e quando não são, podem trazer sérias consequências para indivíduos mais vulneráveis à opiniões alheias (negativas). Convém ressaltar ainda, que a partir do momento que os indivíduos são classificados num ou noutro grupo, tem-se a diversidade sendo ignorada/desprezada, ainda que ela seja parte fundamental da constituição como seres humanos e mais ainda como brasileiros, nativos de uma país tão heterogêneo e miscigenado.

Todos, principalmente os professores e servidores técnico-administrativos da instituição onde se realizou esta pesquisa participante, puderam compartilhar vivências particulares da infância e adolescência, ou até mesmo da fase adulta, relatando como lidam com tais experiências, superando os desafios para conviver harmonicamente em sociedade. Juntos, puderam perceber que são capazes de combater julgamentos e preconceitos resultantes de desigualdades (qualquer que seja ela), e que a escola pode ser parceira na desconstrução de estereótipos e nas condutas de respeito às diferenças.

Experiências pedagógicas na educação básica

Uma segunda temática abordada nesta experiência pedagógica foi denominada de “As práticas do bullying no ambiente escolar” e foi definida a partir da crescente incidência de casos de *bullying* vinculados ao ambiente escolar na escola analisada, na qual tais situações também foram identificadas. Com vista a entender, diminuir ou até mesmo eliminar tais ocorrências entre os alunos, discutiu-se sobre como construir um ambiente saudável, em que todos pudessem conviver com as diferenças e respeitar a diversidade. Variados materiais foram utilizados pelos docentes, como reportagens, textos conceituais e cartilhas.

Foi possível apreender que, na percepção dos estudantes, existe uma linha tênue que separa o *bullying* das brincadeiras tão comuns em sala de aula. Segundo eles, o importante é não invadir os limites do outro, não constranger, machucar, entristecer e não perder o respeito jamais. Conversou-se sobre o papel da escola como parceira para as vítimas do *bullying* e foi esclarecido que há, na escola, profissionais preparados para lidar e ajudar a combater tal comportamento. Foi conveniente trazer ao debate ainda, outro desdobramento do tema proposto: o surgimento do *cyberbullying*.

Muitas participações, opiniões e vivências foram compartilhadas. Alguns depoimentos vieram de professores

Experiências pedagógicas na educação básica

que indicaram caminhos e maneiras de superar tal “trauma”. Os alunos puderam perceber que não estão sozinhos e que têm parceiros ao seu redor para ajudar a criar um ambiente mais adequado, onde todos se ajudam e se respeitam.

Ainda na mesma vertente, no terceiro encontro do Projeto, a temática abordada foi intitulada “Preconceito, discriminação e racismo no Brasil: Qual é a sua consciência?”, na qual partiu-se do pressuposto da existência marcante de atitudes e comportamentos racistas que ainda são identificados na sociedade brasileira, explicitados pelas frequentes denúncias de vítimas nos noticiários. Apesar de determinados sujeitos acharem que já foi visto ou discutido o suficiente sobre racismo e tudo que o cerca, ainda há muito por fazer, e o levantamento dessa temática pelos discentes da escola analisada demonstra tal fato.

Dentre os materiais selecionados para instigar o grupo de alunos, levou-se um conjunto de campanhas publicitárias de marcas nacionais e multinacionais que ultrapassaram os limites do bom senso e do respeito ao próximo no uso de imagens ou textos, na tentativa de vender os produtos. Orientados a refletir e exercer o olhar crítico, os educandos ficaram indignados ao perceberem que muitas propagandas levam ao fortalecimento do racismo.

Experiências pedagógicas na educação básica

Além disso, discutiu-se sobre casos atuais envolvendo pessoas públicas como atrizes, jogadores de futebol e apresentadores de televisão que foram perseguidas por ofensas preconceituosas e racistas nas redes sociais. Também foi abordado o que está ao redor de cada indivíduo, e alguns dos presentes se confessaram como vítimas, enquanto outros relataram situações nas quais puderam intervir em defesa de alguém. Os alunos conseguiram apreender que, infelizmente, o racismo ainda está presente na sociedade, e concordaram que ainda há muito a ser feito para diminuir os casos de discriminação. Discutir o preconceito na escola é uma maneira de promover a convivência respeitosa com as diferenças, sendo esta uma de suas funções.

O tema “(In)tolerância: entre a barbárie e a civilização” completou um bloco de temáticas semelhantes relativas a questão da diversidade. Para uma melhor compreensão acerca deste tema, as discussões foram introduzidas com uma abordagem teórica, onde foram apresentados conceitos e definições importantes da área da Sociologia sobre barbárie e civilização. A dicotomia “barbárie” x “civilização” é assim caracterizada por Moraes como sendo uma recusa à “[...] admissão da igualdade enquanto valor universal humano, o que por sua vez, abre portas para a intolerância à diversidade, para o repúdio à convivência ou à

Experiências pedagógicas na educação básica

aceitação daquilo que se toma como pior por ser diferente.”
(MORAES, 2015, p. 9)

Compreende-se que muitas ocorrências agravadas e evidenciadas diante da intolerância têm acontecido ao redor do mundo e são alvo constante de abordagem da mídia. Assim, para provocar uma reflexão e posterior discussão entre o grupo, foram selecionados alguns exemplos atuais sobre o tema: reações às publicações do jornal francês Charlie Hebdo, as manifestações em redes sociais diante da aprovação pela Suprema Corte dos EUA sobre o casamento gay, os ataques virtuais aos famosos e personalidades brasileiras negras, os constantes embates entre torcidas organizadas nos estádios brasileiros, os conflitos religiosos nos países árabes, entre outros.

Vários gêneros textuais foram utilizados ao longo de todo o processo, inclusive para a proposta final, na qual os alunos foram convidados a produzir um manifesto (gênero textual intimamente ligado ao exercício da cidadania) como uma possibilidade de intervenção crítica em nossa sociedade.

A pertinência da temática supracitada se justificou na oportunidade ímpar de relacionar outros assuntos e principalmente tratar sobre os direitos humanos como uma responsabilidade compartilhada, onde cada um pode

Experiências pedagógicas na educação básica

contribuir com pequenas atitudes, ao seu redor, protegendo aqueles que precisam e fomentando um mundo melhor. Foi importante perceber que os jovens são sensíveis ao sofrimento do outro e não perderam a capacidade de serem altruístas, podendo assim, renovar a esperança por uma sociedade mais justa.

Todas as temáticas e encontros, até o momento elencados e descritos, são afins e buscam romper com uma homogeneização cultural presente na sociedade contemporânea. As paisagens educacionais são carentes de iniciativas que acreditem no potencial da escola como um ambiente passível de mudanças socioeconômicas e culturais, e para tanto, faz-se necessário,

[...] entender que multiculturalidade e educação significa vincular educação multicultural a perspectivas de transformação da escola e superação dos mecanismos excludentes no interior de suas práticas cotidianas [...]. Trata-se de superar uma atitude meramente condenatória e resgatar o espaço intra-escolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la. (CANEN, 2001, p.212)

Inovar e assumir novas práticas e condutas junto à educação, promover uma escola que liberta, que forma cidadãos, que inclui e que promove a diversidade contribuiria para desmistificar a escola como uma “compensação” que oferece aquilo que falta aos alunos menos favorecidos.

Experiências pedagógicas na educação básica

Seguindo com os demais encontros do Projeto, outra demanda apresentada foi quanto à organização do tempo. Na atualidade, o tempo é considerado artigo de luxo, todos têm que se desdobrar para atender às várias demandas do dia a dia, estudo, trabalho, casa, família, entre outros. Para os jovens, o fator tempo é uma constância nos planos para o futuro. A pressão para uma aprovação em exames e processos seletivos que dão acesso à universidade não se restringe mais ao último ano do ensino médio. Os alunos já se preocupam com o futuro acadêmico enquanto ainda estão no ensino fundamental, principalmente se almejam carreiras em cursos muito disputados.

Portanto, quanto ao contexto escolar específico, o tempo também é um fator que merece atenção. A referida instituição pesquisada oferece o ensino técnico integrado ao ensino médio, e por isso, os alunos permanecem na escola em tempo integral, tendo como responsabilidade uma alta carga de trabalhos e estudos. Para alcançar êxito nos resultados acadêmicos, faz-se necessária muita disciplina e dedicação, além de uma rotina com horários bem definidos para que todos possam cumprir com os compromissos, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, no encontro intitulado “O que temos feito do tempo que temos?”, pensou-se em levar orientações que

Experiências pedagógicas na educação básica

auxiliassem os alunos quanto à otimização do tempo e que contemplasse também a organização para os estudos, um desafio diário para eles. Orientou-se quanto a importância dos mesmos criarem rotinas e horários definidos, reservando tempo para as pausas (essenciais), buscar lugares tranquilos e propícios aos estudos, desenvolver cronogramas a fim de contemplar todas as disciplinas, não deixar acumular conteúdos a serem revisados, evitar distrações, aproveitar todos os recursos disponíveis (entre eles, as tecnologias ou até mesmo os tradicionais grupos de estudos), entre outros.

Alertou-se que diante de tanta coisa por fazer, é necessário ser mais disciplinado ainda quanto aos horários livres. Foi ressaltada a importância de reservar um tempo para o descanso, o lazer e até mesmo para a prática de uma atividade física. Ou ainda garantir tempo para a interação com a família e os amigos, que pode ser benéfico em uma época de tantas tensões vividas. Reservar espaço na agenda para “distrair a cabeça” ou para fazer aquilo que dá prazer também é importante para a higiene mental de cada um.

Em seguida foi feito outro encontro, cuja temática: “Eu compro, tu compras: uma reflexão sobre práticas cotidianas” foi pensada e desenvolvida por ser comum ouvir comentários de atualmente estamos diante “da sociedade do consumo”. As pessoas são constantemente julgadas, reconhecidas ou

Experiências pedagógicas na educação básica

até mesmo aceitas pelo que têm numa realidade em que tudo é muito efêmero. Nesse contexto, acreditou-se ser relevante o debate sobre os limites do consumismo. E a partir da discussão de textos motivadores, constatou-se que os padrões de consumo estão por toda parte na vida de indivíduos, muitas vezes de maneira camuflada e involuntária, e que atuam como um instrumento de divulgação de determinado produto, informação ou marca. Outros exemplos e discursos de especialistas demonstraram que na satisfação de uma necessidade do modo consumista, as pessoas podem perder a própria identidade, sendo valorizadas pelo “ter”, e não pelo “ser”.

Nesses termos, concorda-se que é importante refletir sobre o universo que cerca os adolescentes, dado que eles vivem num meio marcado pela busca por afirmação social e integração com os demais jovens. Nota-se que a escola e a família, como aliadas, são responsáveis por transmitir valores mais humanos e menos materialistas, atuando na educação financeira desde muito cedo. Além disso, precisam contribuir na oferta de ferramentas que possibilitem a tais indivíduos a busca pelo equilíbrio para se tornarem consumidores conscientes e responsáveis, livres da ansiedade e das carências pessoais que geram o consumismo.

Experiências pedagógicas na educação básica

Contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico com relação ao que é apresentado pela mídia e consequentemente cobrado pela sociedade, adquirir autonomia e exercer sua opinião, assim como o poder de decisão, podem ser alternativas eficazes e acessíveis a todos.

O último encontro recebeu o título de “Quando eu me encontrar, o que vai ser? – Um mix de emoções” e foi diferenciado dos demais quanto à temática e aos moldes como foi desenvolvido. Realizado por meio de palestra, também contou com a participação efetiva de todos, sendo possível assim, criar condições para o exercício da cidadania e da real aprendizagem numa emancipação do pensamento e das ações dos agentes em questão.

As questões trabalhadas foram: a construção da identidade dos alunos; o reconhecimento de seus saberes em diferentes contextos sociais; as formas de organizar pensamentos e sentimentos em relação aos aprendizados escolares e ao seu contexto social, com vistas a direcioná-los frente às angústias e cobranças, seja da família ou deles próprios; a superação de desafios e problemas diversos referentes ao aprendizado, com o adequado direcionamento acerca do que foi estudado ou vivenciado; e as competências construídas conforme o aprendizado na vida e na escola.

Experiências pedagógicas na educação básica

Foram utilizados exemplos de espaços informais de aprendizado para instigar o aluno a ver suas possibilidades; trabalhar a elevação da autoestima no contexto escolar; conhecer-se no contexto em que está inserido, para descobrir as melhores ações diante das dificuldades no aprendizado, na família ou na convivência na escola; e aprender que a responsabilidade das escolhas leva a caminhos que podem ser feitos e refeitos, quando necessário, para enfrentar diversas situações cotidianas.

O relato de alguns professores incentivou os educandos a exporem também seus objetivos, suas escolhas, seus conhecimentos e aprendizados diversos, mostrando que a formação é construída a partir de conjuntos de atitudes e habilidades diversas. Os participantes foram motivados a refletirem e falarem do conhecimento de si (e para si) no desenvolvimento como ser humano dentro e fora da escola. Essa participação no ambiente escolar, associada a outras instâncias da vida, trouxe a noção da importância de que o ato de fazer é parte de um todo com diálogos para a construção da consciência de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas experiências relatadas nesta pesquisa participante, com a realização do projeto “Juventude em debate: reflexões sobre o mundo sociocultural”, foi possível perceber o envolvimento dos estudantes com entusiasmo e interesse, ao contribuírem ativamente com seus saberes prévios e expondo suas dúvidas, o que pode enriquecer o conhecimento e auxiliar na formação do senso crítico dos mesmos. Os discentes foram colocados na condição de sujeitos de suas aprendizagens e não como meros receptores de conteúdos; isso possibilitou a aquisição de competências que visem o “intervir criticamente” e de forma autônoma, além de ter contribuído para a construção ativa do processo de aprendizagem.

Priorizou-se o fato de que esses momentos fossem abertos, voluntários e de caráter multidisciplinar, algo demonstrado pela participação dos estudantes e de professores e profissionais da educação de várias formações e experiências de vida. As perspectivas apontadas caracterizavam os momentos, sendo marcados por pluralidade de ideias e respeito mútuo, tendo incluído o envolvimento de discussões presentes em diversas áreas de conhecimento, tais como: Linguagens, Sociologia, Política, Economia,

Experiências pedagógicas na educação básica

Saúde Coletiva, Tecnologias, Psicologia, Serviço Social, História, dentre outros. Sendo assim, foi estimulada a construção coletiva do conhecimento.

Divergências de pensamentos foram identificadas, mas as interações se pautaram no respeito do pensamento do outro, numa percepção de que a formação também ocorre com o contato entre os diferentes indivíduos. Assim, construiu-se e coordenou-se o projeto “Juventude em debate” como uma importante ferramenta para trabalhar a diversidade no currículo escolar.

Cada um dos participantes, professores e servidores técnico-administrativos, puderam contribuir para que a educação se renove a cada dia, e de acordo com Canen (2001, p. 210), é necessário ter “práticas docentes que preparem futuras gerações nos valores da tolerância e apreciação à diversidade cultural, de forma a desafiar preconceitos e promover uma educação para a cidadania”.

Acrescenta-se que a aprendizagem e a preparação para a vida têm como objetivo principal a capacitação para o trabalho e a cidadania. Por conseguinte, é essencial que os indivíduos aprendam sobre o mundo e desenvolvam habilidades que propiciem uma atuação ativa no meio em que vivem; dessa maneira, a educação de cidadãos

Experiências pedagógicas na educação básica

responsáveis e a formação de seres humanos competentes se tornam possíveis, como afirma Daniel (2003).

Destarte, esta pesquisa participante, baseada na metodologia por projetos e no aprendizado de competências, teve como resultado a prática de um estilo de aprendizagem diferenciado. Tal iniciativa pode contribuir significativamente para dar voz aos estudantes, levar a momentos de discussão e interação social e auxiliar o desenvolvimento da argumentação, da capacidade de expressão e da articulação de ideias. Conclui-se assim, que a metodologia por projetos demonstrou ser uma modalidade de aprendizagem diferenciada e de grande potencial ao ampliar a atuação da educação formal de forma crítica e ativa.

REFERÊNCIAS

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos*. Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*. n.77, p.207-227, Dez/ 2001.

DANIEL, John. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília: UNESCO, 2003.

MARKAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason. *Aprendizagem baseada em projetos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

form açã

de professores
e práticas
educativas

Experiências pedagógicas na educação básica

MORAES, Larissa Messias. *Educação e barbárie – a escola e os direitos humanos no enfrentamento à intolerância*. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Leitura e
interpretação de
textos: um estudo
de caso sobre
a transição do
ensino médio para
o ensino superior

17

Clarice Lage Gualberto
Ana Carolina N S Pinto
Angelo Coutinho
Stéfanie Bastos

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido ao longo da disciplina Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, do curso de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais. Motivado pela grande diferença em vários aspectos em relação à rotina do ensino médio e do superior, este artigo propõe uma investigação acerca das práticas de interpretação de textos dos alunos do ensino médio e recém-chegados ao superior, bem como da maneira com a qual os professores trabalham essa habilidade nas escolas e na universidade. Para tanto, foi feito um estudo de caso, cujo recorte se deu com os alunos do primeiro período do referido curso no ano de 2014.

Para discutir as práticas de leitura, é importante definir a concepção de texto em que este estudo se ampara. Um texto é algo bastante complexo, pois é a manifestação material das ideias de um enunciador. Segundo Marcuschi (1983):

O texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas. (p.22).

Leitura e interpretação de textos

O desenvolvimento das habilidades interpretativas é, portanto, fundamental ao aprendizado e à realização das atividades propostas em sala de aula. Por isso, os estudos relativos à interpretação de texto são de suma importância para a formação bem-sucedida, tanto acadêmica quanto profissional, bem como para o alcance dos objetivos da universidade e da graduação em Letras¹.

No presente artigo, pretende-se diagnosticar as habilidades dos alunos recém-chegados do ensino médio a partir de hipóteses que foram formuladas sobre as causas das dificuldades que eles alegam apresentar em relação à interpretação textual. Supõe-se que estão relacionadas à experiência como alunos “calouros”, ou seja, recém-chegados ao ensino superior. Dessa forma, foram averiguadas se essas causas e dificuldades se repetem no contexto dos outros estudantes que entraram no 1º período de 2014, turno da manhã e, desse modo, foram levantadas questões com respeito à adequabilidade dos textos propostos pelos professores de ensino médio e superior e seus métodos de trabalho relativos à interpretação textual.

1. Segundo o regimento interno da Faculdade de Letras da UFMG, Art. 3º – “A FALE, comunidade de professores, estudantes e pessoal técnico e administrativo, tem como objetivos o ensino de graduação e de pós-graduação, a pesquisa e a extensão, integrados na formação profissional, na produção e difusão da arte, da cultura, da ciência e da tecnologia na área dos estudos da linguagem”.

Leitura e interpretação de textos

Assim, destacam-se os principais problemas apresentados pelos estudantes avaliados e suas possíveis origens, ou seja, domínio da variedade formal da língua portuguesa, hábitos de leitura na escola, entre outros. Espera-se que os resultados possam contribuir com a discussão que auxiliem os professores (de nível médio ou superior) em seu trabalho com os textos propostos em sala de aula.

O trabalho foi realizado por meio do levantamento de materiais bibliográficos relacionados ao tema da pesquisa e, em seguida, pela coleta de experiências de estudantes e professores, de nível médio e superior, por meio de questionários. A partir das respostas, foi feito um levantamento dos problemas mais comuns em relação à leitura nesses dois níveis de ensino, tentando entender sua origem, a fim de contribuir com esse debate tão importante sobre as dificuldades na habilidade interpretativa dos alunos.

ESBOÇO TEÓRICO METODOLÓGICO

A leitura pode ser entendida como um sistema de informações - sejam elas verbais ou não verbais - que, juntamente com o conhecimento prévio do leitor, são capazes de transmitir ideias, notícias, histórias, pensamentos, entre outros conteúdos.

Leitura e interpretação de textos

A compreensão de um texto pode ser intimamente ligada ao conceito de legibilidade, que é o grau da dificuldade de leitura de um dado texto, ou seja, a presença de elementos que podem facilitar ou não a interpretação. Um texto não tem apenas uma imutável maneira de ser entendido nem mesmo é visto da mesma maneira por todos os receptores da mensagem, uma vez que há um intercâmbio de ideias e sentidos no momento da leitura, como defende Belmiro (2006, p. 122):

Assim, podemos entender leitor, mais que destinatário dos enunciados produzidos por alguém, é a outra face que recupera o autor para com ele dialogar em circunstâncias sempre singulares, uma vez que nunca são as mesmas situações comunicativas, e o leitor está acrescentando e alargando seus processos de compreensão do mundo.

Para que haja uma leitura eficiente, o leitor precisa ter a capacidade de fazer previsões a partir dos elementos que são apresentados e fazer uma conexão com o que já sabe a respeito do assunto: “O que armazenamos da leitura é o sentido que construímos para o texto e não sua forma literal e, principalmente, mostra que desse sentido fazem parte as inferências que elaboramos” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p. 35). Para exemplificar esses conceitos, seguem as FIG. 1 e 2, que mostram as ideias defendidas pelas autoras.

Leitura e interpretação de textos

form
açã
de professores
e práticas
educativas

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4
M05TR4R COMO N0554 C4B3Ç4 CONS3GU3
F4Z3R C01545 1MPR35510N4ANT35! R3P4R3
N1550! NO COM3ÇO 35T4V4 M310 COMPL1C4DO,
M45 N3ST4 L1NH4 SU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O
CÓD1GO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M PR3C1S4R
P3N54R MU1TO, C3RTO? POD3 F1C4R B3M
ORGULHO5O D1550! SU4 C4P4C1D4D3 M3R3C3!
P4R4BÉN5!

Figura 1: 1º exemplo de texto

Fonte: <<http://entrenessa.com.br/texto-com-letras-trocadas-texto-interessante/>>. Acesso em: abr. 2014.

De aorcd com uma peqsiusa de
uma uinrvesiddae ignlseá, não
ipomtra em qaul odrem as lterás de
uma plravaa etãso, a uncia csioa
iprotmatne é que a piremria e
útmliá lterás etejasm no lgaur crteo.

Figura 2: 2º exemplo de texto

Fonte: <<http://www.leandroteles.com.br/artigos/curiosidades/exercicios-mentais-ginastica-cerebral/>>. Acesso em: abr. 2014.

É notável que, apesar da estruturação fora do padrão, os textos das FIG. 1 e 2 são compreensíveis. Isso ocorre porque os leitores têm a capacidade cognitiva de fazer assimilações, deduções, relacionando que está sendo apresentado com seu conhecimento prévio. A esse respeito, as autoras complementam:

Leitura e interpretação de textos

O significado global não é simplesmente uma soma do significado individual de cada palavra, mas vai além disso: para entender um texto, o leitor precisa também construir a lógica que relaciona as informações apresentadas, elaborando as pontes de sentido que ligam as várias informações. O leitor precisa conectar as partes para dar coerência ao conjunto. (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p. 26).

É por isso que, quando se orienta uma leitura específica, principalmente para alunos, espera-se que seja um texto adequado em relação à bagagem cultural que eles trazem para que se alcance uma boa compreensão do texto. Dessa forma, é necessário ao produtor “moldar o texto de acordo com o possível leitor, tendo em vista o tipo de conhecimento prévio que ele possui, e a sua capacidade de completar o que não está expresso claramente no texto” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p. 32).

As autoras definem, ainda, a *fórmula da leitura* como: “LER = Informações visuais + Informações não-visuais” (p. 14). As chamadas de “visuais” são as que estão explícitas no texto e as “não-visuais” são as implícitas bem como o conhecimento do leitor, ou seja, seu repertório, sua bagagem cultural.

Voltando a atenção para os problemas que dificultam a interpretação de texto de alunos, podem ser destacados: a falta de conhecimento prévio, textos pouco explícitos, pouca habilidade interpretativa dos interlocutores e textos

Leitura e interpretação de textos

inadequados ao contexto e público esperado. A habilidade interpretativa é uma questão de prática e é indispensável ao cotidiano, por isso ela é trabalhada ao longo da vida estudantil. A maneira como é abordada varia e esse é um dos motivos pelos quais algumas pessoas, mesmo que já formadas no ensino médio, prossigam com dificuldade de interpretar textos, conforme aborda Perini (2004):

[...] sabemos que a maneira de se aprender a ler funcionalmente é ler. Não há, que me conste, procedimentos de sala de aula (exercícios, por exemplo) que possam substituir com eficácia, ou mesmo complementar, a experiência direta da leitura. Em outras palavras, a leitura funcional nascerá do convívio com o material escrito adequado, e somente dele. (p. 81).

Não basta que os textos acadêmicos sejam bem estruturados, mas eles devem ser adequados a cada etapa da vida estudantil. Acredita-se que os professores devem avaliar o nível de conhecimento dos alunos, para, assim, usarem textos que têm linguagem e compreensão acessível para os estudantes. Sobre essa questão, Fulgêncio e Liberato (2007) postulam que:

Resta verificar que tipo de treinamento os alunos recebem em níveis mais avançados, como o pré-vestibular (que tipo de compreensão é cobrado no vestibular?) e no próprio curso superior, em especial no de Letras: será que os textos exigidos foram selecionados levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos? Já vi casos de alunos de graduação perdidos diante da tarefa de ler difíceis textos de Deleuze, Chomsky ou Saussure, fabricando interpretações fantasiosas por não terem outra saída. (p. 157).

Leitura e interpretação de textos

Este problema encontrado, especialmente no primeiro período universitário, pode ser fruto de uma vida escolar que não preparou o aluno para ser inserido na vida acadêmica. Pode também advir de uma postura dos docentes universitários que possuem expectativas acerca da bagagem dos alunos que não condiz com o conhecimento prévio que os estudantes possuem de fato.

Como já foi dito por Fulgêncio e Liberato (2007), o texto deve ser moldado de acordo com o possível leitor, sendo levado em consideração o conhecimento prévio que ele possui e a sua capacidade de inferir o que está implícito no texto. Quando isso não ocorre, os alunos

[...] vão se tornar inteiramente dependentes de explicações e explicações orais fornecidas pelo professor, não sendo capazes de assimilar uma atitude importante, característica do leitor proficiente: a de encarar o material escrito como uma fonte preciosa de independência e autonomia para a obtenção de informação e de ampliação do conhecimento. (p. 49).

Dessa forma, ocorre o que se viu neste estudo de caso: grande parte dos alunos são dependentes das explicações orais e os professores esperam uma autonomia que vários estudantes não desenvolveram ainda. Na busca pelos motivos e por possíveis soluções, este artigo analisa e compara os dados quantitativos levantados, a partir das amostragens deste estudo. Para tanto, foram aplicados

Leitura e interpretação de textos

questionários a estudantes do primeiro período do curso Letras, aos seus respectivos professores e a dez professores de ensino médio (Língua Portuguesa). E, com base nas respostas provenientes dos questionários, foi possível a elaboração de hipóteses, que foram o foco das discussões deste trabalho.

O processo de aprendizagem durante o ensino médio, além de abordar conteúdos estabelecidos por documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), costuma ser muito voltado para o vestibular, o que implica diretamente um preparo para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A esse respeito, Aguiar (2009) afirma que “a questão do ensino da Língua Portuguesa [...] está inteiramente ligada às raízes tradicionalistas [...] relacionando-se, neste fator, à questão das provas de vestibulares e da comercialização do ensino como produto, e não como processo” (p.5).

Tomando-se como exemplo um dos livros mais usados no terceiro ano do ensino médio², *Português Linguagens 3*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), é possível observar um dos indícios do problema

2. De acordo com estatísticas do MEC, em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: abr. 2014.

Leitura e interpretação de textos

discutido aqui. Dos 45 capítulos do livro, apenas o capítulo 10, da unidade 3, trata sobre interpretação de textos, com foco na cobrança do ENEM. Isso contribui para a tendência de que o trabalho do professor esteja focado na aprovação dos alunos no vestibular, sem uma preocupação de que os estudantes estejam preparados para lidar com o nível de leitura comum ao curso universitário.

É notório que os exercícios da academia exigem mais do aluno, afinal, o estudante de ensino superior tem que ser capaz de fazer análises com maior profundidade e essa capacidade é adquirida ao longo do tempo e com a prática. Então, para que se aprenda, devem ser exigidos do aluno esforço e produção. Porém, num primeiro momento, as atividades não devem ser discrepantes do que foi trabalhado durante o ensino médio, porque isso gera uma dificuldade imensa a muitos estudantes, conforme os questionários respondidos por eles, apresentados a seguir.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A seguir, constam os dados quantitativos da pesquisa, apresentados em gráficos, a fim de otimizar a leitura. Os questionários foram mistos, ou seja, constituídos por questões do

Leitura e interpretação de textos

tipo múltipla escolha e por questões discursivas. Por uma questão de espaço, segue uma apresentação concisa dos dados, com a descrição de algumas respostas na análise.

Questionários respondidos pelos alunos

1. A idade média dos alunos do curso é: 22,9 anos
2. Cursou o ensino médio em:

Cursou o ensino médio em:

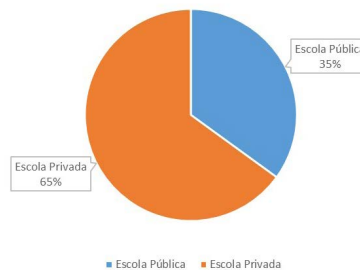


Gráfico 1: Cursou o ensino médio

3. Já fez outro curso universitário? Se sim, qual e por quanto tempo? 18 alunos já fizeram outro curso superior, sendo que, 8 eram de escolas públicas e os demais de escolas particulares. A média de anos cursados antes da desistência é de 3,4 anos, mas vale a pena ressaltar, 5 já formaram,

Leitura e interpretação de textos

o que elevou o valor da média. No geral, o tempo passado em outro curso foi de 2 anos.

4. Você formou no ensino médio em que ano? A média dos anos em que os alunos formaram no ensino médio é 2007, considerando os alunos que se formaram antes da década de 90.

5. Você lê os textos solicitados pelos professores de universidade?

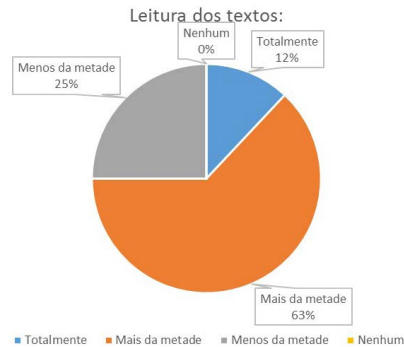


Gráfico 2: Leitura dos textos

6. Fora do contexto estudantil, você tem o hábito de ler? O quê?

92% dos alunos atestaram ler fora do contexto estudantil, sendo que os textos literários foram os mais citados,

Leitura e interpretação de textos

seguido das revistas. Vale ressaltar que somente 11% deles consideram internet como uma forma de leitura.

7. Você tem dificuldade na leitura dos textos acadêmicos?

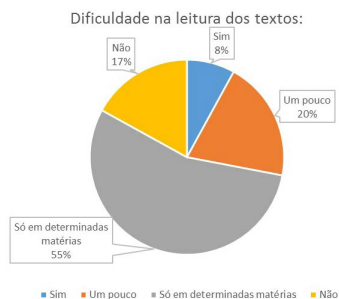


Gráfico 3: Dificuldade leitura textos acadêmicos

Se em algumas matérias, quais?

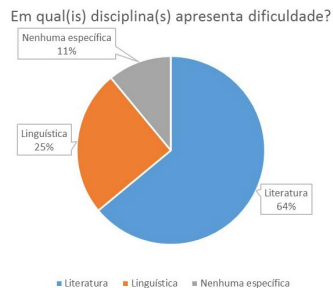


Gráfico 4: Disciplinas

Leitura e interpretação de textos

8. Como você considera sua habilidade de interpretação de texto?

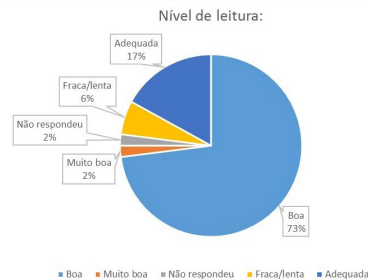


Gráfico 5: Nível leitura

9. Se você tem dificuldade na leitura dos textos acadêmicos, marque a(s) alternativa(s) que você considera como o(s) motivo(s) do problema:

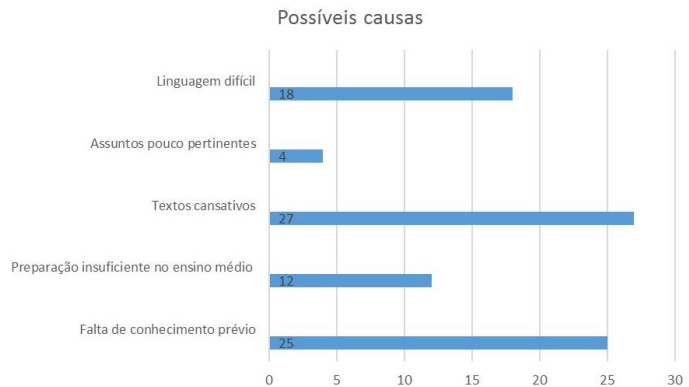


Gráfico 6: Possíveis causas

Leitura e interpretação de textos

Observação: 82 % das pessoas apresentam algum tipo de dificuldade (Gráfico 3).

Questionários respondidos pelos professores ensino médio

1. Você acha que os alunos que formam no ensino médio estão aptos para ler textos acadêmico-científicos?

Os alunos que formam no ensino médio estão aptos para ler textos acadêmico-científicos?

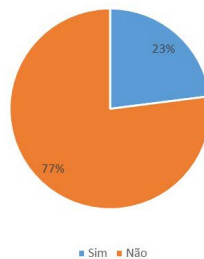


Gráfico 7: Preparo dos alunos que formam no ensino médio

Leitura e interpretação de textos

formação

de professores e práticas educativas

2. Caso não estejam aptos, qual(is) você acha que é(são) o(s) motivo(s) do problema?

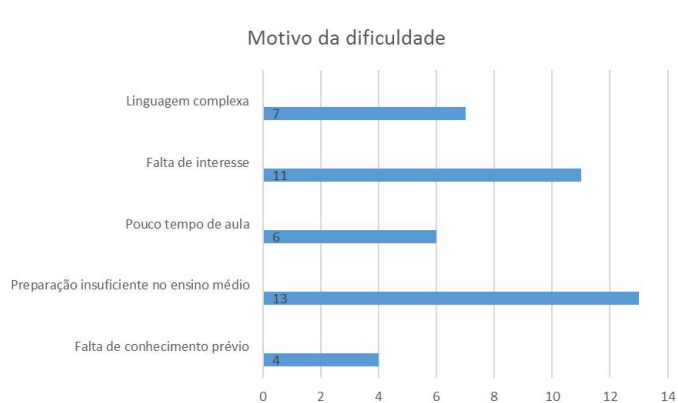


Gráfico 8: Motivo da dificuldade



Gráfico 9: Textos mais trabalhados

Leitura e interpretação de textos

A categoria “outros” refere-se a: recorte de textos científicos (2), fragmentos de ensaios (1), audiovisuais (1), jornalísticos (1), técnicos (1), fórmulas (1), textos de opinião (1).

4. Você acha que o material usado (livros didáticos, livros literários e outros textos usados) no ensino médio contribui para o preparo apropriado dos alunos para a vida acadêmica?

Os textos trabalhados no EM preparam para a vida acadêmica?

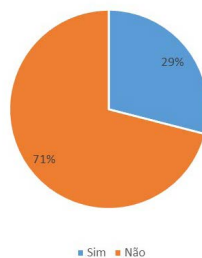


Gráfico 10: Os textos do EM preparam para a vida acadêmica

Leitura e interpretação de textos

Questionários respondidos pelos professores acadêmicos

1. Você acha que os alunos do 1º período têm dificuldade na leitura dos textos acadêmicos?

Os alunos do 1º período têm dificuldade na leitura dos textos acadêmicos?

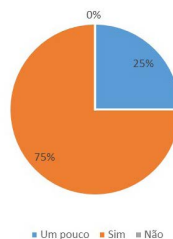


Gráfico 11: Dificuldade dos alunos

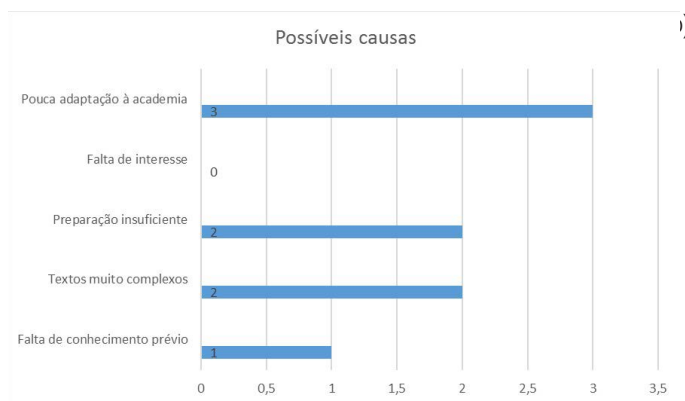


Gráfico 12: Causas

Leitura e interpretação de textos

Nenhum professor marcou a opção “falta de interesse”.

3. Em geral, você considera que os alunos foram bem preparados para iniciar a vida acadêmica durante o ensino médio?

Houve boa preparação no ensino médio?

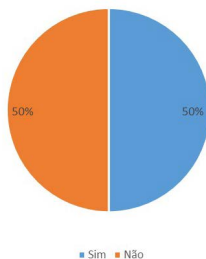


Gráfico 13: Preparação dos alunos

4. Os textos por você trabalhados em sala são geralmente:



Gráfico 14: Textos trabalhados

Leitura e interpretação de textos

Nenhum professor marcou as opções: “filosóficos” e “literários anteriores a 1970”.

5. Você acha que o material usado (livros didáticos, livros literários e outros livros usados) no ensino médio dá uma boa base para a vida acadêmica?

O material utilizado no ensino médio prepara para a leitura acadêmica?

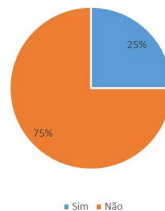


Gráfico 15: Em prepara para leitura acadêmica

DISCUSSÃO DOS DADOS

Foi possível observar que, apesar da grande diferença numérica entre alunos de escolas públicas e privadas cursando o ensino superior, o desempenho não sofre discrepâncias. Contrariando o senso comum, os dados nos mostram que, dos nove alunos que declararam não ter nenhuma dificuldade na leitura dos textos acadêmicos, quatro são advindos de escolas públicas.

Pode-se observar também que grande parte dos alunos provenientes de escolas estaduais ou municipais consideram que foram bem preparados para iniciar a vida acadêmica, o que, inclusive, não ocorre com a maioria dos alunos de escolas privadas. Isso mostra que a rede de origem - seja ela pública ou privada - não influi, neste estudo de caso, totalmente no bom desempenho dos alunos.

Outro aspecto importante a ser destacado é que a maior parte dos alunos afirma ler mais da metade dos textos solicitados pelos professores e um número restrito declara ler todos e quase todos os alunos (92%) garantem ter o hábito da leitura extraclasse. Apesar disso, os graduandos declaram ter dificuldade na leitura e interpretação dos textos acadêmicos.

Leitura e interpretação de textos

Os dados revelam que 83% dos estudantes têm alguma dificuldade na leitura dos textos, dentre eles, 64% indicaram Teoria da Literatura I como a matéria que possui os textos de mais difícil entendimento, o que é surpreendente, pois o gênero literário foi o mais trabalhado durante o ensino médio e o mais lido fora do contexto estudantil. Isso pode indicar que há uma complexidade muito maior nos textos trabalhados na universidade em relação aos do ensino médio.

Os resultados da pesquisa também apontam que os alunos acreditam que os maiores causadores da dificuldade na leitura dos textos acadêmicos provêm de textos cansativos e falta de conhecimento prévio, respectivamente, o que, inclusive, explica o fato de 75% dos questionados afirmar ter uma boa ou muito boa habilidade interpretativa. É interessante observar que, apesar de 51% dos estudantes acharem que não foram bem preparados durante o ensino médio para iniciar uma vida acadêmica satisfatória, apenas 12 alunos (23,5%) consideram que esse é um dos motivos da dificuldade.

Curiosamente, mesmo que 49% dos “calouros” digam que foram bem preparados durante o ensino médio, 82% acreditam que os materiais usados não dão uma boa base

Leitura e interpretação de textos

para a vida no ensino superior. Os dados apontam que os professores de ensino médio estão de acordo com os alunos, uma vez que 71% julgam que os materiais não são suficientes.

Porém, isso não é visto como um empecilho para o sucesso no ensino superior, como foi apontado por um dos professores questionados que disse que o ensino médio oferece preparo, porém, a vida acadêmica precisa de uma iniciativa pessoal do aluno. E disse ainda: “Minha faculdade foi muito exigente e me obrigou a nunca me acomodar. Penso que isso seja o certo, ou seja, instigar, provocar, exigir. O acadêmico tem que se superar sempre”.

O fato de 77% dos professores do ensino médio acreditarem que os alunos não estão aptos à leitura acadêmica-científica torna inesperado o resultado da pesquisa com os próprios professores da academia; pois 50% acredita que sim, os alunos estão preparados, embora 75% acreditem que eles tenham dificuldade na leitura dos textos.

Ao ser questionados sobre os principais autores e obras trabalhados no primeiro período, os professores - em sua totalidade - garantiram que são adequados, afinal, como foi dito: “Acho que todos são necessários para o primeiro contato com as letras e a diversidade discursiva estabelecida pela abertura e outras áreas das ciências humanas.

Leitura e interpretação de textos

Tais autores, acredito, ainda são fundamentais para garantir o direcionamento do graduando frente às várias possibilidades que pressupõem o curso”.

Quando os professores acadêmicos foram perguntados acerca do(s) motivo(s) do problema de compreensão dos textos, 60% respondeu que é a pouca adaptação à rotina da academia. Alguns reconhecem ser o alto nível de complexidade da linguagem dos textos e pouca preparação durante o ensino médio, o que deixa claro que a responsabilidade não é da falta de interesse dos alunos, tampouco de uma deficiente capacidade interpretativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, com este estudo de caso, é possível perceber que os alunos consideram que recebem uma boa base no ensino médio, porém, a vida acadêmica - por ser muito distinta - cobra muito além o que causa estranhamento e dificuldade durante o período da transição. A evolução do nível de cobrança parece não ser gradual, mas abrupto e bem diverso.

Leitura e interpretação de textos

Alunos e professores concordam que existe uma discrepância no preparo recebido no ensino médio e no que é cobrado no ensino superior. Logo, a dificuldade na adaptação à rotina do ensino superior se torna natural, porém, poderia ser amenizada com um preparo mais específico durante o ensino médio, ao menos no último ano. Além disso, os professores universitários poderiam tentar diagnosticar a turma, para adequar os textos ao nível em que os alunos se encontram.

Por fim, acredita-se que os professores acadêmicos possuem a qualificação e o conhecimento necessário para atuar na universidade. Talvez, a questão esteja relacionada ao que foi discutido no início deste artigo, ou seja, no texto como evento comunicativo, no esforço mútuo entre docentes e estudantes para que a capacidade de interpretação seja aprimorada continua e gradualmente. Como foi apontado aqui, de um lado, os alunos precisam ter iniciativa e recorrer às ferramentas disponíveis pela universidade (monitorias, palestras, etc.), exercendo uma postura ativa diante das possíveis dificuldades. Por outro lado, os professores poderiam diagnosticar o nível de leitura dos estudantes a fim de estabelecer um programa de leituras da disciplina adequado ao público, com o aumento gradativo da dificuldade e complexidade dos textos, de acordo com o ritmo da turma.

Leitura e interpretação de textos

Essas reflexões constituem, portanto, outras questões para pesquisas futuras sobre este tema tão relevante.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. F. As dificuldades enfrentadas por alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem das técnicas de leitura e interpretação de texto. *Revista Científica*. Paracatu, n. 20, 2009. Disponível em: <<http://www.atenas.edu.br>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: FNDE/MEC, 2000.

BELMIRO, C. A. A leitura na educação de jovens e adultos. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, O. H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 117.

CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*, 3. São Paulo: Atual, 2012.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Anexo à resolução nº 12/2002, de 07 de novembro de 2002, que define o Regimento da Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/pt-BR/institucional/regimento-interno>>. Acesso em: jul. 2014.

COSTA, A. R.; LOBO, J. P. *Desempenho e dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar: observação e análise*. 1. ed. Goiás. Disponível em: <<http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume6/primeiras-letras/desempenho-e-dificuldades-de-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

ENEM. Prova de redação e linguagens, códigos e suas tecnologias. *Caderno Rosa*, 2º dia, 2013.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007. 175 p.

LÔBO, Rafaela; LOBATO, Laura. *Português: Meritus preparatório para concursos*. 1. ed. Belo Horizonte: Meritus LTDA, 2009. 187p.

Leitura e interpretação de textos

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística textual: O que é e como se faz*. Recife. Ed. Da UFPE. 1983. 96 páginas.

MARTINS, R. C. *Leitura e escola: uma experiência positiva*. 1. ed. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.simb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume6/primeiras-letras/desempenho-e-dificuldades-de-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MEC-IMEP. *Eixos cognitivos de Enem*. Versão preliminar. Brasília, 2007.

PERINI, Mário Alberto. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. 1ª edição. Editora Parábola. São Paulo, 2004.

18

Brazilian Virtual
Orthodox Jewish
Education in XXI
Century

Daniela Susana Segre Guertzenstein



INTRODUCTION

The orthodox Jewish community is a minority among other Jewish organizations around the world and in Israel. Research orthodox Jewish schooling models and their new technologies ways of utilization is important to identify the assimilation of new skills by their pupils, bearing in mind that the community in question is known as closed for outsiders and stands on very strict ways of interactions ensuring its members privacy.

POSTMODERNISM AND ORTHODOX JEWISH IDENTITY

Postmodernism is symbolically characterized by a liquid modernity of fluid relationships as fast momentary and disposable situations, among multiple choices (Bauman 1999, 2004 and 2005), in a context where relationships are changed by fleeting specific interests. Self-identity is determined by the transformation of intimacy and social belonging as a result of personal choices in a plurality of contexts of a cosmopolitan environment (Giddens 2002). Giddens argues that the pure human relationships are developed trough

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

common interests above personal kinship, qualities and commitments. So, the postmodern era is characterized by computerized databases that determine the possibilities of individuals in society (Postman 1994).

Rabbi Moses Schreiber, the Hatam Sofer (1762-1839), an important Orthodox rabbinical authority, banned the introduction of innovations in the Jewish worship. The term orthodoxy in Judaism defines the Jewish identity that imposes specific behaviors strictly in accordance to the standards of rabbinical exegetical and legal texts in opposition to the Reform Judaism that was emerging in Germany and France under the cultural influence of the Enlightenment inspirations.

However, an orthodox Jewish identity is recognized by the orthodox Jewish personal lifestyle, or, and yet by a specific consumer profile strictly in conformity with the laws dictated by its own religious authorities.

The orthodox Jewish identities are a modern behavior originated in the Pharisees insights. The Pharisees are the precursors of Judaism. The Pharisee word, like other Hebrew names, has not just the meaning assumed by the historical and linguistic context, the root of each Hebrew word has a meaning, for example, the Pharisees = *prushim* in Hebrew means 'separated' in English.

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

form
açã
de professores
e práticas
educativas

Orthodox Judaism can be also understood as a sublimation of a social behavior based on philosophical concepts written in the Jewish prayers books. For example: 1) *The Havdalah* (prayer that symbolizes the end of the Seventh Day / that is the Judaic Sabbath) - has this text to be read out loud: *lehavdil ben kodesh lechol, ben or lechoshech, ben Israel laamim, ben yom hashevii lesheshet yamei hamaase* that means 'differentiates sacred from the mundane, the light from the darkness, Israel from the people (people = gentile), the seventh day from the working days'; 2) Another Sabbath and Holy Days' prayer contains the text: *vekadshenu bemitsvotcha* that means 'separates us for a holy purpose (consecrate us) with its precepts (commandments)'. The consecration trough the Jewish commandments is interpreted by the orthodox Jews as 'enshrined by the practice of all the rabbinical laws and patterns'.

The different types of Jewish Orthodoxy are characterized by the way how the community members differ themselves from outsiders of their own specific orthodox Jewish community. The orthodoxy level grows as the strength to avoid outsiders of their community and by the choice of being isolated, as a voluntary exclusion, from the larger society trough the emphasis in some of their specific orthodox Jewish behaviors. The practices and performances of those

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

are strictly dictated by the patterns of the orthodox rabbinical authorities in the traditional hierarchy of their communities. In such a narrow society with frozen interests, even connecting people with similar profiles around the world it is not easy.

The technological facilities may shrink the followers of an ultra-orthodox behavior and a charismatic rabbinical leadership in a global community. The perspective of the extension of a global community that gives access to more opportunities may grow their fluidity, turn them more disposable even if they are difficult to be replaced.

ORTHODOX JEWISH IDENTITIES

Orthodox Judaism can be divided into Ultra-Orthodox Judaism, Extreme-Orthodox Judaism (close to Ultra-Orthodox Judaism) and Moderate-Orthodox Judaism. The higher Jewish orthodoxy in the socio-cultural isolation, the higher will be the cultural provincialism by not sharing environments and do not getting involved with outsiders of their own community spaces.

The more moderate Jewish orthodoxy have better integration between religious and secular life, the secular

form açã

de professores
e práticas
educativas

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

curriculum in the schools is better taught and higher is the cultural cosmopolitanism (interaction and integration with multiple cultures patterns).

Therefore, the higher the level of orthodoxy in Judaism:
1) lower is the access to public media; 2) the individual autonomy shrinks to fulfill orders of the religious authorities. For example, the Ultra-Orthodox Jews do not attend cinemas, theaters and do not enjoy products, share environments, adopt new behaviors that are not allowed by their own religious authorities. The decrease of the orthodox Jewish level increases the social inclusion in the larger society and the assimilation with the larger society contemporary cultural values.

EDUCATIONAL PATTERNS, SCHOOLING MODELS IN THE RABBINICAL LITERATURE

SOCIAL INTERACTION IN THE RABBINICAL LITERATURE, SELECTIVE INCLUSION, VOLUNTARY EXCLUSION AND MODELS OF ORTHODOX JEWISH SCHOOLING

SOCIAL INTERACTION

BABYLONIAN TALMUD:

- TORAH IM DERECH ERETZ: 'Rabbi Yehuda, Rabbi Yossi and Rabbi Shimon: R. Yehuda praised the makings of the peoples: the market, the bridges and the bathrooms. R. Yossi forbore and Rashi (R. Shimon Bar Yohai) replied that the people did it for their own good: the markets for prostitution, the bathrooms to rejoice and the bridges to collect taxes (Tractate of Shabbath 33b).
- TORAH VE'OMANUT: 'Rabbi Yehuda says: Who does not teaches a job to his son, as if he taught to steal' (Kidushin Tractate 29a).
- TORAH KE'NEGHED KULAM. When Rashi came out of the cave, where he hid from the romans studying Torah and eating locust, his look of disregard for the human work caused that where he looked at caught on fire. Then a heavenly voice made him go back to the cave (Tractate of Shabbath 33b).

ORTHODOX JEWS

- > TORAH IM DERECH ERETZ, TORAH U'MADDA: (lit.) RELIGION PRECEPTS WITH THE WAYS OF THE WORLD, RELIGION PRECEPTS AND SECULAR KNOWLEDGE - integration between religious studies and secular knowledge (science).
- o EXTREME ORTHODOX JEWS are closer to the ultra orthodoxy.
- o MODERATE ORTHODOX JEWS are closer to the secular world.

SELECTIVE INCLUSION IN THE LARGER SOCIETY, INTEGRATION BETWEEN RELIGION AND SECULAR LIFE, GOOD LEVEL OF SECULAR STUDIES AND SCIENCES IN SCHOOL, CULTURAL COSMOPOLITANISM.

ULTRA ORTHODOX JEWS

- > TORAH U'MALACHA, TORAH VE'OMANUT: (lit.) RELIGION AND WORK, RELIGION AND JOB - religious studies and few skills in math, language just to improve the religious studies learning. They should teach job skills for a profession. - The ultra orthodox jews that learn some skills from secular studies are some times cofused with the centrist most extreme orthodox jews .
- > TALMUD TORAH KE'NEGHED KULAM AND TORATO KE'OMANUTO: JUST RELIGION STUDIES.
- o Reduces the most the studies of common/secular disciplines

VOLUNTARY SELF EXCLUSION FROM THE LARGER SOCIETY, SOCIAL AND CULTURAL ISOLATION, MINIMUM LEGAL PROGRAM OF SECULAR STUDIES OR NO SECULAR STUDIES AT ALL IN THE SCHOOL, CULTURAL PROVINCIALISM.

Picture 1: Orthodox Jewish Identities and Schooling Models.

The Jewish doctrine stands on the 'Written Tradition' and the 'Oral Tradition'. The Jewish tradition teaches that in the fifth century Before the Common Era Ezra the Scribe compiled, organized and edited biblical manuscripts scriptures copies of the Five Books of Moses, Judges, Prophets and Scriptures that are known today as the Hebrew Bible.

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

The biblical scriptures manuscripts compiled by Ezra were canonized and compiled generation after generation and are studied in the biblical Hebrew text written in Assyrian quadratic letters until our days by the People of Israel, also known as the Jewish people.

In the second century of the Common Era the generation of Jewish teachers called *Tannayim* was requested by the Prince of Judah (Rabbi Yehudah HaNassi) to compile and edit the informal manuscripts of the Jewish Oral Tradition kept by the pharisaic leaders to avoid they would be forgotten. Then the Oral Tradition started to be edited with the compilation of texts of the *Six Orders of the Mishnah* (composed in Hebrew spoken in Judea at that time). The Mishnah is continued by the Gemarah (composed in Aramaic) by the Jewish teachers called *Amorayim and Savorayim*. The Gemarah is the Talmud. The edition of the Talmud of Jerusalem preceded the Babylonian Talmud, but the first is little known and is considered less complete than the Babylonian Talmud. Rabbinical literature continues in Arabic and in a Hebrew heavily influenced by Arabic grammar in the era of the Jewish teachers called *Geonyim* (geonic) who lasted from the eighth century to the end of the first millennium of the Common Era.

In the following centuries there were the first great rabbis entitled as Rishonyim (the firsts), including Maimonides (1135-

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

1204), Nachmanides (1194-1270) and others who literally illuminated the Jewish doctrine with extensive exegetic works during the European Dark Middle Ages. In the following centuries, rabbinical literature was continued by an extensive literary production of biblical exegetic commentary books, philosophy texts and legal tractates written in medieval Hebrew sometimes presenting a strong influence of a local language or even written in Hebrew dialects by later rabbis around the world called as *Achronyim* (the latest ones). It is important to know that the Hebrew Bible does not shape the orthodox Jewish behavior, but the orders and advices of the orthodox Jewish leaders recognized as experts in rabbinical literature.

Models of cultural interaction, social integration and professional Jewish schooling patterns are presented in the Babylonian Talmud. These models approach human behavior conflicts towards the situation of multiple cultural contexts.

TORAH IM DERECH ERETZ - TORAH WITH SECULAR EDUCATION

Torah Im Derech Eretz, Torah U'Madda literally means religion insights with the ways of the world, religious insights and secular knowledge. The Babylonian Talmud in the

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

Shabbath Tractate page 33B states that: 'Rabbi Yehudah, Rabbi Shimon and Rabbi Yossi were together and Rabbi Yehudah praised the deeds of the people, the market, the bridges and the bathrooms. Rabbi Yossi forbore and Rashbi (Rabbi Shimon Bar Yochai) paused and replied that people did it for their own good: the markets for prostitution, the bathrooms to rejoice and the bridges to collect taxes'. Rabbi Yehudah represents the model *Torah Im Derech Eretz* (Judaism with Pathways World) by integrating the Jewish doctrine with the benefits brought by the people.

The Torah Im Derech Eretz schooling model or *Torah U'Madda* (in English: Torah and Knowledge / Science) follows schooling models of religious doctrine with the acquisition of secular knowledge. Moderate-Orthodox Jews are closer to the secular world and the Extreme-Orthodox Jews are closer to the Ultra-Orthodox Judaism.

TORAH VEOMANUT - TORAH AND A JOB

The schooling model *Torah VeOmanut* is found in the Babylonian Talmud in the Kiddushin Tractate on the 29th page where it is stated that Rabbi Yehudah says: 'Who does not teach his son a job is as if he taught to steal'.

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

The schooling model *Torah Im Derech Eretz* of the most Extreme-Orthodox Jews may be equivalent to the Ultra-Orthodox Jews schooling model that requires the father to teach his child a professional skill so that his son will be able to afford himself following all Jewish doctrine patterns.

TORAH KENEGHED KULAM - TORATO OMANUTO - ONLY TORAH

In the Babylonian Talmud Shabbat Tractate on page 33B when Rashbi (Rabbi Shimon Bar Yochai) emerged from the cave where he had been hidden from the Romans for twelve years, studying Torah covered by sand up to his neck, wearing clothes only for the Sabbath and Festivals and feeding himself only with locust. Exiting the cave his look of disregard for the human work caused him set fire whatever he looked caught on fire, then a heavenly voice commanded him to return to the cave where he stayed for over twelve months.

The Ultra-Orthodox Jewish schooling model of *Talmud Torah KeNeghed Kulam and Torato Omanuto* (Studying Torah as a Profession), the disciplines studied are only Jewish doctrine topics with commentaries and teachings of their own rabbinical authorities in a context where secular subjects,

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

abilities and studies are minimized. The Ultra-Orthodox Jews are characterized by socio-cultural isolation, voluntary exclusion of environments outside their communities, minimal or no secular curriculum in their schools and by their local specific religious provincialism. However, any Ultra-Orthodox Jewish community would expose to outsiders that their schooling model patterns educate their children for God`s fear, love and sake, if it needed, they must choose to live in a cave, covered by dust till the neck, eating just locus and they shall be happy if they are able to just study Torah all the time.

SÃO PAULO CITY (BRAZIL) JEWISH ORTHODOX SCHOOLS

The first few orthodox Jewish schools were founded by Eastern European orthodox Jewish immigrants after the Holocaust. Then, after the rise of the Israel State in 1948, because of the beginning of the uprising of the Islamic persecutions against all Israelis and Jews, new Jewish immigrants came to Brazil from Arab countries with Sephardic traditions and met European Jews with Ashkenazi traditions who discriminated the oriental behavior, because of this and for their own religious traditions preservation they started founding their own orthodox Jewish schools.

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

The orthodox Jewish community of São Paulo city keep growing with the immigration from Argentina, Israel and other countries, trough marriage, with a large number of Jews from Jewish secular families that adopted orthodox Jewish lifestyle and, also, with a non revealed for outsiders high number of people from non Jewish families that were converted in Israel or by ultra orthodox rabbis and adopted a Ultra-Orthodox Jewish lifestyle and share their communities.

All official orthodox Jewish schools in São Paulo city need to use internet services in order to attend local governmental obligations as registered institutions. To attend these obligations each orthodox Jewish school has a financial office manager that is be able to be connected to the internet by a private provider.

All the Brazilian Ultra-Orthodox, Extreme-Orthodox and Moderate-Orthodox Jewish schools in the city of São Paulo introduced the use of computers in the schooling program even if it is just used by teachers to type and print texts.

BETH CHINUCH - IAVNE COLLEGE

The Beth Chinuch - Iavne College was founded in 1946 in the Jardins neighborhood. This school was the first orthodox

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

Jewish school of the city of São Paulo. This school was registered under the Jewish Religious Education Center. The aim of this school has always been to accept children with traditional, religious or orthodox Jewish parents from any country. This school has male and female classes from kindergarten to the end of high school and follows the Moderate-Orthodox schooling model of *Torah Im Derech Eretz* or *Torah U'Madda*.

The staff, teachers and students have access to the internet by Wi-Fi technology and in a computers room monitored by the school firewall. This school has a site on internet and with part of the studies and homework of secular disciplines needs to be made with internet searches. The students learn about religion, but their abilities and knowledge in the Hebrew Bible, in rabbinical literature and Jewish doctrine practices are not high. However, this is the orthodox Jewish school in the city of São Paulo where the students receive the best training to be accepted into good universities in Brazil and abroad.

OR TORAH IESHIVE AND MESIVTA

The Or Torah Ieshive is a Hungarian Ultra-Orthodox Hasidic Jewish school with male classes from kindergarten

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

till 13 year old boys. The Ieshiva Or Torah was founded in 1958. This institution started some years after the Mesivta schooling program for boys from 13 till 18 years old. The Or Torah Ieshiva offers Ultra-Orthodox Jewish studies from kindergarten to the end of the first half of the elementary school curriculum. So, the *Torah Im Derech Eretz* schooling of this institution is incomplete and this educational complex is managed under the Ultra-Orthodox Hasidic Jewish schooling model *Torah Keneghed Kulam* or *Torato Omanuto*. The predominant language spoken is Yiddish.

The students are highly isolated from the outside world, in their religious community they shall speak only in Yiddish and just with whom their religious authorities allow them to talk. The students are completely prohibited to access the internet. The parents believe that religious studies make their children so smart that they will be able to learn any profession at any time if it becomes a real need.

BETH JACOB

In 1958 the Ultra-Orthodox Hasidic Jewish School Beth Jacob was opened. Initially this institution ministered only orthodox Jewish topics and the secular schooling

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

was conducted by the Beth Chinuch - Iavne College. From 1969 Beth Jacob School began teaching full-time schooling program with orthodox Jewish insights and secular studies. This school has a syllabus in accordance to the Ultra-Orthodox Jewish *Torah VeOmanut* schooling model for female for classes from kindergarten to the end of high school and an optional year program after high school, when most students get engaged and married. Beth Jacob School teaches students to use Microsoft PC programs but do not allow them to access internet. However, many of them access in other places or at their homes.

TALMUD TORAH - GANI AND LUBAVITCH SCHOOL

The Talmud Torah Lubavitch was founded in 1960. In 1983 this school originated the Ultra-Orthodox Jewish schools Talmud Torah - currently called Gani, with female classes from kindergarten to the end of high school and the Lubavitch School with male classes from kindergarten to 7th grade (8th year) of Elementary Education.

These two schools have the Ultra-Orthodox Jewish school program *Torah VeOmanut* similar to the Extreme-

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

Orthodox Jewish schooling model Torah Im Derech Eretz. The Talmud Torah School - Gani for girls had for a few years an optional half year study after high school until their students preferably were sent abroad to continue studying Pedagogy, Orthodox Jewish Laws, Exegetical studies and Traditions or technical courses in the US or Israel Ultra-Orthodox Jewish Academic Institutions

Students from both schools are not permitted to access the internet. The girls learn Microsoft PC programs at school. Many girls and boys do and print homework for school with content from the internet using their own computers and printers.

OR ISRAEL COLLEGE YESHIVA

The Yeshivat Or Israel College is a male school in a private campus with dorms founded in the Cotia municipality, in the outskirts of São Paulo, in 1989. This school was founded by Aleppo (Syria) Jews, but from its beginning children from Arab and European Jewish families have been learning side by side, even with a few conflicts in the praying time and in the practice of slightly different Jewish traditions. The school program from the 7th grade (8th year) till the end

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

of high school follows the Extreme-Orthodox Jewish schooling model *Torah Im Derech Eretz* and has Ultra-Orthodox, Extreme-Orthodox and Moderate-Orthodox Jewish students wishing to learn Jewish Orthodox knowledge to enable them to continue rabbinical and secular studies to enable them to be accepted into Brazilian universities.

At school the internet access is not permitted for students, but teachers encourage them to access internet for homework in the free weekends. Students who reside fully in school occasionally get permission to access internet at school, but it has to occur under the presence of a school supervisor.

MAGUEN AVRAHAM AND BEIT ESTER

In 1992 the Sepharadic Ultra-Orthodox Jewish School for males of Jewish families from Arab countries was founded and in 1994 this school opened a new branch with classes for females. The new branch was renamed some years after as Beit Ester. The schooling models of these two schools are *Torah VeOmanut*. Maguen Avraham for boys and Beit Ester for girls have classes from kindergarten to the end of high school. The female school teaches Microsoft programs to the students. Both males and females use Microsoft programs

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

to do homework. A small minority of the students in these schools plan to study in universities. Some of them plan to continue religious studies in Israel. The students are advised by their religious leadership that they should get married before eventually starting university studies.

The use of Internet by students of these two schools is prohibited and its influence is literally abominated, but most of them have access to it outside of school.

YESHIVA TOMCHEI TEMIMIM

The Yeshiva Tomchei Temimim was founded in 1995 as an extension of the Talmud Torah School - Gani and Lubavitch School. The Yeshiva Tomchei Temimim - Lubavitch has male classes of 7th grade (8th year) to the end of high school and the secular education is optional. Students are emphatically prohibited to access the internet and its supposed influence is abominated, but most of them have access to it.

The schooling model mission is to fulfill desires of who wants to be an expert on Hasidic Chabad texts and acquire get some knowledge in exegetical and rabbinical texts to be an orthodox Jewish leader. This schooling model may be classified as *Torato Omanuto*. However this school

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

has an optional choice to learn secular studies. The quality level of this option does not really enable this potential schooling model to be understood as *Torah Im Derech Eretz*. Sometimes it is a good idea to remember that to learn some secular disciplines may help develop important abilities to anyone who wants to be a leader of any religious community.

BENOS YSROEL

The Benos Yisroel girls' school was founded in 1995 by Ultra-Orthodox Hasidic Jewish families who speak predominantly Yiddish and felt more Ultra-Orthodox Hasidic Jewish than the Ultra-Orthodox Jewish level of Beth Jacob School founded in 1959.

Today this school has female classes from kindergarten to 6th grade (7th year) of the elementary school. This school can be classified as Ultra-Super-Orthodox Jewish, if there is such term, as this is the religious concept embodied in the *Torato Omanuto* schooling program with a incomplete schooling environment of *Torah Im Derech Eretz*, instilled in its students and in their families. The internet use is prohibited but they and their families do not even know exactly what it means and what is an internet provider and services. For example,

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

some families have the phone service VoIP (voice protocol by Internet) through a modem + router + phone unit without connecting to a computer and / or other multimedia. The students do not have internet access and the parents of these students who have regular access to internet are a minority.

TALMUD TORAH HAMAOR

In 2007 the Ashkenazi Orthodox Jewish School Talmud Torah HaMaor began male and female classes from kindergarten growing through the first few years of the elementary school. The schooling model proposed is between the Ultra and Extreme-Orthodox Jewish schooling models *Torah Im Derech Eretz*. There are Ultra-Orthodox Jewish studies and secular disciplines, after nine years this school is still too small and risks to be closed. The children's parents claim to be Ultra-Orthodox and Extreme-Orthodox Jews that use the internet, Microsoft programs, smartphones, Apple computers and iPhones. Most of them say that they do not go to cinemas but they confirm that they do watch movies at home.

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

form
açã
de professores
e práticas
educativas

OR MENACHEM SCHOOL

Founded in March, 2010 its schooling program is an Ultra-Orthodox Messianic Jewish arm of Chabad Lubavitch Hasidic Movement - in which its loyal are taught to commit to the standards and ideals of their own Chabad Ultra-Orthodox Hasidic Jewish authorities with the goal of educating potential missionaries who will spread the belief of the Lubavitcher Rebbe is alive and they know how to advise others to emancipate his revelation as the Messiah now.

The internet is prohibited at school, but is accepted to communicate with people of the same messianic group members around the world or with family or to practice their missionary objectives. Its schooling model is *Torato Omanuto* even though they teach few secular classes disciplines.

VIRTUAL GHETTOS

It was found that 100% of students in Ultra-Orthodox Jewish Schools use at school and at home personal computers even without access to the Internet. These students informally adopted new habits like typing and printing texts,

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

editing pictures and assimilated activities such as playing digital games, watching movies even if most of the films are Ultra-Orthodox Jewish weddings and their families private parties videos.

Some of the Ultra-Orthodox Jewish female students until 2008 were familiar with MSN (Windows Messenger) and Skype: according to them, to talk to their friends, members of their own community and family, demonstrating that, at least sometimes, their access to internet was possible. Both, the habit of watching movies and the use of MSN demonstrate the formation of a “virtual ghetto”. It can be understood that the Cyberspace of the Ultra-Orthodox Jewish students is built as a “virtual ghetto”, a close digital environment with no free or open access to outsiders.

Even against many Ultra-Orthodox, rabbis advise the use of communication programs such as Skype, WhatsApp, Instagram in smartphones and iPhones keeps growing in an incredible way.

CYBERSHTETELS

The Extreme-Orthodox and the Moderate-Orthodox Jewish students frequently organize for themselves virtual

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

communities in public relationship networks. These virtual communities are like “virtual villages”, their users have public profiles and are not completely isolated from others, their names and open information are provided to public access. So, the “virtual village” is different from the “virtual ghetto” that is completely closed to outsiders.

In the first decade of XXI century students from orthodox Jewish youth organizations created for themselves virtual communities known as “cybershtetels” in the Orkut virtual community (2004 till 2014), moving very fast to Facebook, in order to communicate with their friends from school and others that moved to Israel or to other countries and also to get connected to people with similar orthodox Jewish profiles around the world.

“Cybershtetel” is an allusion to Jewish Eastern European Villages until the World War II, because reading the threads and seeing the houses and people in the streets of a “cibershtetel” was possible for outsiders. The “virtual ghetto” word was chose because communication by messages is locked in a digital code like a virtual space closed for outsiders.

formação de professores e práticas educativas

SOME IMPORTANT FINDINGS AND CONCLUSIONS

Some of the students banned from internet access at school and in their homes tend to learn unofficially and secretly alternative ways to access internet. The unofficial access allows them to assimilate new information that may collide with their religious values. The personal virtual adventures of these students are an enigma because they keep themselves hidden under a fake profile and covered under a veil of fear from rejection.

The use of new technologies increases everyday in all the orthodox Jewish organizations and among their members, even if just to communicate among themselves. So, everybody that uses a computer or an iPod just for private files and a cellular to communicate with specific people as their Ultra-Orthodox rabbis advises, they need to be aware of internet program downloads that run automatically and they shall learn the universal digital technology language to know how to turn off the Wi-Fi or blue-tooth on their electronic devices. But, if all downloads files upgrades are rejected the device may stop working and its services frozen.

Brazilian Virtual Orthodox Jewish Education in XXI Century

form
açã
de professores
e práticas
educativas

REFERENCES

BAUMAN , Zygmunt. *Amor Líquido*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, RJ. 2004.

_____. *Globalização*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, RJ. 1999.

_____. *Identidade*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, RJ. 2005.

GIDDENS , Anthony . *Modernidade e Identidade*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, RJ. 2002.

GUERTZENSTEIN, Daniela Susana Segre. *O uso do Computador e da Internet pela Comunidade Judaica Ortodoxa Paulistana*. PhD Thesis: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8152/tde-25092008-164332/>>.

POSTMAN, Neil. *Tecnopólio: A Rendição da Cultura a Tecnologia*. Nobel, São Paulo, SP. 1994.

RHEINGOLD, Howard. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Revised Edition. First MIT Press Edition, Printed and bound in USA. 2000.

SOKOL, Moshe Z. - (ed). *Engaging Modernity: Rabbinic Leaders and the Challenge of the Twentieth Century* (Orthodox Forum). Jason Aronson. September 2000.

Talmud Bavli. *The Schottenstein Edition Talmud Bavli*. Artscroll Mesorah Publications Ltd. Israel - Europe - South Africa - Australia - USA. First Edition November 2001.

Tánamão Tánopé
Catopê é Tradição

19

Luciano da Silva Candemil

form açãõ

de professores
e práticas
educativas

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência a respeito das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, uma disciplina que faz parte do 7º período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI¹. As ações educativas foram realizadas por uma dupla de acadêmicos² contando com a colaboração de uma professora³ orientadora desta universidade.

O estágio foi realizado durante o primeiro semestre de 2016 na Escola Tempo Feliz em Balneário Camboriú (SC), que é mantida pela APAE⁴. No início dos trabalhos uma visita técnica foi realizada visando selecionar uma turma de alunos para as futuras intervenções. Os discentes escolhidos fazem parte do Serviço de Atendimento Especial (SAE) e possuem deficiência intelectual moderada a leve ou síndrome de Down.

Em sintonia com a temática dos ritmos afro-brasileiros, esse estágio teve como objetivo geral a execução dos ritmos

1. Universidade do Vale do Itajaí.

2. Luciano da S. Candemil e Josiane V. da Silva.

3. Prof.^a Me. Cristiane Muller.

4. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. É uma instituição sem fins lucrativos.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

do catopê mediante aprendizagem com partitura analógica tendo o método TUBS (*Time Unit Box System*) como referência. O catopê é uma das modalidades do congado mineiro, uma manifestação cultural afro-brasileira. Pretendeu-se verificar se os alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down conseguiriam aprender a tocar células rítmicas na percussão lendo uma partitura alternativa.

Para dar conta dos conteúdos propostos dessa pesquisa ação⁵ foram realizadas as seguintes estratégias: uma visita técnica, uma aula diagnóstica e nove intervenções pedagógicas. A prática docente foi aprimorada com pesquisa bibliográfica, fotos e vídeos, bem como extensos debates avaliativos após a realização das aulas. Essa postura metodológica contribuiu para compreender a realidade do espaço educacional e de seus alunos, refletindo nas escolhas e mudanças das atividades musicais.

Em termos estruturais as nove intervenções foram organizadas em três partes: na primeira unidade o método TUBS foi introduzido utilizando percussão corporal e *pads*⁶;

5. "Tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como "independente", "não-reativa" e "objetiva". (...) a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática" (ENGEL, 2000, p. 182).

6. Praticável utilizado por bateristas e percussionistas para desenvolver a habilidade do uso de baquetas.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

na unidade seguinte foi trabalhado o ritmo do catopê e; a última unidade ficou reservada para os ensaios gerais, produção visual e apresentação final. Apresentamos a seguir algumas questões que foram pesquisadas e que alicerçaram a realização dos trabalhos.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SÍNDROME DE DOWN

O Decreto nº 3.298/99 estabelece o termo deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, p.1). Em 2010, a Secretaria de Direitos Humanos do governo brasileiro publicou o material ‘Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência’, em sintonia com as diretrizes da ONU (Organização das Nações Unidas). Este manual considera que os indivíduos com deficiência são aqueles que possuem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 26).

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

No que se refere à capacidade mental, Sillamy esclarece que a deficiência intelectual é caracterizada pela “insuficiência ou atraso no desenvolvimento da inteligência” (SILLAMY, 1998, p.70). Atualmente a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAID) estabelece que o termo “pessoa com deficiência” é a forma correta para designar pessoas com qualquer tipo de deficiência e, sugere a nomenclatura “pessoa com deficiência intelectual” para aqueles indivíduos que apresentem deficiência cognitiva (TÉDDE, 2012, p. 19). Sobre à deficiência intelectual, Tédde informa que ela é caracterizada pela:

Redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, acarretando muitas vezes um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades. (TÉDDE, 2012, p. 20)

Em relação à síndrome de Down, essa condição médica foi estabelecida pelo Dr. John Langdon, em 1866, que percebeu “nítidas semelhanças fisionômicas entre crianças com atraso mental” (LEITE, s/a). Essa constatação está relacionada com a quantidade de cromossomos existente num sujeito normal. A respeito das crianças com síndrome de Down, Pimentel aponta que:

Elas se diferem nos aspectos gerais do desenvolvimento como a linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária. Contudo, as características comuns incluem o crescimento físico

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

mais lento, maior tendência a aumento de peso, atraso no desenvolvimento motor e atraso no desenvolvimento cognitivo. (PIMENTEL apud PIRES et al. 2015, p. 11)

Voltando-se para o campo da educação musical e refletindo sobre o perfil dos alunos com os quais trabalharíamos nesse estágio, as palavras de Gainza foram inspiradoras no momento de elaborar as ações pedagógicas: “a música não é um mito, mas sim uma realidade ao alcance de todo ser humano”. (GAINZA, 1988 apud RAVAGNANI 2009, p. 41). Assim, elaboramos um plano de ensino para o desenvolvimento musical dos alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down.

SALA DE COMUNICAÇÃO E MÚSICA

O Projeto Pedagógico Institucional da APAE utiliza como material de apoio o caderno ‘Habilidades para o trabalho com alunos jovens e adultos’, elaborado pela própria escola (APAE, 2015). Este material define as habilidades que devem ser trabalhadas com cada turma de alunos, conforme suas deficiências específicas e, organiza os alunos em dois grandes grupos: Método Teacch e Ocupacional.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

O serviço Ocupacional se divide em Ocupacional Fixo, que atende os alunos com necessidades individuais e; o Ocupacional Rodízio de Oficinas, da qual faz parte a Oficina de Comunicação e Música. É deste segundo grupo que fazem parte os alunos que participaram desse estágio. Em relação aos objetivos da Oficina de Comunicação e Música, o caderno de habilidades da APAE orienta:

Tem por objetivo desenvolver no educando, através da linguagem, a habilidade de utilizar os símbolos (palavra falada, escrita, gravura ou gestos), para ampliar sua capacidade de comunicação. A proposta é vivenciar experiências ricas em ações que despertem os sentidos de ver, ouvir, sentir e ou falar. É um espaço onde se priorizará o conto de histórias, histórias em sequência, música, ritmos, dramatizações, passeios e jogos com regras. (APAE, 2015, p. 3)

O caderno de habilidades da APAE sugere também uma lista de habilidades que devem ser analisadas pelos professores antes de iniciarem suas atividades. Para a Oficina de Comunicação e Música estão previstas dezesseis tipos de habilidades, das quais cinco foram escolhidas tendo em vista uma relação mais próxima com questões musicais, que são elas: “01. Compreende ordens simples; 02. Compreende ordens complexas; 03. Compreende gestos; 04. Executa o que o interlocutor solicita; (...) 16. Participa das questões propostas para o grupo” (APAE, 2015, p. 13).

Levando em conta as instruções do caderno de habilidades e do Plano Pedagógico Institucional, um plano de

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

atividades foi elaborado para oferecer experiências musicais mediante realização de oficinas de percussão. Nesse processo, as habilidades selecionadas nortearam a construção do plano de ação semestral do estágio e na escolha das metodologias e materiais didáticos.

O CONGADO NA SALA DE AULA

Para a realização desse estágio o ritmo da marcha do catopê foi escolhido como tema central dos trabalhos. O catopê é uma das modalidades do congado mineiro com presença marcante de afrodescendentes e que, tem como ponto forte a sonoridade e peculiaridades de sua percussão. Segundo França e Popoff, essa prática musical tem suas raízes históricas localizadas no Congo, um país da região centro-ocidental da África, onde seu povo tinha o hábito de realizar cortejos como forma de agradecer aos seus reis. “Quando os negros foram arrancados de suas terras e trazidos como escravos, trouxeram consigo essa tradição” (FRANÇA & POPOFF, 2011, p. 7).

No Estado de Minas Gerais os grupos de congado são chamados por diferentes denominações, entre elas: catopê, candombe, terno, guarda, banda ou batalhão. Para

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

Diniz, “o congado não é uma religião oficial, como o catolicismo, o Candomblé ou o Budismo, por exemplo. Mas é uma manifestação sagrada para os Congadeiros, que são católicos praticantes” (DINIZ, 2001 apud FRANÇA & POPOFF, 2011, p. 10).

Em sintonia com a Lei nº 10.639/03⁷, no site do Brasil Escola o Prof. Leandro Carvalho reforça a importância de valorizar a cultura afro-brasileira: “os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos” (CARVALHO, s/a). No que tange ao estudo de outras culturas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também enfatizam a importância de diversificar os conteúdos musicais escolares, que está destacado entre seus objetivos gerais:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.5).

No livro *Outras Terras Outros Sons*, Almeida e Puccini realçam a importância de conhecer a música das etnias que formaram o povo brasileiro, das quais fazem parte as

7. Propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

etnias africanas: “é preciso que cantemos sua música, que façamos um esforço para tocá-la, conhecendo de perto seus instrumentos, um pouco de seus hábitos e artes em geral” (ALMEIRA & PUCCI, 2011, p.21). Nesse sentido, Blacking evidencia que a música pode contribuir com transformações positivas para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade refletindo em sociedades mais humanizadas (BLACKING, 2007, p.216).

A música brasileira e os instrumentos de percussão se destacam na área da Educação Musical pela sua grande variedade, pela questão rítmica e pela ligação com a nossa ancestralidade e cultura. Boudler afirma que: “o instrumento de percussão é propício à mistura, ele pode entrar no campo popular, como no campo erudito, como no campo mais experimental (...). A variedade instrumental é resultado desta mistura” (BOUDLER, 1996 apud PAIVA, 2004, p.25). Uma das vantagens de estudar e ensinar sobre as músicas e as culturas dos outros é ampliar nossos conhecimentos e dos alunos, para refletir e repensar sobre a nossa própria cultura e prática docente.

MÉTODO TUBS

Nas últimas décadas vários pesquisadores têm se preocupado com o ensino dos ritmos da música popular, principalmente aqueles originários da fusão de etnias, como os ritmos afro-brasileiros, afro-cubanos, afro-uruguaio e afro-caribenhos (AGAWU, 2003; KUBIK, 1979; NKETIA, 1974). Levando em conta essa questão e voltando-se para o contexto educacional da Escola Tempo Feliz da APAE, o processo de ensino/aprendizagem do ritmo da marcha do catopê foi iniciado utilizando como ferramenta didática um jogo de partitura analógica elaborado a partir do modelo de notação musical do sistema TUBS.



Figura 1: Exemplo de notação TUBS – clave de rumba cubana.
Fonte: Sampaio (2006, p. 23).

Segundo Koetting (1970), o TUBS é um sistema de notação musical desenvolvido por Philip Harland (1962), um professor interessado nos ritmos de origem africana. Partindo do princípio que a notação musical tradicional europeia não dá conta das peculiaridades das músicas tradicionais da África ocidental, o sistema TUBS utiliza como referência as

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

pulsações mínimas ou elementares⁸, um termo cunhado por Kubik (1979). Graeff esclarece que “as linhas de compasso tradicionais são substituídas por quadrados (caixas), dentro dos quais se podem empregar os mais diversos símbolos para representar timbres e técnicas de execução” (GRAEFF, 2004, p.3).

Toussaint afirma que o sistema de notação TUBS é muito popular entre os estudiosos da música ocidental africana. Ele aponta que esse modelo de representação musical é conveniente para experiências psicológicas que envolvem a percepção rítmica, pois se trata de um método simples que utiliza um símbolo para o toque no instrumento, e outro símbolo para a pausa (TOUSSAINT, 2004, p. 2).

UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO DO MÉTODO TUBS

Depois de finalizadas a visita técnica e a aula diagnóstica, teve início o conjunto das intervenções pedagógicas. Conforme exposto anteriormente, nove intervenções foram realizadas sendo divididas em três

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

unidades: introdução do método TUBS, ritmo da marcha do catopê e apresentação final. Para dar conta dos objetivos propostos, as atividades foram realizadas na 'sala de comunicação e música' e no ginásio da escola para um grupo de dezesseis alunos oriundos das turmas SAE 7 e SAE 9, que comportam discentes com deficiência intelectual e síndrome de Down. Durante a maior parte do estágio as professoras dessas turmas acompanharam a realização das aulas.

A primeira unidade, 'Introduzindo o método TUBS por meio da percussão corporal e instrumental', teve como objetivos específicos de aprendizagem: conhecer o plano do estágio; iniciar uma leitura musical por meio de partitura analógica e; reconhecer e executar a representação gráfica de som e silêncio utilizando percussão corporal e *pads*. Nessa primeira etapa do estágio foram realizadas três intervenções.

Esta primeira etapa foi iniciada com uma aula expositiva com a finalidade de contextualizar e explicar os objetivos do estágio, qual tema seria trabalhado com eles e de que forma seriam organizadas as atividades. Também foram dadas explicações a respeito do congado, em especial o catopê; sobre o que é tradição, com alguns exemplos e; sobre a diferença entre cortejo e fanfarra; incluindo seus instrumentos.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

Para o desenvolvimento da leitura musical os estagiários elaboraram um conjunto de cartelas para a representação gráfica de som e silêncio, sendo confeccionado com folhas finas de borracha. Esse material didático tinha dois tipos de cartelas: uma para som, caixa branca com bola preta e; outra para silêncio, caixa branca apenas. Nesse processo a percussão corporal foi utilizada para verificar se os alunos conseguiam reconhecer os sinais gráficos, fazendo silêncio para as cartelas vazias e batendo palmas para as cartelas com bola preta.

Para tornar a prática mais significativa os alunos foram solicitados para ler e executar pequenos trechos de leitura rítmica, escritos pelos estagiários, sempre utilizando o jogo de cartelas inspirado no TUBS. Depois, alguns alunos leram individualmente suas próprias escritas, contando posteriormente com a conferência e execução dos seus colegas. Na sequência os alunos foram conduzidos a uma prática com o uso de baquetas e *pads*.

Na atividade com *pads* cada aluno recebeu uma folha de partitura contendo os mesmos tipos de representação gráfica das cartelas, a qual deveria ser lida e tocada da seguinte forma: com a baqueta na 'mão boa'⁹ os alunos

9. Mão direita para os destros, mão esquerda para os canhotos.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

deveriam tocar no *pad* quando lessem a figura da bola preta; e tocar com a outra 'mão nua'¹⁰ no *pad* para o sinal de silêncio. Em relação aos resultados desse exercício percebemos que ele foi alcançado parcialmente, pois alguns alunos demonstraram dificuldades de realização por conta de suas patologias. No entanto, de maneira geral o rendimento foi satisfatório.

Analisando a transferência da percussão corporal para o *pad*, percebemos que o processo de aprendizagem ocorreu de forma natural. Verificamos que a escolha de um processo adequado de ensino favoreceu a internalização corporal de determinados ritmos e sua passagem para os instrumentos de percussão. Sobre essa relação entre corpo e ritmo, Mateiro e Ilari destacam a importância da percepção rítmica no ensino musical: “ao mesmo tempo em que a rítmica é uma educação musical através da experiência corporal, é também uma educação corporal através da vivência musical” (MATEIRO & ILARI, 2011, p.41).

Refletindo sobre o processo de aprendizagem com a utilização de partitura alternativa foi possível perceber que praticamente todos os alunos conseguiam individualmente executar com percussão corporal ou com *pads* o que

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

estava escrito nas partituras. Por outro lado, o mesmo não acontecia durante execução musical coletiva. Em grupo, os discentes tiveram dificuldades em transformar a leitura numa execução musical com qualidade. Isto conduz ao pensamento que cada discente possui um tempo diferente de resolução da abstração.

Em paralelo, observamos uma melhora na eficiência quando a imitação era usada como uma ferramenta de ensino. A partir desse ponto, verificamos que quando falávamos por associação, ou seja, dando nomes aos movimentos a serem executados, por exemplo, 'baqueta' e 'mão', os alunos entendiam com maior clareza o que deveria ser executado. Em relação ao uso da imitação na prática pedagógica, Prass explica que: "a imitação surge como um estágio de aprendizagem que permite, no momento seguinte, uma reorganização interna do aprendiz, que interpreta o que é visto, sentido e ouvido, e desenvolve, quando reproduz, uma releitura que não é mais exatamente igual ao que imitou" (PRASS, 2004, p.151).

Salientamos que, apesar dos alunos não conseguirem executar coletivamente via leitura musical, essa questão não foi tomada como negativa. Percebemos que as intervenções do estágio precisavam ser mais musicais, indo de encontro com o pensamento de Swanwick, o qual sugere que as aulas

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

de música sejam mais significativas, (SWANWICK, 2003). Nesse sentido, Zagonel afirma: “mais do que o aprendizado ou a execução perfeita de exercícios e músicas, o importante é propiciar, por meio da musicalização, modificações internas que levem ao crescimento do indivíduo” (ZAGONEL, 2011, p. 17).

UNIDADE 2 – A MARCHA DO CATOPÊ

‘A Marcha do Catopê do Congado Mineiro’ foi o nome da segunda unidade desse estágio. Essa etapa teve os seguintes objetivos específicos de aprendizagem: conhecer o ritmo da marcha do catopê; executar células rítmicas do ritmo da marcha do catopê com instrumentos de percussão; cantar uma canção de catopê e; compreender gestos de regência.

Para iniciar as aulas dessa unidade o título do presente estágio foi transformado numa espécie de ‘grito de guerra’. Assim, ‘Tánamão Tánopé Catopê é Tradição’ foi o nome de uma atividade musical na qual os alunos eram solicitados para cantar e tocar percussão corporal simultaneamente. Os discentes batiam palmas junto com as sílabas da primeira e última palavra e, tocavam com os pés no chão nas sílabas das palavras do meio. Por meio da execução de um espelho

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

rítmico, esse exercício previa contribuir para o desenvolvimento da percepção musical além de servir de base para as próximas atividades musicais.

Para a realização do ritmo da marcha na percussão, inicialmente os alunos assistiram um vídeo sobre um cortejo de catopê. O objetivo dessa ação foi demonstrar que um cortejo de catopê é um pouco diferente de um desfile de fanfarra, com seus figurinos, instrumentos e ambientes sociais distintos. Vale pontuar que a maioria dos alunos que participaram desse estágio frequentam regularmente as oficinas de fanfarra da própria escola. Por esta razão, pensou-se ser necessário enfatizar essa questão.

A música 'São Benedito Sua Casa Cheia', que faz parte do repertório do livro 'O Congado na sala de aula' (FRANÇA & POPOFF, 2011), foi selecionada para as atividades de canto e de percussão. Como uma estratégia pedagógica, o processo de ensino/aprendizagem foi pensado como camadas sobrepostas, da seguinte maneira: apreciação musical espontânea, apreciação musical orientada e execução musical. A apreciação musical espontânea foi realizada no início de todas as intervenções e nesse momento os alunos eram recebidos e convidados para livremente bater palmas, cantar, dançar em roda ou qualquer outro tipo de movimento. Além da proposta de criar um ambiente descontraído de

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

boas vindas, essa parte inicial das aulas servia para avaliar o rendimento dos alunos, nível de participação e para introduzir e/ou repetir os conteúdos musicais que seriam desenvolvidos na sequência da mesma aula.

Durante a realização de todas as intervenções dessa segunda unidade, os alunos tiveram um período de apreciação orientada da música 'São Benedito Sua Casa Cheia'. Sempre com os alunos sentados, estes eram solicitados para prestar atenção aos diferentes sons da percussão, ao tipo de voz (masculina ou feminina), ao andamento do ritmo e sobre a letra da música. Depois da escuta atenta e direcionada, várias perguntas eram feitas para verificar, explicar e estimular o aprendizado.

Ainda em relação à apreciação orientada, era explicado aos discentes que a canção acima era formada por duas grandes partes que se juntavam: uma melodia cantada com letra e um conjunto de instrumentos de percussão. Então, em seguida e em momentos separados, os alunos ouviam apenas um áudio com a letra da música, sendo aqui convidados para cantar junto e; depois um áudio somente com os instrumentos de percussão, quando eram solicitados para acompanhar com percussão corporal.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

A parte final das intervenções da Unidade 2 foi utilizada para a execução musical, na qual cada aluno recebeu um instrumento de percussão de acordo com as suas eficiências físicas e uma folha com partitura TUBS. Os motivos rítmicos da marcha do catopê foram adaptados e separados em diferentes folhas, sendo entregues aos alunos que formaram naipes de acordo com suas habilidades. Nessa atividade foram utilizados os instrumentos da fanfarra da escola, mas sempre era enfatizado que se tratava de outro contexto musical. Em relação ao TUBS, embora a partitura não fosse mais um elemento mediador, mas sim os gestos e o som, elas eram utilizadas para demonstrar o que os estagiários estavam tocando. Antes de iniciar a execução musical, um pequeno espaço de tempo era aproveitado para lembrar e questionar sobre o significado simbólico dos elementos gráficos da partitura TUBS.

Apresentamos abaixo um dos motivos rítmicos da marcha do catopê adaptado para a partitura analógica tipo TUBS:



Figura 2: Exemplo de motivo rítmico adaptado da marcha do catopê.
Fonte: produção dos estagiários.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

Embora as folhas com os motivos rítmicos não tenham sido utilizadas para a prática musical coletiva, por meio da partitura alternativa tipo TUBS os alunos tiveram uma vivência musical diferente e a oportunidade de conhecer que a execução de uma música pode ser mediada com leitura, além do aprendizado orientado pela imitação gestual.

UNIDADE 3 – O CORTEJO DO CATOPÊ

A terceira unidade pedagógica estava voltada para a apresentação final e durante esta etapa foram realizados os ensaios, a produção dos adereços e a realização de um cortejo de catopê para os demais colegas e professores da unidade escolar. Portanto, nessa última fase estavam previstos os seguintes objetivos específicos: revisão e aprimoramento do ritmo da marcha do catopê e do canto da música 'São Benedito Sua Casa Cheia'; revisar gestos de regência; reconhecer um arranjo musical e; realizar a apresentação final, o cortejo do catopê. As atividades tinham como foco a realização de um cortejo, no qual os alunos deveriam desfilar, cantar e tocar o ritmo da percussão simultaneamente. Tendo em vista as especificidades de cada aluno, o processo de aprendizagem foi organizado em etapas sequenciais, como se fossem camadas, conforme havia sido realizado na unidade anterior.

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

Em relação à revisão da percussão e do canto, essas ações foram realizadas sempre no início das intervenções antes da formação do cortejo. No que tange a percussão, a partir dessa unidade os alunos passaram a usar instrumentos de percussão emprestados pela UNIVALI e pelos estagiários. Visando facilitar a locomoção, a nova formação instrumental foi constituída por objetos sonoros mais leves, a saber: zabumbas, pandeiros de couro tocados com baquetas de xilofone, maracas, caxixis e móveis feitos com tampinhas de garrafa plástica. Como não havia instrumentos para todos, alguns alunos assumiram a responsabilidade do canto.

Em relação ao cortejo propriamente dito e considerando o aprendizado por camadas, depois da formação de duas fileiras de alunos, estes deram várias voltas pelo ginásio sem cantar e sem os instrumentos percussivos. Na sequência, os discentes deram mais voltas no ginásio, desta vez caminhando e cantando a música 'São Benedito Sua Casa Cheia'. Logo depois, os instrumentos de percussão foram distribuídos levando em conta as habilidades de cada aluno, que foram avaliadas durante a realização do estágio. O próximo passo foi a realização do cortejo tocando apenas a marcha do catopê. E por fim, o desfile completo do cortejo foi realizado, momento no qual os alunos estavam caminhando, tocando e cantando.

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

Esse procedimento de ensaio aconteceu em três intervenções, sendo que na última destas, foi realizado o que chamamos de ensaio geral, contando desta vez com os adereços de cabeça e do estandarte. Atendendo ao convite dos estagiários, essa produção artística foi organizada pela professora¹¹ de artes da escola, que contou com a colaboração de alguns alunos do cortejo e por outros não envolvidos nesse estágio para a confecção dos materiais. Para compor o figurino todo branco do cortejo, cada integrante recebeu um capacete¹² decorados com fitas e pedrarias e, uma aluna ficou responsável pela condução do estandarte que foi decorado com o emblema da APAE.

Retornando para as questões musicais esse estágio foi finalizado com a apresentação final, nesse caso o desfile do cortejo do catopê, que foi apresentado no ginásio da escola para os demais colegas, professores e funcionários. Na primeira parte da apresentação, dando voltas no ginásio sem tocar a percussão, os alunos realizaram um arranjo vocal do tipo responsorial utilizando o título do estágio. Este tema de entrada consistiu num verso cantado por um dos estagiários tendo como resposta uma frase cantada pelos alunos, da seguinte forma: estagiário (pergunta), 'Vou com

11. Prof.^a Simone Silva.

12. Capacete é o termo nativo para chapéu.

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

fé/ Vou com amor/ Vou seguindo o coração/ Vou cantando pela rua/ Catopê é tradição; alunos (resposta), 'Tánamão Tánopê/ Catopê é Tradição'.

Na parte principal do cortejo, os alunos cantaram a música 'São Benedito Sua Casa Cheia' fazendo mais voltas no ginásio, contando desta vez com a manipulação dos instrumentos de percussão e executando os arranjos elaborados durante os ensaios. A letra dessa canção traz o seguinte texto: 'Oi São Benedito com a sua casa cheia/ Cheira cravo de rosa e a flor de laranjeira'. A apresentação do desfile foi encerrada com os agradecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi alicerçado em bibliografias específicas de diversas áreas contemplando conteúdos relacionados às patologias da deficiência intelectual e da síndrome de Down, sobre cultura afro-brasileira, sobre a importância da percussão no contexto da educação musical, bem como, sobre o método TUBS. Avaliando os resultados desse estágio supervisionado realizado com alunos da Escola Tempo Feliz da APAE, foi possível perceber um melhor aproveitamento da aprendizagem e um melhor índice de participação a partir

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

da realização da segunda unidade, justamente quando as intervenções pedagógicas passaram a ter uma abordagem mais musical do que o caráter técnico da unidade inicial.

O plano de ensino tinha como objetivo geral desenvolver a execução do ritmo da marcha do catopê mediante utilização de partitura analógica inspirada no método TUBS. No decorrer da primeira unidade foi verificado que os alunos das turmas SAE 7 e SAE 9 conseguiam identificar e separar os sinais gráficos para som e silêncio, como também desenvolveram a habilidade de montar e ler sequências rítmicas, seja por meio da percussão corporal, principalmente palmas, ou com a utilização de *pads* ou instrumentos de percussão.

No entanto, essa habilidade ficou limitada a execução individual, uma vez que a execução musical coletiva com uso de leitura não acontecia com precisão rítmica, logo, não apresentava qualidade musical. Refletindo sobre essa questão, os estagiários constataram que havia uma diferença entre a resolução da abstração e o movimento corporal, ou seja, os alunos levavam tempos diferentes entre a leitura e a execução musical. Rapidamente, ao revisarem os objetivos do estágio, os docentes compreenderam que o eixo central dessa pesquisa-ação era a aprendizagem do ritmo da marcha do catopê e a possibilidade dos alunos vivenciarem a experiência de construir, realizar e apresentar uma expressão

Tánamão Tánopé Catopê é Tradição

artístico-cultural, nesse caso o cortejo do catopê, mesmo que, para um público formado por sua comunidade escolar.

Avaliando de forma geral a realização desse estágio foi possível concluir que as atividades propostas foram fundamentais para que os alunos desenvolvessem a habilidade de realizar um cortejo de catopê e de se expressarem artisticamente, além de aprender e conhecer uma prática musical de outra cultura. As estratégias utilizadas contribuíram também para o desenvolvimento da percepção musical orientando a uma escuta mais atenta.

A respeito da importância da música na escola, constata-se que o ensino musical planejado respeitando as habilidades e limitações dos alunos, oferece uma aprendizagem com capacidade de romper barreiras preconcebidas socialmente, e que além do desenvolvimento musical, motor e intelectual, abre portas e janelas para o desenvolvimento da sensibilidade e principalmente da autonomia.

REFERÊNCIAS

AGAWU, Kofi. *Representing African music: postcolonial, queries, positions*. New York, Routledge, 2003.

ALMEIDA, M. Berenice; PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons: um livro para o professor*. 2. ed. São Paulo: Callis, 2011.

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

APAE. Habilidades para o trabalho com alunos jovens e adultos da APAE de Balneário Camboriú/SC. Balneário Camboriú, APAE. 2015.

BLACKING, John. Música, Cultura e experiência. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.16, p.201-218). Traduzido por SCHHOUTTEN, André-Kess de Moraes. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. *Casa Civil*. Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.298-99. 1999.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual.* Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

CARVALHO, Leandro. Ensino, *História e Cultura Afro-brasileira*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>>. Acesso em 10/03/2016.

DINIZ, Domingos. *Revista Comissão Mineira de Folclore*, 2001.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. 2000. Educar, Curitiba, n. 16. Editora da UFPR p. 181-191. 2000.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; POPOFF, Yuri. *O Congado na sala de aula*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. CD-ROM.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus Editorial Ltda. 3ª edição. 1982.

GRAEFF, Nina. Fundamentos rítmicos africanos para a pesquisa da música afro-brasileira: o exemplo do Samba de Roda. Música e Cultura. *Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia*. Vol.9. 2004.

KOETTING, James. Analysis and Notation of West African Drum Ensemble Music. *Selected Reports*, ano 1, n. 3, p. 115-146, 1970

KUBIK, Gerhard. Educação tradicional e ensino da música e dança em sociedades tradicionais africanas. *Revista de Antropologia*. São Paulo: FFLCH/USP, 1979.

LEITE, Leonardo. Síndrome de Down. In: *Projeto Ghente* <Ghente.org/ciencia/genetica>. Acesso em: 26 mar. 2016.

Tánamão Tánopê Catopê é Tradição

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

NKETIA, J. H. Kwabena. *The music of Africa*. Nova York: Norton & Company Inc., 1974.

PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação em Música da Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Artes, SP, 2004.

PIRES, Thatiane M^a Correia Ramos. COELHO, Cristina Lúcia Maia. CASTRO, Helena de Carla. O Ensino de Música e o desenvolvimento psicomotor: considerando aspectos importantes para a criança com síndrome de Down. *Anais do XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes musicais*, 2015.

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2004.

RAVAGNANI, Anahí. *A educação musical de crianças com síndrome de Down em um contexto de interação social*. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br>>. Acesso: 24 Mar. 2016.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SILLAMY, Norbert. *Dicionário de psicologia Larousse/ArtMed*; trad. Francisco Franke Settineri – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TÉDDE, Samantha. *Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão*. Americana, 2012. Disponível em: <<http://www.unisal.br>>. Acesso: 24 Mar. 2016.

TOUSSAINT, Godfried. *A comparison of rhythmic similarity measures*. Montreal, Canadá, McGill University, 2004.

ZAGONEL, Bernadete. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento*. Curitiba: Ibpx, 2011.

20

O sonho de Clara:
um olhar de
ressignificação do
ballet clássico na
contemporaneidade

Thais Karina Souza do Nascimento

O sonho de Clara

UM SONHO QUE PARECIA PERDIDO...

Minha história no ballet clássico começou de forma nada usual, não fui aquela criança vestida de colan rosa e coque no cabelo, levada pelas mãos da mãe à aula de ballet. Fui uma criança sonhadora que brincava de fantasiar e no meu mundo particular tudo era perfeito.

Aos 06 anos assisti pela primeira vez na TV¹ um sonho dançado², não sabia o que era ou como se chamava aquela dança, só tinha olhos para aquela menina³ que dançava nas pontas dos pés, com vestido esvoaçante ao girar e girar. Ela ganhou um boneco, que no mundo de sonhos daquela garotinha se transformou num soldado ou seria um príncipe, não sabia dizer. Ela viveu uma grande aventura, para no fim acordar e descobrir que foi tudo um sonho bom. Eu queria ser como ela, não sabia que isto era ser bailarina:

Já o imaginário, mesmo que seja difícil defini-lo, apresenta, claro, um elemento racional, ou razoável, mas também outros parâmetros,

1. No início da década de 90 nas madrugadas da TV Globo passava o programa "Concertos Internacionais", que tinha em sua pauta óperas, concertos de música clássicas e ballets de repertório.

2. Era o ballet "O Quebra Nozes", criado por Marius Petipa e Lev Ivanov em 1892 (AGOSTINI, 2010).

3. A personagem Clara, que na noite de natal ganha de seu padrinho, Drosselmeyer, um quebra nozes em forma de soldado e ao dormir tem um sonho no qual o quebra nozes ganha vida e a leva para um mundo de fantasia e aventuras (AGOSTINI, 2010).

O sonho de Clara

como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não racional, o irracional, os sonhos, enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas. *De algum modo, o homem age por que sonha agir.* (MAFFESOLI, 2001, p. 76-77, grifo meu).

Assim como Clara, tive que acordar do sonho bom, meus pais não podiam pagar uma escola de ballet. A vida me levou por outros caminhos, estudei, me formei, passei em concurso público, contudo, existia em mim uma inquietação em relação ao sentido de minha formação profissional, faltava-me o algo a mais. Por conseguinte, que caminhos porventura eu poderia desvendar numa pesquisa acadêmica. E num encontro com a arte, levei-me a um caminho do sensível, diante de sua partilha dos afetos meu velho sonho de infância reviveu: ser bailarina!

Calcei meu primeiro par de sapatilhas aos 27 anos, sabia que não seria o sonho perfeito de infância, mas tinha que vivê-lo. A Escola de Dança Ribalta⁴ foi a primeira porta a se abrir, 04 meses adiante ingressei no Curso Técnico de Intérprete e Criador em Dança na ETDUFPA. Lá vem a vida de novo me levando a alçar voos mais ousados.

4. Escola da cidade de Ananindeua dirigida pela Prof.^a Msc. Mayrla Andrade Ferreira. Tornei-me sua aluna em 01/08/2011.

O sonho de Clara

Neste curso entrei em contato com outros estilos além do ballet e jazz, que já fazia na Ribalta, bem como vivenciei a práxis da/na dança. No que tange as disciplinas que estudei neste curso, em História da Dança pude refletir no percurso histórico do ballet desde seu surgimento na renascença europeia, passando pela construção de sua técnica⁵ e estética⁶, pela profissionalização dos bailarinos, chegando a sua consolidação como arte cênica e ao pensamento contemporâneo que vivenciamos hoje:

[...] a dança se relaciona com a formação humana em uma sociedade capitalista hegemônica. Presenciamos na dança contemporânea formas muito ricas de trabalho, com uma grande abertura para o crescimento crítico e criativo do ser humano [...] No balé clássico nos deparamos com a busca pela apropriação da técnica institucionalizada cujos significados e códigos refletem uma sociedade hierarquizada e autoritária. Sua proposta de trabalho é pautada na reprodução e repetição a fim de chegar a um movimento tecnicamente perfeito. Desvencilhar-se das antigas concepções reafirmadas pelo balé clássico sobre o ensino da dança é bastante árduo, porém muito necessário para que tenhamos uma nova proposta, pautada na liberdade e no respeito pela individualidade do ser humano. (ASSUMPÇÃO, 2006, p. 1)

5. "Os exercícios de ballet trabalham a busca da verticalidade, o alongamento, a extensão, a flexão, a impulsão, o controle, a coordenação, etc., tendo o sentido estético e artístico como objetivo final." (CAMINADA, 2008, p. 6).

6. Fiamoncine (2003) citando Pombo (1995) nos diz que estética "refere-se à sensibilidade e, portanto, à propriedade de se conhecer através do sentir pessoal/particular, proporcionando a observação do mundo de modos diferentes." (p. 4).

O sonho de Clara

Pensamento este que permeou boa parte das relações de ensino e aprendizagem vivenciadas no Curso Técnico em Dança, de modo a levantar questionamentos sobre o ballet não responder aos anseios artísticos da atualidade. Contudo, minha experiência⁷ me leva a lançar um outro olhar para o ballet clássico, *de possibilidades que habitam na forma de pensar e praticá-lo*, de modo que a relevância está no que queremos, enquanto profissionais da dança, expressar através do nosso corpo, ou seja, “Qual mundo [o bailarino] está interessado em inaugurar com sua prática-pensamento?” (ROCHA, 2009, p. 65 apud LEIMANN, 2010, p. 24).

Assim, lanço-me num olhar afetuoso para a história do ballet clássico, bem como para minha própria história e, diante de suas nuances de ruptura evidenciadas em transformações de pensamentos, refletir sobre possibilidades de ressignificação ballet na contemporaneidade.

7. É inevitável não citar o duplo (pre) conceito que vivenciei por ter começado a dançar tarde (não me encaixando nos padrões de uma bailarina) e por escolher este estilo de dança, escolha esta permeada pelo imaginário de que fala Maffesoli (2001).

O sonho de Clara

AS MUITAS HISTÓRIAS QUE O BALLET ESCREVEU...

Para *ressignificar*, primeiramente há de se *significar*. Um significar que reverbera desde meu amor por essa arte, aos questionamentos em relação aos padrões de ensino/aprendizagem (uma via de mão única na qual o mestre ensina e o bailarino executa)⁸, de técnica (que tende a um virtuosismo exagerado)⁹, de corpo (deve ser magro, alto, esguio, flexível)¹⁰, de cor (não é comum uma “prima bailarina” negra)¹¹, princípios éticos/estéticos constituídos ao longo da história e pelos quais o ballet ainda é criticado.

8. “Outra recordação que trago, do tempo em que aprendi balé clássico, é de repetir, repetir exaustivamente. Copiar e repetir. Havia sempre um modelo a ser copiado: quando criança, a professora demonstrava e, nos espetáculos, colocava uma aluna mais velha, na frente, para fazer os movimentos que eu e minhas colegas teríamos de copiar e repetir. Na adolescência e vida adulta, o ensino seguiu-se demonstrativo e o modelo, além da professora, eram os grandes bailarinos profissionais – quando fomos dançar uma obra de repertório, assistíamos em vídeo, para tentar mimetizar o movimento do artista famoso.” (BALDI, 2014, p. 34).

9. “Lembro-me também, depois dos 10 anos, dos gritos de minha professora, dizendo “é mais alto, está errado, de novo”. Recordo-me de ela levantar nossas pernas até sentirmos dor, dela nos falar que pelo menos não nos dava tapas nas pernas – já que foi assim que aprendeu a sustentar a perna alta.” (BALDI, 2014, p. 33).

10. “Corpo inexistente, corpo vaporoso e impalpável, eis o objetivo de toda bailarina clássica, herança do Ballet Romântico, onde os seres femininos eram quase transparentes, heroínas tristes e pálidas, capazes de morrer ou enlouquecer por amor”. (LIMA, 2013, p. 144).

11. “Uma vez ela perguntou assim: ‘Qual é a chance de uma bailarina negra no Brasil pro Teatro Municipal do Rio de Janeiro?’. Eu falei: ‘Nenhuma, querida. Mas eu vou te ajudar pra você ir para uma companhia estrangeira.’ (Mariza Estrella, diretora do Centro de Dança Rio, relatando conversa com a bailarina Isabela Coracy no Documentário “Only When I Dance”).

O sonho de Clara

Ponho-me a pensar, se o caminho para este significar/ressignificar perpassa a busca na história por nuances de mudança de postura que poderiam insinuar um potencial reinventivo no ballet?

Este estilo de dança se originou em meio à corte de palácios italianos em meados do século XV onde era conhecido como balletto. Mas foi na França do século XVI que se consolidou, chegando com Catarina de Médici¹² que se casou com o então futuro rei Henrique II em 1533. Surgi assim os *ballets de cour*, grandes entretenimentos feitos pela e para nobreza francesa que, a exemplo o *Ballet Comique de la Reine*,¹³ era uma forma de demonstração de poder e grandeza do Estado absoluto francês, “Dançar na corte significava mais que um divertimento, era uma espécie de *status*, significava ter oportunidade de ser incluído na estrutura hierárquica de poder monárquico.” (LEIMANN 2010, p.25, grifo da autora).

12. Junto com seu mestre de dança Balthasar de Beaujoyeulx, nome “afrancesado” de Baldassarino da Belgioso, um dos responsáveis pelo início da sistematização do ballet (BOUCIER, 2001).

13. Considerado o primeiro *ballet de cour*, foi encenado em 15 de outubro de 1581 para a corte de Catarina de Médici (BOUCIER, 2001).

O sonho de Clara

O *ballet de cour* teve seu auge com o Rei Sol,¹⁴ Luis XIV (1638 – 1715), amante do ballet e exímio bailarino, foi fundador da Academia Real de Dança e de Música em 1661 (atualmente Ópera de Paris), a primeira escola de dança do mundo¹⁵. Sob direção de Jean-Baptiste Lully (música), Charles Louis Beauchamps¹⁶ (dança) e Jean-Baptiste Poquelin - o Molière (teatro), a criação da Academia foi um marco no qual o ballet deixou de ser dançado pela nobreza e se tornou arte de bailarinos profissionais. Falando especificamente de Beauchamps (1626 – 1729), este foi um dos grandes responsáveis pela sistematização dos princípios básicos do ballet, porém tentou universalizar a dança cortês, organizando-a num sistemas de passos que tendiam ao belo e virtuoso, mas por consequência promoveu o enrijecimento da técnica (BOURCIER, 2001).

Aqui cabe um recorte reflexivo, a História da Dança ajudou a perpetuar uma narrativa cronológica e acrítica do desenvolvimento desta arte. Esta “obscuridade” contribuiu para reforçar “[...] dogmas e preconceitos que ainda dominam sua historiografia e colaboram para sua manutenção

14. Ballet de La Nuit (1653), foi um *ballet de cour* concebido para atestar a grandiosidade de Luis XIV, cuja luz ilumina seu reino. A arte a serviço da propaganda do Estado.

15. Eis o motivo pelo qual todo vocabulário do ballet é em francês, independente de onde ele seja praticado

16. Criador das cinco posições básicas do balé conhecidas e utilizadas até hoje.

O sonho de Clara

como uma prática da obediência e subserviência, de concordâncias e sistemas inalteráveis.” (FERREIRA, 2015, p.18). Assim, o desenvolvimento da técnica e estética do ballet, sua postura encaixada e elevadamente elegante, os movimentos corporais *en dehors*¹⁷ se devem ao aspecto do culto ao rei, para quem não se poderia dar as costas. O que nos leva a reflexão de Kealiinohomoku (2013 [1969-1970; 1998]), ao olhar o ballet como dança étnica que reflete as tradições culturais pela qual foi criada.

Independente da mudança temática, a dança, como prática de uma elite, já vinha se desenvolvendo no bojo de um processo de refinamento das condutas sociáveis, como atestavam, largamente, os manuais para a educação dos nobres, em circulação no período. Danças, bailes ou balés implicavam educação do corpo e do gesto. O controle pulsional se dava em função da dinâmica social e política da vida nas cortes. As danças camponesas subiam ao castelo; lá, refinavam-se e elaboravam-se, tornando-se material diferenciador a ser dominado pelo homem discreto e, necessariamente, ignorado pelo vulgar. Era, portanto, elemento constitutivo de uma trama de relações hierárquicas. (MONTEIRO, 2006, p. 171)

Lançar um olhar afetuoso para a história do ballet é percebê-lo como uma construção cultural, social e política, sendo que em seus vários desdobramentos houveram nuances de contestação da ordem, mudanças de pensamentos, tentativas de ruptura com o movimento corrente.

17. Movimento da articulação coxofemoral, que permite o movimento das pernas e pés “para fora”.

O sonho de Clara

No século XVIII, surge o primeiro grande movimento de contestação com Jean-Georges Noverre (1727-1810), crítico das tendências cênicas de seu tempo, repudiou uso da técnica como fim em si mesma sem um significado, a saber as tendências virtuosas e acrobáticas¹⁸, o uso de máscaras e roupas pesadas, que não permitiam a expressividade total do bailarino, bem como o controle do Estado monárquico francês sobre os encaminhamentos artístico e a organização hierárquica da Ópera que permitia as “estrelas” terem seus próprios *entrées*, trazendo a repetição monótona e maquinal aos espetáculos (BOURCIER, 2001).

Como pensamento de ruptura desenvolve o *ballet d'action* (ballet de ação), na qual dança e pantomima casam-se a favor de uma dança bela e significativa, transformando o ballet, de mero entretenimento da nobreza, em uma arte que se esmera no movimento expressivo da alma e paixões humanas: a beleza da dança está em comunicar algo e não apenas encher os olhos. Havia em Noverre um descontentamento com a dança nobre, mecanizada e sem sentimento, cheia de adereços, máscaras, roupas pesadas, que não

18. Como na sua crítica à bailarina Marie Camargo (1710 – 1770), que escolhia danças vivazes (dançava e saltava como homem) para esconder sua falta de expressividade e defeitos de construção. Em oposição tinha-se Marie Sallé que não se utilizava de saltos e cabriolas para tocar os corações, pois a expressividade era sua marca (Bourcier, 2001).

O sonho de Clara

permitted the free movement of the dancers (specifically the ideas of Beauchamps), we can already in this historical moment see the capacity of ballet to reinvent itself.

Segundo Noverre, no balé de ação a dança utiliza-se da expressão gestual, incorpora a pantomima e com isso torna-se capaz de criar a ilusão. A dança, assim compreendida, opõe-se ao mero mecanicismo dos passos. É uma dança que veicula significados, emociona, ao contrário da chamada dança mecânica, que se contenta em “agradar os olhos”, incapaz de estabelecer uma comunicação com o público pela via da imitação verossímil da natureza (MONTEIRO, 2006, p.33- 34).

Os traços do ballet de ação de Noverre podem ser visto na obra de seu discípulo Jean Dauberval (1742 – 1806) e seu ballet pré-romântico com temática pastoral “La Fille Mal Gardée” (1789), o ballet mais antigo a ser encenado na atualidade. Os reflexos do pensamento contestador de Noverre são atuais e chama para discussão a questão da valorização da técnica e do virtuosismo exagerado em detrimento expressividade da alma do bailarino: a dança como um festival de acrobacias ou fusão de corpo e alma, técnica e expressividade?

Tantas transformações se passaram pós Noverre, o surgimento do ballet romântico em meados do séculos XVIII para o XIX, movimento artístico do culto ao indivíduo e contestação das regras sociais, que se manifestou no ballet pela imagem do feminino inalcançável (e na desvalorização

O sonho de Clara

do bailarino), da bailarina longilínea, etérea a escapar nas pontas dos pés, no contraste do mundo real versus o mundo espiritual de sífides¹⁹ e willis²⁰. Passando pela crise desse ideal romântico e do próprio ballet na França (sua pátria mãe), foi na Rússia czarista que os grandes coreógrafos e bailarinos europeus deram continuidade à tradição e sob influência das escolas francesas e italianas de ballet, aliadas ao “espírito eslavo” dos russos, surgiu a doutrina acadêmica:

A escola clássica francesa buscava uma beleza medida, uma expressão simultânea de elegância e sensibilidade. Na escola acadêmica, acrescentou-se um elemento antinômico, a contribuição italiana, toda velocidade, virtuosidade de execução, de exteriorização. A transmutação destes dois contrários num elemento novo e distinto foi realizada pelo academicismo russo, graças à famosa “alma eslava”, tão apta a nela fundir todas as contradições. (BOURCIER, 2001, p. 222).

Nesse ponto, pelo fim do século XIX, a tradição do ballet de ensino / aprendizagem, de corpo, de técnica, de estética se consolidaram, formando a identidade que enxergamos atualmente. Neste contexto foram criados os ballets

19. Ballet La Sífide (1832) com Marie Taglione (1804 – 1884), a primeira bailarina a dançar todo um espetáculo nas pontas.

20. Ballet Giselle (1841), símbolo maior do ballet romântico, com Carlota Grisi (1819 – 1899) no papel de Giselle.

O sonho de Clara

de repertório²¹, com enredos que passeiam pelos contos de fadas, heroínas românticas inalcançáveis e lendas europeias.

Toda a tradicionalidade do ballet clássico está ligada ao que se produziu neste período que vai do ballet romântico ao clássico e daí parte os fundamentos da resistência do meio bailarínstico (conservatórios, companhias, escolas de ballet²², coreógrafos, professores, bailarinos profissionais e alunos) em refletir sobre os rumos do ballet e suas potencialidades de ressignificação na contemporaneidade.

Essa resistência tem reverberações na historicidade não reflexiva do ballet, que omite toda uma produção, no início do século XX, que advém do vocabulário da dança clássica, porém não é considerada repertório.

Desta Escola Acadêmica surgem os balés de repertório, ligados ao lirismo romântico, tratada pela maioria dos autores como Balé

21. São obras que contam uma história através da dança, pantomima, música, figurino, cenário, podendo ter 2 ou mais atos, segundo Caminada (1999) para ser de repertório um ballet deve manifestar ao longo do tempo um caráter atemporal, universal e perene. Por essas características, um ballet de repertório deve ser respeitado, modificando-o o mínimo possível.

22. Existem 06 escolas tradicionais: a francesa advinda da tradição da Academia Real de Dança fundada por Luis XIV; a italiana que desenvolve o método de Enrico Cecchetti (1850 – 1928); a dinamarquesa baseada nos ensinamentos de August Bournonville (1805 – 1879); a russa que desenvolve o método vaganova, criado pela ex-bailarina e professora Agrippina Vaganova nas primeiras décadas do século XX; a inglesa, conhecida como Royal Academy of Dance – RAD, fundada na metade do século XX, é uma das mais difundidas escolas de ballet; e a americana fundada por George Balanchine (1904 – 1983) e desenvolvida no New York City Ballet (SAMPAIO, 2013).

O sonho de Clara

Clássico. Dessa forma, os balés modernos e contemporâneos não recebem a mesma atenção e importância devida, o que influencia no (re) conhecimento desta produção dentro do universo do balé, realçando uma situação de preferência, em que os autores se quer problematizam como determinados balés se tornaram clássicos e quais critérios são usados, já que as obras do século XX, também pertencem a uma estética do balé mas que bebem em outras fontes, dentro de um universo mais amplo da dança. (FERREIRA, 2009, p. 6.)

Assim, o contexto social, político e cultural do fim do século XIX para início do XX que permeia desde uma Europa cujo gosto pelo ballet andava adormecido, mas que fervilhava no meio intelectual e artístico com as cores do modernismo (sobretudo Paris), a uma Rússia de vasta produção bailarinística, contudo em crise de identidade entre os desmandos do governo imperial²³ e o movimento de contestação que levou a revolução russa de 1917, possibilitou outro grande movimento de contestação: os Ballets Russes de Diaghilev.

23. "A geração de Fokine ficou também marcada pelos acontecimentos trágicos e violentos do Domingo Sangrento, a 9 de janeiro de 1905, quando soldados imperiais dispararam sobre uma multidão de camponeses, operários e padres reunida para protestar pacificamente contra o Czar. Seguiram-se várias greves de solidariedade, comícios e protestos em Sampetersburgo. [...] As autoridades, porém, foram intransigentes e quando o Czar obrigou os artistas a assinar uma declaração de lealdade, o bailarino Sergei Legat (professor favorito de Nijinsky) perdeu a coragem e cedeu. Atormentado pelo que considerou a sua traição a Fokine e os outros, Legat suicidou-se. [...] No funeral de Legat, Pavlova depositou uma coroa no caixão com a inscrição que dizia: 'À primeira vítima no despontar da liberdade da arte'" (HOMANS, 2012, p. 333-334).

O sonho de Clara

Surge nesse meio a figura de um mecenas, Serguei Diaghilev (1872 – 1929), controverso, amante das artes plásticas, literatura, música, dança e da cultura russa, viu nos ideais modernista a oportunidade de mostrar a Rússia, num movimento que parecia:

[...] fundir todas as correntes subjacentes do modernismo numa única carga eletrizante. A sua arte era 'vibrante e colorida' [...] sonhadora e íntima, mas também primitiva e erótica, 'implacável na sua liberdade desabrida'. Era visual, musical e sobretudo física: um assalto imediato e visceral a *todos* os sentidos a que a pintura e a literatura só podiam aproximar. Se o movimento, os ritmos irregulares e *staccato*, e a justaposição dinâmica de elementos eram os princípios orientadores do modernismo, então os Ballets Russes apresentavam-nos todos: ao vivo (HOMANS, 2012, p. 355, grifos da autora).

Entre 1909 e 1929, Diaghilev reuniu nomes como os dos coreógrafos Michel Fokine, Léonide Massine, George Balanchine, Bronislava Nijinska, os bailarinos Vaslav Nijinsky (também coreógrafo), Anna Pavlova, Tamara Karsavina e grandes artistas oriundos das artes plásticas, da música, da arquitetura e da moda (como Pablo Picasso, Igor Stravinski, Jean Cocteau, Claude Debussy, Coco Chanel). Contudo para destacar o caráter inovador e reinventivo deste ballet russo, destaco dois nomes Fokine e Nijinsky.

A maioria das literaturas históricas destacam a bailarina moderna Isadora Duncan (1877 – 1927) e sua dança livre como ponto de ruptura que desencadeou os pensamentos

O sonho de Clara

de reforma do ballet entre os artistas russos, todavia, Fokine (1880 – 1942), bailarino e coreógrafo, com ampla formação em dança clássica, artes plásticas e música, já nutria, desde o período de sua formatura como bailarino em 1898 até sua inserção como professor em 1902 na Escola de Ballet Imperial, um descontentamento com os rumos do ballet. Em 1904 ele apresentou uma carta à Direção do Teatro Imperial Mariinsky, na qual expressava a necessidade de renovação nos aspectos técnicos e estéticos do ballet, ao que não lhe deram crédito. A essência dessa carta constaria nos seus célebres “Cincos Princípios”, publicado no jornal The London Times em 1914, aqui resumido por Caminada (1999, p. 167)²⁴:

1 – Conceber, para cada coreografia, movimentos que correspondam ao tema, período e música, do que apenas formular combinações de passos tradicionais.

2 – Gestos e mímicas só tem sentido no ballet moderno, quando a serviço da ação dramática.

3 – O corpo do bailarino deve ser expressivo da cabeça aos pés, sem pontos considerados mortos. No ballet moderno, os gestos de dança clássica somente se justificam quando o estilo o requer.

4 – O conjunto não é meramente ornamental; a expressão corporal é necessária tanto nos solistas quanto no conjunto e na totalidade dos participantes que se movimentam em cada cena.

24. Os cinco princípios completos, bem como a carta de 1904 na qual expõe sua filosofia, vide sua Biografia em: http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Michel_Fokine.

O sonho de Clara

5 – A dança deve permanecer em condição de igualdade com os demais fatores do ballet. Estes não devem mais se impor à dança nem deve a dança ser independente. Música de ballet não mais existe mas simplesmente música, boa música. Eliminem-se “tutus”, sapatilhas e malhas cor de rosa, sem sentindo cênico ligado à obra. Tudo deve ser inventado a todo instante, ainda que as bases da invenção estejam estabelecidas numa tradição centenária.

As ideias que norteiam o pensamento divergente e inovador de Fokine, por vezes são atribuídos a outros artistas, porém Fokine as trouxe à baila 10 meses antes da primeira apresentação de Duncan na Rússia e 04 anos antes de conhecer Diaghilev.²⁵

Seus trabalhos para o Mariinsky como “Les Sylphides”, antes denominado Chopiniana, de 1903 (primeiro ballet sem enredo) e “A morte do Cisne” de 1907 (solo curto feito para a bailarina Anna Pavlova, com música de Camille Saint-Saëns e que recorda “O Lago dos Cisnes”) já apresentavam muito do seu pensamento contestador. Em especial, no caso de “A Morte do Cisne”, uma coreografia simples entre *pas de bourrés* e *por de bras*, um leve *arabesque* e o corpo se arqueia e contorce, esvaindo-se em sofrimento ante à morte. Quando Pavlova fechava suas asas quebradas e morria, morria junto com ela o velho ballet.

O sonho de Clara

O poder da dança estava exclusivamente na qualidade expressiva dos movimentos e na maneira como ela mostrava a extinção da vida, o esgotamento de energia e alma de uma criatura de grande força e beleza. Não era uma bailado narrativo nem sequer uma variação, mas uma reflexão lírica sobre a morte [...] Fokine e Pavlova abriram caminho a um estilo de dança mais livre, mais intenso e imediato. Foi essa “nova dança” que tornou possível os Ballets Russes (HOMANS, 2012, p. 334).

Com o caminho da mudança aberto, Fokine é sucedido pelo bailarino Vaslav Nijinsky (1889 – 1950). Culto, brilhante tecnicamente, profundamente expressivo e esquizofrênico, numa curta carreira como coreógrafo, desencadeou a verdadeira ruptura com os cânones do ballet em suas obras extremamente provocativas, especialmente “L’après-midi d’ un faune” e “Le Sacre du Printemps”.

“Le Sacre du Printemps” (A Sagração da Primavera) é um ballet ritual no qual uma donzela é sacrificada em um ritual pagão a um deus do sol e da fertilidade. Com uma música desafiante (de Igor Stravinsky) e uma coreografia perturbadoramente diferente do ballet: com bailarinos encurvados, saltando selvagememente e com os pés *en dedans* (para dentro) num ritual circular e desconcertante tanto para os bailarinos (que não se sentiam confortáveis com a coreografia e música estranhas), quanto para o público (cuja a recepção foi um misto de choque, surpresa, vaias e aplausos).

O sonho de Clara

Os livros de história contam que a ruptura com o ballet se deu com os grandes artistas da dança moderna, dentre eles: Isadora Duncan, Martha Graham, Mary Wigman, Kurt Jooss, Rudolf Laban, entre outros,

Mas não se dorme antigo e se acorda moderno. Desconhece a história quem pensa que o ballet ficou indiferente a essas sinalizações. Os grandes criadores diaghilevianos trataram de inserir os Ballets Russes e suas criações dentro da contemporaneidade, até de maneira brutal. “Sagração da Primavera”, de Stravinsky, em parceria com o legendário Nijinsky, pode ser considerada a verdadeira ruptura com o ballet. Mas quem rompe, rompe com alguma coisa pré-existente. O pré-existente de Nijinsky era sua poderosa formação em dança acadêmica. (CAMINADA, 2010, p. 13)

Outros coreógrafos se seguiram depois de Fokine e Nijinsky, mantendo as obras dos Ballets Russes na vanguarda da arte. Contudo, mesmo que estas obras sejam oriundas da linguagem clássica, são desconsideradas como repertório, justamente porque se propõe com elas não negar, mas ressignificar o ballet clássico, de modo que ele responda aos anseios artísticos, políticos, culturais e sociais de seu tempo.

DE CLARA A THAIS: QUE SONHO É ESSE?

Contando histórias, sigo balleteando entre passos e reflexões. Quiçá o verbo “balletear” ainda não exista nos dicionários da língua portuguesa, mas a algum tempo faz parte

O sonho de Clara

da minha vida. Significa mais do que simplesmente dançar ballet, mais sim vê a vida de forma mais poética, vendo numa simples poça de lama a oportunidade de saltar um *grand jeté* ou na espera de uma fila fazer as cinco posições dos pés, treinando *tandus* ou simplesmente ouvir uma canção e se imaginar girando *piruetes*²⁶. Talvez aquela criança que queria ser Clara siga embalando em mim o sonho de ser bailarina, que reverbera em minha mente, aguça minha imaginação, criatividade e sensibilidade: o ballet desperta-me sensações! Porém, sempre há poréns:

- “Às vezes você escolhe a dança, mas a dança não te escolhe”.
- “Em vez de princesas, vocês parecem ostras [...] Quer colar, pelo menos cola direito”.
- “Se há uma contração, se há rolamentos no chão, se a música é diferente, já não é ballet”.

Essas falas são de professores, que de algum modo permearam minha aprendizagem na dança clássica, cujo discurso reverberam conceitos que vão desde um corpo ideal/virtuoso escolhido pela dança (o corpo que foge dessa lógica é excluído), passando por uma relação de ensino/aprendizagem quase militar (uma pedagogia do autoritarismo) e chegando numa visão estética que não permite novas possibilidades de (des) construções do ballet.

26. *Grand jeté*, as cinco posições básicas dos pés, *tandu* e *piruetes* são passos ballet clássico.

O sonho de Clara

Questões como essas poderiam ser amenizadas, melhoradas e/ou adequadas se os próprios profissionais, artistas, donos de escolas e aqueles que comandam instituições públicas permitissem uma educação na dança voltada para o humano, em seu crescimento enquanto sujeito e na valorização de um “si” (LIMA, 2013, p. 147).

A tradicionalidade do ballet é mantida por um movimento circular entre as esferas profissional e de formação: na esfera profissional as grandes companhias e conservatórios de ballet ditam todo o conjunto de conceitos que envolvem a tradição da dança clássica (os repertórios clássicos, espetáculos inéditos, técnica, estética, as idealizações à cerca do ser bailarino). Por sua vez, na esfera da formação do bailarino, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa relação unilateral, na qual o professor demonstra e o aluno reproduz, não há espaço para a reflexão do papel da dança, nem para o desenvolvimento do potencial sensível e criativo, apenas repetição. Neila Baldi (2015) nos diz que é recente o pensar a formação de professores em dança e, principalmente no ballet, são os ex-bailarinos que se tornam professores/mestres, de modo que estes tende a *reproduzir* o que *aprenderam* e o *como aprenderam*, alimentando o círculo, pois parte desses alunos serão os bailarinos profissionais, coreógrafos e mestres de amanhã.

Então cabe-me uma nova reflexão, se é neste contexto de oralidade que se *reproduz* conceitos, ideias e

O sonho de Clara

pensamentos que tendem a *perpetuar* a “áurea” imperturbavelmente clássica do ballet, bem como *promover resistência à movimentos de ressignificações*? Como pode tal paradoxo de uma arte que desperta variadas vias de criatividade, de imaginação e sensibilidade, ser ao mesmo tempo tão fechada a refletir seu potencial reinventivo? Que critérios são esses que dizem isto é ballet e aquilo não? Esta tradição abre terreno para uma relação de preconceito / exclusão, no qual muitos sonhos se perdem por conta de um padrão determinado em que poucos se encaixam.

A compreensão da organização do ballet clássico, restabelece, ao meu ver, a ideia de dança como experiência corporal sensorial, muitas vezes esquecida ao longo do tempo pela busca incessante, por parte de alguns mestres, pelo elemento virtuose. Através dela podemos organizar o movimento criativo em busca de sensações corporais, que sempre estiveram presentes na dança clássica (SAMPAIO, 2013, p. 63).

Contudo, atrevo-me a lançar um outro olhar ao ballet, que revela uma experiência nascida de minha vivência com essa arte. Levando em consideração que durante anos de minha vida construí uma imagem do ser bailarina completamente oposta do que eu sou: branca, alta, magra, esguia, flexível, começando na mais tenra infância, para vir se tornar profissional na fase adulta. Negra, adulta, estatura mediana, um corpo tipicamente brasileiro e sedentário, esta sou eu em um ponto no qual imaginava jamais poder realizar o sonho de ser bailarina.

O sonho de Clara

Imbuída desse estereótipo da bailarina em contraponto à imagem do que eu era/sou comecei minha história no ballet clássico já adulta, a princípio como um “desencargo de consciência” (realizar um sonho de infância mesmo que fosse de forma incompleta), já que não acreditava em um potencial profissionalismo e no decorrer dessa vivência fui acalentando a ideia de me profissionalizar, de me tornar uma bailarina.

Hoje com uma formação profissional em dança, ainda não me enquadro nos padrões de uma bailarina clássica, por toda dificuldade de ser uma bailarina adulta (tardia) e ter um corpo inadequado, chegando num limite onde ou parava ou *criava novas formas de ver e sentir esta arte, um lugar onde poderia me encaixar*.

Quando me refiro a um corpo ideal falo de características básicas exigidas por escolas profissionalizantes de balé clássico e por companhias de balé, como descreve Sergio Lobato, diretor artístico da E.T.B.B: “Boa saúde; psicomotricidade; um corpo bem proporcionado, que inclui não ter barriga saliente, alterações de postura na coluna, tais como cifose e ou lordose acentuada; relativo alongamento muscular; flexibilidade de abertura de pernas e flexibilidade de tronco posterior e anterior, e, além do mais, pés que possam ser trabalhados”, sendo que no caso da E.T.B.B. os bailarinos devem passar por exames morfológicos. (LEIMANN, 2010, p. 9-10).²⁷

O sonho de Clara

Refletindo na relação entre esse ideal de bailarina versus minha experiência e necessidade de trilhar novos caminhos, engajei-me numa pesquisa sobre a história do ballet²⁸, buscando explicações para a realidade que vivo e possibilidades de novos olhares para o futuro. Desse modo, a História da Dança, especificamente o recorte ballet clássico mostra a construção do padrão de técnica e bailarinos hoje tão criticado, porém com um olhar afetoso é possível ver também possibilidades e tentativas de mudar, de transgredir, de criar.

A dança precisa produzir ideias, sentidos de vida e de mundo, portanto não há razão para que o ensino do balé não esteja sintonizado com o pensamento atual. Fazer o aluno ampliar suas potencialidades e seu repertório de possibilidades [...] Não o deixar esquecer-se de exercitar a inventividade e fazê-lo saber criar em torno de uma ideia. Tudo isso pode ser feito sem perturbar o vocabulário tradicional, sem a necessidade de alterar a estética (SAMPAIO, 2013, p. 189).

Ou quiçá, perturbando sim o vocabulário tradicional, alterando (por que não?) a estética. Criar, reinventar, ressignificar, improvisar sem deixar (sem preconceitos) de ser ballet. A dança clássica não é fechada, ela não exclui, mas sim, são as pessoas que a pensam/praticam que a faz ser

28. Desde 2012 venho pesquisando sobre a história do ballet clássico e, baseada nesta, apresentei no VI Seminário de Pesquisa em Dança da UFPA em 2013 a comunicação oral "Por que dançar ballet na Contemporaneidade?" e o solo coreográfico "A Dança em Mim".

O sonho de Clara

assim. Está aí a chave da ruptura. Essa é a beleza da vida e da arte, o permitir-se!!!

E é neste contexto que sigo minha prática, como Bailarina, Professora e Mestranda em Artes, acreditando que a dança não se restringe àqueles que se encaixam dentro de um determinado padrão. Que a dança enquanto arte deve contribuir para um pensar transformador e não promover, por vezes, a segregação entre quem é e que não é apto para praticá-la.

Conto histórias na esperança de que novas histórias sejam escritas, lidas e ressignificadas, seguindo o balletear...

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Bárbara Raquel. *Ballet clássico: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor*. 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2010.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. *Pensar a Prática*, [S.l.], v. 6, p. 1-20, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/tef/article/view/52/2643>>. Acesso em: 20/01/13.

BALDI, Neila Cristina. *O que há do lado de lá: cartas de um dueto da educação somática com o ballet clássico*. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Albertina Silva Grebler. Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2014.

O sonho de Clara

_____. A construção de conceitos em balé clássico. *Anais do IV Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança* - Comitê Dança em Mediações Educacionais – Junho/2015.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. Tradução de Marina Appenzeller. 2º Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2001.

CAMINADA, Eliana. *História da Dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

_____. Considerações sobre o ensino de ballet clássico. 2008. Encontrado em: <<https://goo.gl/Gx97iK>>. Acessado em: 20/11/12.

_____. Dança e sua evolução: os rumos do ballet e a dança contemporânea. *Palestra proferida no Instituto Internacional de Ciências Sociais*. Publicado no Portal da Família em 24/09/2010. Encontrado em: <<http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo859.shtml>>. Acessado em: 16/01/13

FERREIRA, Rousejanny da Silva. *Balé sob outros eixos: contextos e investigações do coreógrafo norte-americano William Forsythe (1949) entre 1984 e 1994*. Dissertação (Mestrado). Orientador Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo. Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas (Emac), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais. Goiânia, 2015.

_____. *Para Desequilibrar o balé: uma análise de sua constituição estética*. Art & São Paulo. Online. v. 1 -p. 1-9, 2009.

FIAMONCINE, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. In: *Revista Pensar a Prática*. V. 6, 2013 (UFG). Encontrado em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/16055/9840>>. Acessado em: 12/01/2015.

HOMANS, Jennifer. *Os anjos de Apolo: uma história do ballet*. Tradução de Jaime Araújo. Lisboa: Edições 70, 2012.

KEALIINOHOMOKU, Joan. Uma antropóloga olha o ballet clássico como uma forma de dança étnica. (Trad. Giselle G. A. Camargo) In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.) *Antropologia da Dança I*. Florianópolis: Ed. Insular, 2013 [1969-1970; 1998], p. 123-142.

LEIMANN, Ana Carolina. *Ballet na contemporaneidade: permanência e transformação*. Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010.

LIMA, Marcela dos Santos. As sílfides modernas – da estética da Barbie à anorexia da bailarina clássica. *Moringa: artes do espetáculo*. João Pessoa, V. 4 N. 1 jan-jun/2013.

O sonho de Clara

MAFFESOLI, Michel. *Michel Maffesoli: o imaginário é uma realidade*. Entrevista concedida à Juremir Machado da Silva em 30/03/2001, em Paris. Encontrado em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>>. Acessado em: 21/04/16.

MONTEIRO, Marianna. *Noverre Cartas Sobre Dança*. 1º Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo-FAPESP, 2006

SAMPAIO, Flávio. *Ballet passo a passo: história, técnica, terminologia*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

YOUTUBE. Trailer do Documentário "Only When I Dance". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TW_liaAqwuw>. Acessado em 22/01/15.

WIKIDANÇA. Michel Fokine. Encontrado em: <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Michel_Fokine>. Acessado em: 14/09/16.

Iguais ou iguálados
na diferença? A
escola na visão dos
estudantes a partir
da cultura escolar

21

Geraldo de Andrade Fagundes
Gicele Maria Cervi

INTRODUÇÃO

A pesquisa iniciou vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, a passagem pelo grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinar sobre a Criança e o Adolescente (NEICA) do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Essa pesquisa foi realizada com 10 estudantes do 5º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e teve como objetivo compreender como os estudantes percebem a escola, no sentido de dar significado à visão da cultura escolar da qual fazem parte. Mais do que isso, objetivou-se refletir sobre as ações cotidianas dos estudantes no contexto da sala de aula, bem como as nuances que se fazem imperceptíveis e naturalizadas a serem pensadas. Ao vivenciar a escola, pode-se assegurar, que cada vez mais faz-se necessário destacar que o debate sobre as questões culturais como assunto emergencial na escola. No entanto, as questões culturais não são problematizadas no dia a dia e isso gera ou impõem discriminação, desigualdades culturais causadoras dos desempenhos desiguais entre os estudantes.

Olhando por esse viés, é percebido que o espaço escolar é diversificado, no entanto, deixam dúvidas quanto

Iguais ou iguados na diferença?

às relações que estão submetidas suas práticas, que se confronta com as particulares dos estudantes, gerando inquietações, tensões, conflitos e desacordos. Por esse motivo, o objeto último deste trabalho é a escola na visão dos estudantes, e sua dimensão cultural. Para isso, buscou-se na improvisação teatral um método de geração de dados que possibilitasse perceber representações simbólicas e culturais e de forma e de maneira livre, o entendimento das práticas escolares. Ao comparar os dados obtidos pelos levantamentos, poderemos nos orientar pelas produções acadêmicas e buscando principalmente diálogos com autores da Sociologia da Educação que também poderão auxiliar na compreensão dessa questão. Dentre os teóricos, destacamos o autor Pierre Bourdieu devido às suas análises acerca do sistema de ensino na perspectiva cultural com ênfase no estudo do conceito de *habitus* na qual esse autor faz uma leitura das disposições escolares revelando como a instituição é fundamental no processo de reprodução cultural e autores da área do teatro, tais como Viola Spolin e Augusto Boal, para auxiliar na compreensão dessa problemática na improvisação.

Iguais ou igualados na diferença?

O *HABITUS* NA CULTURA ESCOLAR

A noção de *habitus*, sobretudo tal como desenvolvida no trabalho de Pierre Bourdieu, estabeleceu-se como um dos pontos fundamentais da teoria de Bourdieu e compreender a realidade cultural da escola, nas suas múltiplas relações. A pesquisa mostrou o *habitus* que existe uma estrutura muito bem montada para a legitimação e perpetuação do processo no interior da escola em que, segundo Bourdieu constitui no “princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocação’, e muitas vezes consideradas efeitos da ‘tomada de consciência” (BOURDIEU, 1975, p. 201). Na praxiologia¹ estrutural de Bourdieu, a noção de *habitus*, busca as suas origens aristotélico-tomistas, que desenvolve um relação estreita entre o individual e o social, envolvendo o mundo social objetivo que a abarca a produção das práticas dos indivíduos.

1. O conhecimento, *praxiológico*, tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que aprende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1983).

Iguais ou igualados na diferença?

O conceito de *habitus* se torna particularmente relevante quando buscamos uma compreensão sobre a contribuição do sociólogo francês Pierre Bourdieu para fazer uma leitura da escola. Bourdieu na obra *A distinção* (1979) resultou uma potente radiografia de diversos aspectos do *habitus* envolvendo o resultado da atuação do capital cultural dentro do ambiente escolar. O conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu parte da influência de Merleau Ponty. Esse conceito em Bourdieu parte da possibilidade de destacar a percepção da significação do corpo em Ponty (1945). Bourdieu busca em Ponty, inspiração para considerar o corpo não como um objeto, mas como um “deposito” de capacidades para gerar e criar é próprio, para nós, é a forma de nossa imersão no mundo. Tanto Bourdieu quanto Ponty, buscam compreender a importância do corpo a partir do conceito de *Habitus* em que o corpo serve como um receptáculo social e cultural que incorpora toda uma visão de mundo em que o sujeito está inserido em uma “formula geradora que se encontra na origem do estilo de vida [...], na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos” (BOURDIEU, 2013, p.165). Assim, o *habitus* tende a produzir estruturas estruturantes que permite “a percepção do mundo social é por sua vez, o produto da incorporação” (BOURDIEU, 2013, p. 164) de práticas com relativa autonomia. Bourdieu esclarece que, o *habitus* no sistema escolar não só cristaliza as diferenças

Iguais ou igualados na diferença?

culturais trazidas pelos estudantes, como de também, potencializa-las, em um sistema de disposições construídas a partir das estruturas sociais vigentes. Nesse sentido, as práticas sociais apresentam como propriedades simbólicas de posição social de quem às produz, porque a própria subjetividade dos sujeitos, sua visão do mundo suas escolhas, seus gostos, estariam previamente definidos e estruturados durante o processo de ensino. Essas condições se constituem em espécie de “matriz de conceitos”, *habitus*, cuja função é orientar as ações dos sujeitos dentro das estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico com uma lógica que obedece a leis próprias e cujo móvel é invariavelmente o interesse nas relações estabelecidas entre os seus indivíduos em um campo que se “define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo” (BOURDIEU, 1984, p.89).

Associado ainda ao capital cultural, o *habitus* se apresenta como conjunto de estratégias, valores e disposições acumuladas ligadas a uma estrutura valorativa que analisa o gosto o estilo e os valores estéticos de um modo geral. Parte das características de classe valorizando “disposições que produzem os condicionamentos sociais associados a

Iguais ou igualados na diferença?

uma classe particular [...]” (BOURDIEU 1975, p.59) destacando disposições culturalmente aceitas. São justamente essas sobre essas disposições de transmissão, que cada grupo pode ser apresentar seu próprio padrão estético classificado pelo *habitus* em que esses valores imediatamente classifiquem o indivíduo dentro do seu próprio grupo. Essa cisão de matizes dentro da escola, sugere aspectos ligados ao capital cultural adquirido através do ambiente familiar e assim, cada grupo (ou sujeito) pode adotar de estratégias próprias de sobrevivência dentro do *habitus* a partir das disponibilidades frente as demandas escolares.

Com isso, à trajetória cultural de grupos ou a trajetórias individuais podem “escapar ao declínio coletivo de sua classe”. (BOURDIEU, 2013, p. 105). Essas lutas, esforços ou estratégias acontecem individualmente por que cada sujeito tem sua própria trajetória, uma combinação única. Além dessas disposições, o *habitus* manifesta-se na escola constantemente reenquadrando os indivíduos dentro dos processos de classificação e reclassificação escolar. Nessa relação, todo o *habitus*, seja ele para conservar ou mudar, gera um trabalho de inculcação escolar que visa uma institucionalização no sentido de criar uma cultura escolar a ser, necessariamente, rotinizada, homogeneizada e ritualizada, plena de exercícios repetitivos estereotipados.

Iguais ou iguados na diferença?

A CULTURA ESCOLAR: NO PROSCÊNIO DA ESCOLA

Se o *habitus* consagra os modelos de produção e circulação das disposições culturais, seu produto está nas disposições encontradas na cultura escolar, que torna dominante a cultura de classe em cultura legítima. Esses seriam os elementos estruturais que predominam na organização e nos processos dentro da escola, daquilo que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola, ou seja, um conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). Desta maneira, é necessário analisar a escola sob a perspectiva cultural, observando que existe preponderantemente um interesse em manter uma cultura própria no seu interior, que influencia todo um conjunto de práticas.

Tais práticas são concebidas através de repertórios peculiares. Forquin (1993) relacionou educação e cultura se materializado em cultura escolar, em suas próprias palavras, “toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui

form açãõ

de professores
e práticas
educativas

Iguais ou iguados na diferença?

enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, p. 10). Essa cultura no entanto, se configura arbitrariamente na escola de maneira a fazer conhecida e reconhecida. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), “apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida” (p.28). Ao mesmo tempo, sobre a cultura escolar, conveniente compreender que existe as “culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”. (JULIA, 2001, p. 10-11). Detalhe que o autor propõe atenção aos aspectos fora da sala de aula. Em uma perspectiva funcionalista e determinista pode-se dizer que as práticas dentro de uma cultura escolar tradicional, se limita a ser uma consequência das as normas e que umas e outras se limitam a ser uma tradução escolar de finalidades culturais e gerais. A instituição educativa, se traduz nos princípios e normas que da mesma forma voltam para a sociedade como cultura global e legítima. Assim, para Julia (2001), a cultura escolar tem a mesma lógica significativa que age através das normas e práticas que definem os valores e comportamentos escolares. Os dois autores buscam analisar aspectos que ressaltam as ações que identifiquem as relações de igualdade e de conflito da escola com a cultura geral. Desse

Iguais ou igualados na diferença?

modo, entendemos que a cultura escolar está presente em várias dimensões, dentro e fora das salas de aula.

O CORPO FALA: ANÁLISE A PARTIR DA IMPROVISAÇÃO TEATRAL

Na cena um, intitulada 'Improvisação teatral', há cinco atos, No *primeiro ato*, 'O princípio da ordem/esse é seu lugar', buscamos no proscênio da peça, perceber como é construído o espaço cênico (sala de aula) onde os atores (estudantes) desenvolveram suas experiências diárias transformadas, agora, em improvisação, explorando a disposição dos personagens no palco (sala), os ajustes de comportamento. O *segundo ato*, 'Nós somos a norma: as regras do palco', procura sublinhar como se estabelecem as negociações do roteiro inscrito na sala de aula, e as relações dialógicas entre os estudantes e os professores. No *terceiro ato*, 'A culpa é minha? Consequências da transgressão', procuramos extrair um pequeno fragmento de cena conflituosa travada entre a diretora e o estudante, no qual o diálogo não foi capaz de solucionar as diferenças entre os dois atores sociais. No *quarto ato*, 'Cultura escolar: as disposições do *habitus* escolar', analisamos as características emergentes na dinâmica das práticas que se mostraram profundamente

Iguais ou igualados na diferença?

arraigadas na cultura escolar, disposta como *habitus*. Para o *quinto ato* desta primeira cena, 'Por que eu não entendo? As dificuldades no palco', reservamos um momento que ilustra a dificuldade de compreensão do estudante diante da tarefa de realizar uma atividade, esse ato menciona a ideia de que o capital cultural é insuficiente para as demandas da escola.

Dando sequência ao texto, é necessário ressaltar que o inventário dos conceitos até aqui despontados, não podem obviamente reduzir-se apenas nas teorias e tradições de pensamento de seus autores, buscou-se estratégias de coleta de dados na improvisação acerca do ator social e de seu ambiente escolar. Nesse sentido, percebe-se que o espaço escolar é diversificado, no entanto, há dúvidas quanto às relações em suas práticas, que se confronta com as particularidades culturais dos estudantes, gerando inquietações, tensões, conflitos e desacordos. Compreende-se, portanto, que a questão cultural é tema que necessita ser explorado, devido à sua importância no contexto escolar, onde os atores sociais convivem em um processo contínuo de aprendizagem. Ao abordar a temática cultural presente no espaço escolar, abre-se caminho para novos questionamentos no que diz respeito à homogeneização das práticas e dos valores transmitidos pela escola.

Iguais ou igualados na diferença?

A despeito do que foi registrado através da improvisação, não se pode deixar de pensar em uma cultura escolar própria, constituída sob os pilares de um *habitus* que molda e regula sua forma, sua localidade, seus costumes de toda ordem, e que vai desde as ações mais simples como a tomada de um lugar na fila até um processo avaliativo. Começamos a análise da improvisação considerando a questão de lugar, (o espaço em sala de aula), Bourdieu (1997) salienta que existe categorias distintas entre o espaço físico e o espaço social que revelam hierarquias escolares já cristalizadas. O primeiro, espaço físico, designa o local propriamente dito, apropriado sob a “forma de certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos” (BOURDIEU, 1997, p.160). Assim, o espaço reificado, fisicamente objetivado, pode ser uma forma de manter distante qualquer forma de intromissão. Já o espaço social exige uma afinidade com o *habitus* desse espaço “determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis” (BOURDIEU, 1997, p. 18) que se organiza para as posições distintas e uma forte influência do dia a dia da sala de aula. O próprio sentido de lugar de pertencimento social muda progressivamente ao longo da dinâmica do *habitus* escolar em que são aprendidas de um acultura escolar passada de geração em geração em

Iguais ou iguados na diferença?

uma transmissão que escapa aos nossos olhos e sentidos tornando-se naturalizada.

A fluidez com que os estudantes se expressaram possibilitou compreender como eles se posicionam diante das concepções da escola por via construída em um *habitus* escolar. É importante compreender como se estabelecem as relações dentro de um 'campo social', conceito que Bourdieu (1982) utilizou para substituir o termo 'cultura'. Buscando prováveis respostas para abrir nossa análise da cena, encontramos um efeito do campo social denominado como uma falsa consciência, em que todos estão de acordo sobre determinada situação e presos no *habitus* enquanto esquema inconsciente internalizado. A *doxa*², não permite que os indivíduos vejam com clareza suas determinações em um processo de inculcação, ou seja, ambas não conseguem avaliar a adesão aos pressupostos do *habitus* que deve durar o bastante para produzir uma formação durável dentro do campo social em que se estabelece. No entanto, os arranjos exercidos sob os estudantes não são de caráter

2. Doxa é tudo o que faz o próprio campo, o jogo, os riscos, todos os pressupostos que se aceitam tacitamente, sem mesmo que os saiba, pelo mero fato de jogar, de entrar no jogo. A doxa é uma 'fé prática', experiência primeira do mundo, relação de crença imediata que nos faz aceitar o mundo como evidente, uma experiência primeira do social, e faz parte dos pressupostos de inclusão num determinado campo. (Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/abc-de-bourdieu/>>. Acesso em: 12 jun 2016).

Iguais ou iguados na diferença?

imediate, leva tempo e, age perante o corpo “pois adestra os indivíduos, articulando em sua atividade duas características: docilidade e produtividade” (FLEURI, 2008, p.15) criando no corpo, um *habitus* útil para torná-lo preparado para as outras forças disciplinares. A disciplina, nesse caso, é um meio poderoso de gerar poder servindo como base aos mecanismos de dominação.

Essa dominação só age enquanto força interna que se movimenta sem o uso da força física, criando raízes profundas nos costumes que formam aos poucos os meios simbólicos estabelecendo “manobras, impondo um ritmo coletivo obrigatório e adestrado os gestos individuais” (FLEURI, 2008, p.23) colocando o indivíduo em um coletivo homogeneizado em uma sala de aula. Os arranjos exercidos sob os estudantes não são de caráter imediato, leva tempo e, age perante o corpo “pois adestra os indivíduos, articulando em sua atividade duas características: docilidade e produtividade” (FLEURI, 2008, p.15) criando no corpo, um *habitus* útil para torná-lo preparado para as outras forças disciplinares. Enquanto os primeiros conflitos vão emergindo em cena, percebe-se melhor, dialogando com Bourdieu (1989), que se trata do poder simbólico, que “faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença na legitimidade das palavras”

Iguais ou igualados na diferença?

(BOURDIEU, 1989, p. 15). O poder simbólico assegura o agente da escola, o crédito da autoridade pedagógica que só tem função de autoridade porque é autorizada e reconhecida pelo receptor, principalmente advindo dos discursos e das práticas de reprodução e das relações sociais.

Assim, o trabalho pedagógico produz um *habitus*, que conforme os princípios do arbitrário cultural, é “capaz de perpetuar-se após a cessação da Ação Pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44). O *habitus*, como é parte do campo social, tem a capacidade de criar, recriar suas próprias resistências e transformar a partir de seu próprio *habitus*, se reorganizando (Bourdieu1989) como podemos conferir no próximo ato. Notadamente, existe um afastamento entre a atividade desenvolvida e a vivência e o capital do estudante que pode interferir no seu sucesso. Isto se revela no distanciamento e oposição entre o que os estudantes sabem e o que é dado a aprender em meio à rigidez e formalidade que deve ser cumprida, sem atender a necessidades individuais. É apropriado trazermos para reflexão, neste momento, o conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2010), para mediar a análise entre o capital cultural do estudante e os pressupostos educacionais. O conceito de capital cultural inclui em seu debate questões

Iguais ou igualados na diferença?

como as desigualdades presentes na escola com crianças e adolescentes provenientes de classes e ambientes socioculturais distintos; também, relaciona a este conceito o sucesso ou o fracasso escolar. A materialização do conceito de capital cultural se impôs, primeiramente: “como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes (BOURDIEU, 2007, p. 73). Deste modo, a herança familiar reflete no resultado escolar, existindo assim uma conexão entre o capital cultural dos estudantes e a cultura escolar.

Lembrando que, o capital cultural tem pouca relação com questões econômicas mas, com um o *ethos* é construído dentro de um determinado contexto social, revelando certas especificidades do estudante e de sua classe social, tornando-se determinante para seu sucesso escolar. Conforme Certeau (1994), “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (p. 142). Portanto, a cultura não é apenas um produto oferecido aos grupos sociais, é, também, as relações existentes entre os sujeitos trazidas para o campo simbólico. Esse é

Iguais ou igualados na diferença?

um aspecto relevante na visão que os estudantes formaram ao longo da sua experiência de vida. Portanto, é apropriado trazermos para reflexão, neste momento, o conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2010), por ser tão importante para mediar a análise entre o capital cultural dos estudantes e os pressupostos educacionais.

O conceito de capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (CATANI; NOGUEIRA, 2007, p. 75), e está ligado a uma série de gostos distintivos, aptidões, conhecimentos e práticas. Bourdieu (1999) divide a herança cultural em três estados: estado incorporado, estado objetivado, e estado institucionalizado. No primeiro, *estado incorporado*, predomina o capital cultural pelo meio familiar construído de maneira quase inconsciente que marca o sujeito de maneira profunda ao longo do tempo. O *estado objetivado*, existe sob a forma de bens culturais, já que o sujeito se apropria de privilégios que são fornecidos principalmente no meio familiar. E por último, o *estado institucionalizado*, é mais bem aproveitado por aqueles que possuem uma maior carga cultural oriunda do contexto familiar e de certificados e diplomas. Possuidor desses mecanismos, os grupos dominantes têm maior chance de alcançar sucesso dentro da escola, pressupondo mais conhecimento e

Iguais ou iguados na diferença?

instrução que os outros sujeitos. É neste sentido compreendermos que o Capital Cultural é reflexo das experiências culturais no seio da família que seu “rendimento escolar (...) depende do Capital Cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado” (CATANI; NOGUEIRA, 2007, p.72), ou seja, ao concluir os período de escolarização, os estudantes recebem seus diplomas de conclusão, independente de seu capital cultural, contudo os benefícios não privilegia oportunidades iguais para estes estudantes. É quase inevitável que estudantes com capital baixo atinjam diferentes patamares previstos pela escola, ou seja, capital cultural suficiente que equilibre e diminua o distanciamento entre os estudantes. De acordo com Bourdieu (apud SETTON, 2005)

a desigualdade de recursos culturais estimula o conflito. Imposta pelas classes dominantes como sendo a cultura legítima, a cultura culta precisa ser sistematicamente valorizada por um conjunto de estratégias e rituais de consagração (exames de seleção, diplomas, formaturas, álbuns de formatura, becas etc.) para que seja legitimamente aceita e reconhecida por todos. (p, 81)

Pode-se concluir que certificados acabam reproduzindo os valores de uma sociedade burguesa onde reconhecer o capital cultural dos alunos é fator essencial para o sucesso escolar. Isto significaria também que à escola tem o caráter de instituição promotora de oportunidades para os

form açã

de professores
e práticas
educativas

Iguais ou igualados na diferença?

portadores destes certificados criando um [...] estrato privilegiado de pessoas que têm acesso a certos empregos. A despeito do que foi registrado, não se pode deixar de pensar em uma cultura escolar própria, constituída sob os pilares de um *habitus* que molda e regula sua forma, sua localidade, seus costumes de toda ordem, e que vai desde as ações mais simples às mais complexas. As dinâmicas desse *habitus* são aprendidas através de geração em geração em uma transmissão que escapa aos nossos olhos e sentidos. Por esse motivo, não percebemos suas nuances tão facilmente. A dinâmica que se dá no interior da escola é cotidiana para todos que ali frequentam, mas, existe uma série de variáveis ligadas às questões culturais do público. A fluidez com que os estudantes se expressaram possibilitou compreender como eles se posicionam diante das concepções da escola por via construída em um *habitus* escolar.

Nos deparamos com situações como a que acabamos de conhecer, em que falta uma problematização do assunto de maneira a não marginalizar nenhum sujeito, retirando-os do estigma de serem de um lugar que supostamente “predomina a miséria não tanto econômica, mas, social, moral, falta de valores, de hábitos, onde domina o tradicionalismo, a cultura da pobreza e da miséria” (ARROYO, 2010, p. 1389), e que devemos deixá-los à margem de lá, fazendo crer que

Iguais ou igualados na diferença?

o destino lhe reservou tal condição. Como salienta o próprio Arroyo (2010), os desiguais são vistos a partir de suas carências, mas, não como vítimas das desigualdades. No interior dessa visão, existem muitas questões em jogo nas relações sociais dentro da escola e que não estão dissociadas, mas articuladas de forma a compor o todo e que tanto os que sofrem com a desigualdade como os que não sabem lidar com ela, são vítimas e estão reagindo a dificuldades encontradas e geradas pela falta de entendimento das origens culturais. A escola, portanto, não é uma instituição neutra, mas de forma simbólica, incute no pensamento do estudante que “o que é ‘para mim’ ou ‘não é para mim’ ou ‘não para pessoas como eu’, o que é razoável para eu fazer, esperar, pedir” (BOURDIEU, 2001, p. 159) contribui da forma mais invisível, porém, eficaz, para a manutenção da semelhança.

Para finalizar a análise aqui proposta, cabe ainda ressaltar que o objetivo geral do estudo, compreender como os estudantes percebem a escola, no sentido de dar significado à visão da cultura escolar da qual fazem parte Estabeleceu-se uma reflexão partindo dos estudantes, em um primeiro passo, na direção do espaço escolar buscando compreender como os estudantes entendem e se relacionam com esse espaço. Os estudantes superaram, em primeiro lugar, a dificuldade de representar o mundo vivido

Iguais ou iguados na diferença?

ao encenar os 'eus' que cada indivíduo incorpora diariamente em todos os espaços da escola, já que o *habitus* é a substância da experiência. Com a análise, me deparei com o desafio de manter o conceitual do objeto, separando-o das representações imediatas e dos prejulgamentos, pois assim, como os estudantes, eu mesmo como professor e pesquisador, estou atravessado pelo *habitus*. A dinâmica não teve a pretensão de estar absolutamente segura dos efeitos implicados nos acontecimentos durante a improvisação, mas, criamos oportunidades para conhecer o *habitus* cultural que permeia a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolveu-se a partir da experiência de ver e ouvir estudantes e suas ações dentro do seu espaço de referência, a sala de aula. Com essa preocupação, buscou-se um olhar atento para as mensagens que ocorreram nesse espaço durante a improvisação e nesse espaço foi revelada a dimensão influenciada pela cultura escolar. Cada posição ocupada pelos sujeitos “[...] comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo” (BOURDIEU,

Iguais ou iguados na diferença?

2008, p.27). Faço dessa introdução o início para destacar o primeiro ato da cena em relação às nuances contidas na conquista do palco da sala de aula quando eclodem os primeiros conflitos. A sala está organizada de forma a manter os estudantes ajustados, o olhar sobre a cena não deixa de considerar que há um controle sobre todos os movimentos e lugares dentro da sala. Dessa forma, existem lugares marcadamente institucionalizados dentro da sala de aula e que são determinantes para a manutenção da conduta nesses lugares, como por exemplo, as carteiras em frente à mesa do professor em que se pretende manter “uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina” (URIA; VARELA, 1992, p. 15). Cada lugar dentro da sala tem sua lógica conferida especificamente para cada indivíduo assumir seu papel e cumprir minimamente as normas para garantir a harmonia dentro da sala minimizando formas de interação entre os sujeitos. É fundamental para o esquema da escola que o *habitus* funcione como uma estrutura estruturante preservando e incorporando disposições para a manutenção prevista pelos regulamentos “das mesmas estruturas que os estruturaram” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Com essa configuração, as estruturas estruturantes ou, sejam, os elementos que organizam a vida escolar, em uma lógica, interna, são formuladas e reformuladas organizando o *habitus* escolar. O *habitus* está em um campo social

Iguais ou iguados na diferença?

e por esta razão, está permeado pelas produções simbólicas que reproduzem e determinam as ações dos sujeitos. Esses arranjos existem no campo social de forma relacional, isto é, são identificados em relação a outro campo, o cultural, que movimenta todo o sistema escolar. Percebe-se que, durante a improvisação, as atividades foram trabalhadas de forma isoladas do universo cultural dos estudantes com certos critérios ajustados para as diferenças, mas, pouco valorizados os saberes acumulados individualmente. Esse jogo não estabelece relações com o capital cultural dos estudantes retirando suas oportunidades de autonomia. Saliento que as condições demonstradas pelos estudantes na improvisação, sugerem que o *habitus* escolar aceita o diferente, mas, não estabelece relação com sua diferença. A escola diz buscar um modelo com políticas de equidade para os processos de aprendizagem, mas, de fato, busca metas e modelos burocráticos, preocupados com o cumprimento das normas e do funcionamento do sistema. De fato, nota-se que há em certos momentos uma divergência entre as regras, mas, sem acordos, que de toda forma se voltam para um “esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objetivos partilhados” (NOVOA, 1992, p.33) que permitem uma adesão à valores que são comungados por todos. Se por um lado, os estudantes não percebem e não estabelecem um sentido entre a própria cultura e a cultura

Iguais ou igualados na diferença?

escolar, por outro lado, eles próprios atuam no processo que legitima essa cultura a ser transmitida.

No entanto, como revela a improvisação, todos os processos têm suas próprias formas de ação e de razão, que no seu transcorrer, geram os confrontos e os conflitos. Como afirma Dubet (1997), “os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno” (p. 223), mas, não estão conscientes suficientes para uma tomada de posição que modifique essa situação. Logo, aparecem as dificuldades em reconhecer as relações de sentido com o saber escolar e o seu próprio saber. Como dito anteriormente, as maiores diferenças estão nos estudantes que carregam em si, a herança cultural de suas experiências extraclasse, muito mais que a escola os fornece. Nesse sentido, essa situação é bem comum quando os estudantes têm alguma dificuldade de aprendizagem por não possuir capital cultural suficiente ou diferente para suprir as demandas escolares. Essas são algumas das dificuldades que se encontram repetidamente na improvisação, tanto para o estudante que está distanciado da cultura escolar quanto para a professora que investe sua energia, mas, depara-se com as obrigações impostas pelas regras pré-estabelecidas da escola.

Variações que estão relacionadas às culturas produzidas e conservadas nos diferentes contextos, criando o

Iguais ou igualados na diferença?

ethos cultural. A noção de ethos cultural está no princípio que define um sistema de valores, as particularidades frente ao capital cultural, ou de classe ou do *habitus* escolar. Tal configuração cultural a partir da interiorização de estruturas objetivas orientadas em sala se traduz por meio do *habitus*. Em um breve momento de diferenças entre a professora cobrando a margem e a estudante contestando o seu uso, vemos um impasse que se traduz como um princípio operador que faz os sujeitos dentro da estrutura do *habitus* interiorizar o exterior, mas também exteriorizar o interior. Esse sistema de relações objetivas entre o *habitus* individual e a estrutura da escola, há um sistema de instabilidade como mostra o trecho do diálogo entre a estudante Heloise e a professora.

Tanto os professores quanto os estudantes estão dentro de um espaço de luta que Bourdieu (1983) concebe como campo social. Os atores elaboram estratégias que permitem tomar posições que estão relacionadas aos códigos de conduta, e que trazem vantagens para a manutenção da ordem. O *habitus* cria e modifica o produto dentro da estrutura escolar incorporando “as tendências do mundo a que se ajustam ao menos grosseiramente, também permitem adaptar-se incessantemente a contextos parcialmente modificados (construindo um) conjunto dotado de sentido” (BOURDIEU, 2001, p.179). A pouca visibilidade da

Iguais ou igualados na diferença?

ação não é entendida, pois, seu reconhecimento, anularia o efeito. A análise permitiu concluir que a escola desempenha um papel ativo no cotidiano dos sujeitos, mas que deve sair da definição de limite e se tornar uma possibilidade. Buscou-se na pesquisa, tecer um diálogo entre os estudantes, dando vida em suas narrativas, compreendendo seus pontos de vista com relação à escola e seus arranjos. Acredita-se que a improvisação tenha correspondido às dúvidas iniciais, partindo de momentos em que os estudantes desenvolveram a improvisação dentro do sentido as relações reais da vida escolar com a linguagem teatral. Por essas reflexões, podemos afirmar que a escola não se faz por meio apenas de uma voz, mas, por várias vozes que ecoam pelos pátios e salas de aula esperando ouvidos e olhos atentos às diferenças que permeiam este meio. Muito além de conclusões, fica o convite àqueles que desejam apreciar a sala de aula, o façam de forma que se construam nos coletivos a valorização e o acolhimento das diferenças dos sujeitos.

Iguais ou igualados na diferença?

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

_____. CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *A profissão de sociólogo*. Preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campina: Papirus, 1996.

_____. *Questões de Sociologia*. Les Ediciones de Minuit. França, 1984.

_____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença*. Rio de Janeiro: PUC-Rio 2012.

_____. *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUBET, François. Espaço Aberto: Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 6, p.222-231, set-dez. 1997.

FLEURI, R. M. *Da rebeldia à desconstrução da sujeição disciplinar na escola*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008

FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1 jan.-jun. 2001.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

form açã de professores e práticas educativas

Iguais ou igualados na diferença?

SETTON, M. G. J. *Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 13 de junho de 2015.

VARELA, JULIA; ÁLVARES-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria e Educação. Porto Alegre: Tomaz Tadeu da Silva (editor), 1992. p 68-96.

Sobre os autores

ORGANIZADORES



PATRICIA BIEGING

Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. É parecerista do Programa FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. É avalia-

dora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É sócia da Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). É pesquisadora no grupo de pesquisa Coletivo Estudos de Estética. Leciona em disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Belas Artes, das Faculdades Metropolitanas Unidas e da Escola de Comunicações e Artes. Trabalha com comunicação há 23 anos. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em telecomunicação, planejamento e marketing corporativo e cultural. Suas publicações abordam temas ligados a: televisão, transmídia, identidade cultural, experiências estéticas, práticas culturais e de consumo e, especialmente, cinema interativo. Possui artigos publicados em congressos e periódicos nacionais e internacionais. Em 2011 publicou o livro sob título: "Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia". Possui experiência de trabalho e estudos no exterior. E-mail: pbiegging@gmail.com

Sobre os autores



RAUL INÁCIO BUSARELLO

É Doutor e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É avaliador Ad Hoc da Revista Vozes e Diálogo da Universidade do

Vale do Itajaí. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA. Como diretor e roteirista participou da produção de uma dezena de curtas e um longa metragem. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema, Design e Inovação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa hipermidiática, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas, indústria cultural, publicidade, mercadologia e criação/produção publicitária. Em 2009 foi premiado pela criação da marca comemorativa dos 60 anos do Museu de Arte de Santa Catarina. Em 2013 recebeu um prêmio latinoamericano pelo desenvolvimento de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de representação gráfica através de histórias em quadrinhos hiperídia. Em 2014 o seu projeto de doutorado classificou-se em primeiro lugar no Painel Científico EGC/2014 na área de Mídia e Conhecimento, da UFSC. Atualmente é diretor de criação da Pimenta Cultural e docente da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi, do Centro Universitário Belas Artes e da Escola de Comunicações e Artes, da USP. E-mail: raulbusarello@gmail.com

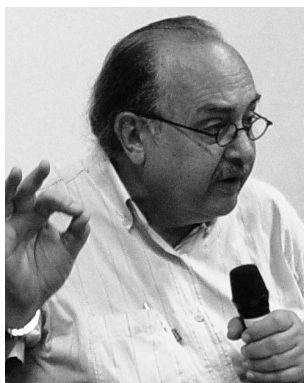
Sobre os autores



VANIA RIBAS ULBRICHT

É licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012-2014). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. Coordenadora do projeto:

Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um ambiente de aprendizagem acessível aos surdos, aprovado pelo CNPq através da CHAMADA Nº 84/2013 MCTI-SECIS/CNPq - TECNOLOGIA ASSISTIVA / B - Núcleos Emergentes É bolsista do CNPq na modalidade DTI-A. E-mail: vulbricht@gmail.com



VICTOR AQUINO

Nasceu no Rio Grande do Sul. Desde 1991 é professor titular de publicidade na Escola de Comunicações e Artes da USP, onde, a partir de 1978, tornou-se docente e obteve títulos de mestre, doutor, livre docente, adjunto e professor titular. Foi professor visitante no Departament de Publicitat i Ciències de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona, em 2000. Credenciado no curso de pós-graduação em ciências da comunicação da USP, orienta discí-

pulos e ministra a disciplina Aventura Estética da Publicidade. Entre este

Sobre os autores

form
açã
de professores
e práticas
educativas

e programas nos quais trabalhou, já orientou 40 projetos de mestrado e 17 de doutorado. Na escola de origem, da qual foi diretor, vice-diretor e presidente das comissões de graduação, de pós-graduação e de cultura e extensão universitária, foi eleito em seis mandatos chefe do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. Lidera o Coletivo Estudos de Estética, cuja principal pesquisa contempla os câmbios estéticos na perspectiva da metrópole. Coordena o MBA Marketing Político e Propaganda Eleitoral, e o MBA Responsabilidade Social em Propaganda e Marketing. Em dois mandatos representou o Conselho Universitário na comissão editorial da Editora da Universidade de São Paulo. Em dois mandatos, representou a USP no Conselho Curador da Fundação Cásper Líbero. Participou da comissão que inseriu a USP na TV Universitária. Em dois mandatos presidiu a ABECOM (Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social). Integrou o grupo de instituidores da FUNDAC (Fundação para o Desenvolvimento das Artes e da Comunicação), cumprindo o primeiro mandato de presidente. Igualmente, integrou a fundação do INMOD Instituto da Moda, tendo sido o seu primeiro presidente. Participou ainda da criação do i-DN Instituto Dona Neta, em São Paulo, e do Institut Vendôme des Arts de la Mode, em Paris. Antes do ingresso no RDIDP, foi assessor do reitor da USP, chefe do Departamento de Publicações e Divulgação da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), assessor de imprensa do ministro e coordenador de comunicação social do Ministério do Trabalho. Na equipe do reitor Orlando Marques de Paiva, participou, sob coordenação do professor doutor Vicente Marotta Rangel, da criação da OSUSP, do TUSP, da Rádio USP FM e da organização das inaugurações de CEPEUSP, HU e Anfiteatro de Congressos e Convenções. Em 1977, no lançamento da logomarca da universidade, de autoria de José Carlos Araujo, editou o primeiro Guia do Estudante da USP, onde essa logomarca apareceu pela primeira vez. A maior parte da produção intelectual, constituída principalmente de obras de ficção, está disponível para leitura em www.victoraquino.com. E-mail: victor@aquino.com

Sobre os autores

AUTORES



ADILSON DA SILVA

Pós-Graduado em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduado em Comunicação Social pelo Centro Universitário do Triângulo de Uberlândia. Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade Politécnica de Uberlândia. Atuou como jornalista na TV Anhanguera, TV Alterosa e Jornais: Diário do Rio Doce, Estado de Minas e o Triângulo. Atualmente integra a equipe de jornalismo da

Secretaria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: contato@adilsondasilva.com.br



ALAIM SOUZA NETO

Atualmente, em estágio de Pós-DOC em Educação, Comunicação e Tecnologias na UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Educação pela UDESC na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. Mestre em Educação na linha educação, Linguagem e memória. Especialista em Literatura Brasileira, Construção do Texto e Informática na Educação. Graduação em Pedagogia, Letras e Engenharia

Química. Pesquisador do Projeto OBEDUC - *tablets*, computadores e *laptops*: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da

Sobre os autores

inserção de novas tecnologias na escola (2013-2017). Atualmente, atua como Técnico em Assuntos Educacionais no IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina e Professor no curso de Pedagogia na USJ - Universidade São José. Atua como Professor Colaborador em cursos de pós-graduação da UFSC e outros, tendo como temas de pesquisa e produção: Tecnologias Digitais no Contexto Escolar, Cultura Digital; Ensino a Distância, Formação de Professores, Currículo e Didática Escolar na Cultura Digital e Processos de Alfabetização e Letramento na Escola. E-mail: alaimenergia@gmail.com



ALEXANDRA DUARTE DE FREITAS

Discente do curso de Psicologia (Bacharel) pelo ILES/ULBRA-Itumbiara-GO; atuou em Projetos de Extensão, monitorias e Grupos de Estudo em Psicologia no ILES/ULBRA. Pesquisadora no campo da Psicologia Social e Comportamento Humano. Atuou como colaboradora em projeto de ensino e extensão pelo IFG/Itumbiara. E-mail: alexandra.duarte70@yahoo.com.br



ANA CAROLINA N. S. PINTO

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assistente Editorial da Revista Brasileira de Estudos Políticos. E-mail: ana.carolina.nsp@gmail.com

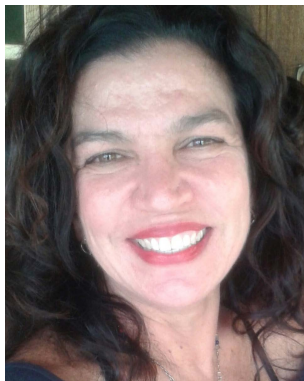
Sobre os autores



ANA CLAUDIA SIQUEIRA

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras (1997). Graduada em Farmácia pela Universidade Camilo Castelo Branco. Atualmente é professor da Universidade Cruzeiro do Sul. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática. Atualmente cursando Engenharia de Segurança do trabalho e mestranda em Ensino em Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

E-mail: anaclaudia170572@gmail.com



ANA FLÁVIA GOMES
GARCIA

Mestre em Educação na linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora Efetiva na Universidade Estadual de Goiás –Itumbiara-GO. Atua em Cursos de licenciaturas em História e Educação Física, e nas graduações em Farmácia e Enfermagem. Pedagoga no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara-GO, com a

função de Orientadora Educacional. Desenvolve atividade de Consultoria Educacional e Técnico Social – com Projetos Sociais e Educacionais em áreas de intervenção em saneamento básico e habitação. Linha de pesquisa: Trabalho, Trabalho Docente, Formação Profissional. E-mail: anaflagarcia@gmail.com

Sobre os autores



ANDREA GOMES
CARDOSO

Pós-graduada (Especialização) em Pedagogia Empresarial: Educação e Desenvolvimento de Talentos Humanos e graduada em Pedagogia, ambas pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Itumbiara. Já atuou como membro do Núcleo de Apoio Pedagógico

da Universidade Luterana do Brasil – ILES/ULBRA Itumbiara e como Supervisora Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: andreagcardoso@gmail.com



ÂNGELO ANTONIO PUZIPE
PAPIM

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Marília- Linha de pesquisa: Educação Especial. Pesquisador membro do GEPIS- Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social- da UNESP de Marília, SP. Graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental, com experiência

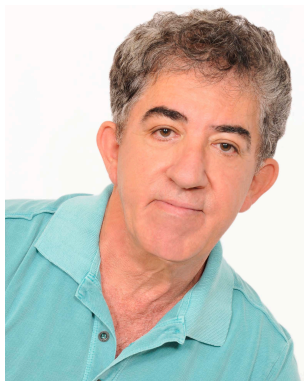
na área de Educação, com ênfase em educação especial, atuando nos seguintes temas: deficiência intelectual, autismo, sexualidade e psicoterapia infantil e adulto. E-mail: angelopapim@gmail.com

Sobre os autores



ANGELO COUTINHO

Graduando em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bacharelado em Língua Inglesa. Bolsista de Iniciação Científica da CNPQ. E-mail: angelo.coutinho@hotmail.com



ANTONIO SERAFIM
PEREIRA

Antonio Serafim Pereira é Mestre (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS) e Doutor em Educação (Universidade de Santiago de Compostela, USC, Espanha). Pós-doutor em Ciências Humanas e Sociais (Universidade de Buenos Aires, UBA, Argentina). Atualmente, é docente pesquisador da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), onde coordena o FORGESB, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É membro pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, NEPPE, Faculdade de Educação, FAE/UFPEL. Integrante da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, ReLePe. E-mail: asp@unesc.net

Sobre os autores



auxiliadorabaratalopes@gmail.com

AUXILIADORA CRISTINA CORRÊA BARATA LOPES

Possui graduação em Química Licenciatura (UEMA) e Tecnologia em Alimentos (IFMA), Especialização em Metodologia do Ensino de Biologia e Química (UNINTER) e Mestre em Ensino Tecnológico (IFAM). É servidora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). E investiga sobre metodologias e recursos tecnológicos para o ensino da química. E-mail: [auxilia-](mailto:auxiliadorabaratalopes@gmail.com)



carlos.dallanora@ifpr.edu.br

CARLOS JOSÉ DALLA NORA

Mestre em Economia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Especialista em Gestão Empresarial-MBA pela Fundação Getulio Vargas- FGV, Bacharel em Administração pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen-RS. Professor do Instituto Federal do Paraná – IFPR – campus de Umuarama/ PR. E-mail:

Sobre os autores



CLARICE LAGE
GUALBERTO

Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG, com período sanduíche, financiado pela CAPES, na University College London (UCL). Atualmente, é professora do curso de Letras da UFMG, instituição em que desenvolve sua pesquisa de pós-doutorado sobre Semiótica Social. E-mail: clagualberto@gmail.com



DANIELA OLIVEIRA
SOARES

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR na cidade de Itumbiara- GO, onde desenvolveu uma pesquisa sobre déficit de atenção. Atuou no Projeto de Extensão “Educação e cidadania: um aprendizado direcionado para superar dificuldades”, realizado em parceria com o Instituto Federal de Goiás – Câmpus Itumbiara no ano de 2015, nas atividades de planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas. Tem interesses nas áreas de ensino e aprendizagem na educação formal e não formal. E-mail: danielascully1@gmail.com

Sobre os autores



DANIELA SUSANA SEGRE
GUERTZENSTEIN

Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo concluiu mestrado em Jornalismo - Comunicação Social na Universidade Hebraica de Jerusalém e doutorou-se pelo Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Em 2014 ingressou no Programa Nacional de Pós

Doutorado (PNPD CAPES) no Programa de Pós Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Jornalista, fotógrafa, professora de hebraico, literatura rabínica e de cultura judaica lecionou de 1995 a 2002 as disciplinas Comunicação Visual e Tecnologias na Educação em instituições de ensino superior israelenses. Atualmente realiza pesquisas sobre identidades, educação, religiões, cultura e tolerância. E-mail: guertzenstein@uol.com.br



EDSON VALENTE CHAVES

Formado em Licenciatura e Bacharel em Química pela Universidade Federal do Amazonas (1995), Mestre em Química na área Ambiental pela Universidade Federal do Amazonas (2001) e Doutor em Biotecnologia na área ambiental pela Universidade Federal do Amazonas (2008). É professor de Ensino Básico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) desde 1996.

Sobre os autores

Atua como Professor Titular, Orientador e Pesquisador nos cursos de Graduação de Licenciaturas em Química e Ciências Biológicas, Tecnologia de Alimentos e Tecnologia de Processos Químicos e de Pós Graduação no Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico (MPET). Possui experiência na área de Química, com ênfase em Química Analítica e Recursos Naturais Amazônicos. E-mail: edson_valente@yahoo.com.br



ELENA MARIA MALLMANN

Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal - Bolsa Capes. Professora-pesquisadora do Departamento Administração Escolar (ADE). Orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias

Educacionais em Rede (PPGTER). Coordenadora substituta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no biênio 2015-2017. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER). Tem experiência na área de Educação, ênfase em Ensino-Aprendizagem/Tecnologia Educacional. Atua principalmente nas linhas de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas e Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede nos temas: tecnologias educacionais, educação a distância, mediação pedagógica, fluência tecnológico-pedagógica, materiais didáticos, práticas e recursos educacionais abertos. E-mail: elena.ufsm@gmail.com

Sobre os autores



pacheco@ifg.edu.br

ELIZABETE DE PAULA PACHECO

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), Linha Saberes e Práticas Educativas. Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara. Atualmente é técnica administrativa no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara no cargo de Auxiliar em Administração. E-mail: elizabete.pacheco@ifg.edu.br



ELTON DIAS XAVIER

Professor Doutor em Direito pela UFMG, Doutor em Ciências Sociais pela UERJ, professor titular da graduação em Direito e do PPGDS - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (Mestrado e Doutorado) da Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: eltondx@hotmail.com

Sobre os autores



FABIANA APARECIDA
VILAÇA

É Especialista em Citologia Oncótica pelo Hospital do Servidor Público Estadual “Francisco Morato de Oliveira” (2003), Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu (2002), Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente é professora dos Cursos de Graduação em Ciências Biológicas, Farmácia e Biomedicina da Universidade Paulista

(UNIP). Tem experiência nas áreas de Biologia Celular e Molecular, Histologia, Bioquímica, Imunologia, Microbiologia, Parasitologia, Biossegurança, Fisiopatologia, Genética, Citologia Clínica, Educação Ambiental, Segurança do Trabalho e Prática Laboratorial, com ênfase em Anatomia Patológica e Citopatologia. E-mail: fabiana_bio@hotmail.com



FERNANDA DA SILVA
OLIVEIRA

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG) da Linha Linguagens e Práticas Sociais; professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atuou como coordenadora e/ou colaboradora de projetos de ensino nesta instituição.

Pesquisadora das temáticas identidade docente, análise do discurso crítica, estudos das mídias. E-mail: fernandahgg@hotmail.com

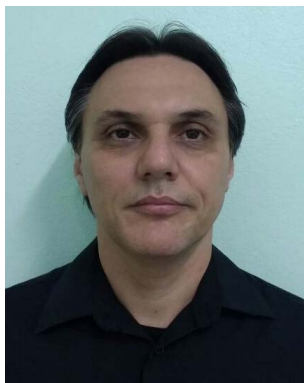
Sobre os autores



GABRIELA KLOTH

É mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), licenciada em Letras Português/Inglês pela mesma universidade. Em seu curto caminho pela educação, atuou como professora de contraturno escolar e, atualmente, como docente de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de educação. Durante a graduação, participou do Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência, atuando como bolsista de iniciação à docência no desenvolvimento de projetos na parceria entre universidade e instituição de educação básica. Desta participação no PIBID resultou a obra que aqui se apresenta. E-mail: gabikloth@hotmail.com



GERALDO DE ANDRADE FAGUNDES

Mestrando em Educação. Universidade Regional de Blumenau, (FURB), Título: iguais ou iguados na diferença? A problematização da cultura escolar. 2013. Especialização em informática na educação. (Instituto Pro Minas, IPM), Brasil. título: informática pedagógica na alfabetização: possibilidades e desafios orientador: Miriam Dallabona. Especialização em docência no ensino fundamental,

médio e superior. faculdade de ciências sociais aplicadas, (FACISA), Brasil título: uma reflexão sobre as formas de linguagens na arte educação orientador: Miriam Dallabona. Graduação em Artes Universidade regional de Blumenau, (FURB). E-mail: geraldoadrade.arts@hotmail.com

Sobre os autores



GICELE MARIA CERVI

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1988), mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (1998) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é professora do quadro da Universidade Regional de Blumenau. Professora do Mestrado em Educação - PPGE-FURB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na

Contemporaneidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, currículo, formação, tecnologias e gestão. Coordenadora Institucional do PIBID-FURB desde 2011. Vice-Presidente do ForPibid Gestão 2014-2016. Coordenadora Adjunta do Programa de Mestrado em Educação da FURB. E-mail: gicele.cervi@gmail.com



GISLENE DOS SANTOS
SALA

É Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, especialista em História da Arte pela Faculdade Capivari – FUCAP e licenciada em Artes Visuais – UNESC. É docente efetiva da Rede Municipal de Ensino de Criciúma e atua no Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNESC. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte (GPA) e do Grupo de Estudos

e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica (FORGESB), ambos vinculados à UNESC, onde também é professora supervisora do

Sobre os autores

Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: gislene_salla@unesp.net



GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, SP. Linha de pesquisa: Educação Especial. Pesquisadora membro do GEPIS- Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social- da UNESP de Marília, SP. Graduada em História pela UENP- campus FAFIJA- PR. Tem experiência

no ensino de História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Professora efetiva do estado de São Paulo desde 2012. Atualmente se encontra como bolsista da Capes. E-mail: sgla_cihistoria@gmail.com



JACQUELINE DE CASTRO RIMÁ

Mestranda em ciência da informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - PPGCI da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2016-2018). Especialista e bacharel em biblioteconomia, respectivamente pela Faculdades Integradas Jacarepaguá – FIJ (2010) e UFPB (2007). Adicionalmente é graduanda do Curso de Licenciatura Letras-Libras pela UFPB Virtual.

Atualmente é Bibliotecária-Documentalista da Universidade Federal da Paraíba no CCHSA/Campus III em Bananeiras/PB, atuando como Diretora

Sobre os autores

da Biblioteca Setorial Bibliotecária Maria do Socorro Vásquez. Atua como organizadora da coletânea de ebooks “Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais”. Desenvolve ações enquanto organizadora do projeto BiblioSolidário. Faz parte do Conselho Regional de Biblioteconomia 15 Região (CRB15) – Gestão 2015 a 2017, como integrante das comissões de divulgação e tomada de contas. Ademais, tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: bibliotecas, gerenciamento de documentos e ação cultural. E-mail: jacquelinecima@gmail.com



JEAN DALMO DE OLIVEIRA MARQUES

Graduado em Agronomia pela UFAM e Tecnologia Florestal pela UEA, Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas pela USP e doutorado em Ecologia de Solo pelo INPA. Estuda, desenvolve e aplica recursos pedagógicos sobre processos dinâmicos ambientais numa perspectiva do ensino técnico e tecnológico para a educação ecológica e educação em solos, tomando como base os

serviços ambientais proporcionados pela floresta, a preservação do ecossistema amazônico, bem como o uso e manejo sustentável do solo e da água. E-mail: jdomarques@hotmail.com

Sobre os autores



JULIANA BUENO

Pós-Doutoranda em Design, Doutora (2014) e Mestre (2009) em Informática pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, na área de IHC (Interação Humano-Computador). Possui Graduação em Design Gráfico também pela UFPR (2006). Tem interesse por pesquisas na área de: Inclusão Digital, Acessibilidade, Design Centrado no Usuário, IHC, Design de Interface, Design e Educação, Representações Gráficas de Síntese (RGSSs), Pesquisa-

Ação, Letramento pela Via Direta e Letramento Bilingue de Crianças Surdas.
E-mail: oiesusouaju@gmail.com



JULIANA DA SILVA PAIVA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Servidora técnico-administrativa no cargo de bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Atua como organizadora da coletânea de e-books “Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação

das universidades públicas e institutos federais”. Desenvolve ações no projeto BiblioSolidário. Fez parte do Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB15). Foi representante (Suplente) na Subcomissão do SIGA/MEC (Sistema de Informação de Gestão de Arquivos). Portaria 2132/2011 IFPB/Reitoria. Possui experiência na área de biblioterapia em pessoas acometidas de câncer. Participou como avaliadora na prova de desempenho didático-

Sobre os autores

-pedagógica aplicada para a seleção de candidatos a professor bolsista do PRONATEC e na seleção de professores para a Faculdade Maurício de Nassau. E-mail: ju.1706@gmail.com



JULIANA SALES JACQUES

Licenciada em Letras - Habilitação Português e Literaturas -, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - (2011). Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM (2014) e doutoranda em Educação também pelo PPGE/UFSM - bolsista Capes. Professora substituta do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSM, na área Metodologia, Didática

e Práticas do Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Integra a linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede - GEPETER - (CNPq/UFSM), desenvolvendo processos investigativos sobre a performance docente na integração de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior. E-mail: juletras.jacques@gmail.com



LANA BARROS DE MATOS

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas e especialista em Docência do Ensino Superior (CIESA). Mestre em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, tem interesse e investiga a área de formação docente, gestão escolar, recursos e processos educativos no ensino de Botânica. E-mail: matoslana4@gmail.com

Sobre os autores



LAURA SÁNCHEZ GARCÍA

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (1981), Mestrado em Informática (1990) e Doutorado em Ciência da Computação (1995) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atuou nos Programas do MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia) Rede Nacional de Pesquisa e Sociedade da Informação. Representou o Brasil como consultora

na área de Processamento de Linguagem Natural no Projeto Internacional Universal Network Language, da Universidade das Nações Unidas. Foi Professora Visitante do Mestrado em Semiótica da UNISINOS e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (então CEFET-PR). É Professora Titular do Departamento de Informática da Universidade Federal do Paraná, líder do grupo de pesquisa Design de Interação para a Inclusão e o Desenvolvimento Social e pesquisadora participante do grupo Centro de Computação Científica e Software Livre. Em ambos espaços vem atuando em pesquisa-ação desde 2005. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Interação Humano-Computador e Informática na Educação. Atualmente desenvolve trabalhos em torno de três eixos: Ambientes de apoio ao letramento e à construção de conhecimento para a inclusão social, Arquitetura e ferramentas de apoio à representação e ao processamento de conhecimento linguístico, em particular das línguas de sinais, e Ambientes de apoio à construção da tolerância e da colaboração. E-mail: sg.laura@gmail.com

Sobre os autores



LÚCIA PEIXOTO CHEREM

Possui graduação em Letras Português - Francês pela Universidade Federal do Paraná (1982) e doutorado em língua e literatura francesa pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é associado da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, língua estrangeira, ensino, letramento e lite-

ratura. E-mail: luciacherem@gmail.com



LUCIANO DA SILVA CANDEMIL

Natural de Florianópolis atua como músico, percussionista, compositor, professor e pesquisador. Atualmente é discente do Curso de Mestrado em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na área de etnomusicologia. Tem as seguintes titulações cursadas na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI): Especialização em Educação Musical, Licenciatura em

Música e, Bacharelado em Música com Mérito Estudantil. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi graduado no curso de Engenharia Civil. Tem diversos artigos publicados em congressos nacionais, ANPPOM (2011, 2012 e 2013) e EDUCERE (2013), bem como em eventos internacionais como o Congresso Internacional A música no espaço luso-brasileiro: um panorama histórico em Lisboa (2013) e, o XII Congresso da IASPM – AL, Associação Internacional para o estudo da música popular, seção da América Latina (2016). E-mail: lucianocandemil@hotmail.com

Sobre os autores



LUCIENE CORREIA
SANTOS DE OLIVEIRA LUZ

Mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (PPGS/UFG), Linha Práticas Educacionais na Contemporaneidade; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG); professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atuou como coordenadora e/ou colaboradora de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão nesta instituição. Pesquisadora das temáticas trabalho docente, tecnologias na educação, educação profissional, processo de ensino e aprendizagem e ensino de Sociologia. E-mail: luciene.cso@gmail.com



LUCILENE DA SILVA PAES

Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (2001), mestrado em Ciências Biológicas (Botânica) pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (2004) e doutorado em Agronomia Tropical pela Universidade Federal do Amazonas (2011). Atualmente é efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas atuando na graduação no ensino de botânica e micologia e também pertencente ao quadro de professores do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, trabalhando com as disciplinas Uso de Recursos Naturais Amazônicos. E-mail: lusilva-paes@gmail.com

Sobre os autores



MARA DENIZE MAZZARDO

Doutoranda em Educação - Especialidade Educação a Distância e Elearning, na Universidade Aberta (UAb) de Portugal, possui graduação em Educação Física pela Faculdade Salesiana de Educação Física (1981), Especialização em Informática na Educação (2000) pela Universidade de Passo Fundo, RS, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). Professora da Rede Pública Estadual (RS) durante

32 anos: 20 anos de docência e experiência em gestão escolar; 12 anos de atuação na formação continuada de professores para integrar recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas, no Programa do ProInfo e ProInfo Integrado, desenvolvidas no NTE da 8ª CRE de Santa Maria/RS. Desde 2007 trabalha em cursos EaD: Especialização em Gestão Escolar “Escola de Gestores” MEC/UFRGS - Pedagogia EaD UFSM/UAB - Tutora Progestão Online CONSED/SEDUC/RS - Especialização TIC Aplicadas à Educação UFSM/UAB. Professora curso Capacitação em Fluência Pedagógica para Tutores - PACC 2013/UFSM, em 2014 atuou como Coordenadora Pedagógica Adjunta do Pró-Conselho/SEB/UFSM. Em 2016: orientação TCC no curso de Especialização do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - Pradime/UFSM e professora curso de capacitação REA: Educação para o Futuro – UFSM/UAb Portugal. E-mail: marad-mazzardo@gmail.com

Sobre os autores



sandeski@ifpr.edu.br

MARGARIDA MARIA SANDESKI

Mestre em Filosofia pela Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Especialista em Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP. Licenciatura e Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen-RS. Professor do Instituto Federal do Paraná – IFPR – campus de Umuarama/ PR. E-mail: margarida.sandeski@ifpr.edu.br



MARIA LÚCIA WOCHLER PELAES

Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga, Mestre em Educação pela USF e Licenciada em Artes pela FAAP. Docente e Coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação. Atua no ensino há 22 anos. Atualmente é pesquisadora pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior- junto ao Mackenzie.

Desenhista Gráfica e Artista Plástica. E-mail: wpelaes@uol.com.br

Sobre os autores



OTILIA LIZETE DE
OLIVEIRA MARTINS HEINIG

Formada em Letras Português-Inglês pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1985), possui mestrado em Educação pela FURB (1995) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Regional de Blumenau atuando no Mestrado em Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras,

atuando principalmente nos seguintes temas: professores, letramentos, ensino-aprendizagem, ensino fundamental e leitura. E-mail: otilia.heinig@gmail.com

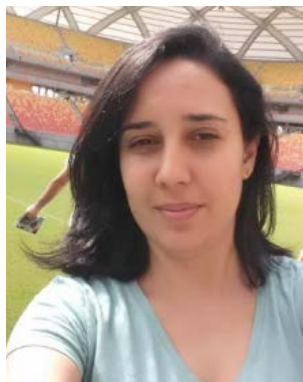


PAULINO PINHEIRO GAIA

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA-CE. Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdades Integradas de Patos - FIP-PB. É servidor público efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - Campus Quixadá. Mestre em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Amazonas. Investiga o uso das trilhas ecológicas como recurso didático para educação ambiental. E-mail: paulinogaia@hotmail.com

Sobre os autores



RAFAELA DE ARAUJO
SAMPAIO LIMA

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Luterano de Manaus (CEULM/ULBRA) e especialista em Arquitetura de Interiores pela UniNorte. Atua como professora dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Paisagismo e Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus

Zona Leste. É aluna do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM e investiga sobre metodologias para favorecer o ensino/aprendizagem da disciplina de Desenho Técnico. E-mail: rafaela.arquiteta@gmail.com



RAMOFLY BICALHO DOS
SANTOS

Docente na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos

Contemporâneos e Demandas Populares. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Título do Projeto: História da Educação do Campo e os Movimentos Sociais no Brasil: as ações do PROCAMPO na formação de educadores. Atua com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e os Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: ramofly@gmail.com

Sobre os autores



RENATO DOS SANTOS
GOMES

Docente na UNIG - Universidade Iguçu. Leciona na Licenciatura em Pedagogia. Mestre em Educação pelo PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Atua com as seguintes temáticas: Educação do Campo e Movimentos Sociais. Educação Popular e Ensino de Geografia. E-mail: renatogomes2003@yahoo.com.br



RITA DE CÁSSIA
FRENEDOZO

Bacharel em Ecologia e Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Vegetal) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutorado em Geociências e Meio Ambiente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora titular de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo, SP). Ministra disciplinas da área da Ecologia Geral, Avaliação de Impacto Ambiental e de Ecologia de Populações e Ecossistemas. Orienta nos Programas de Mestrado/Doutorado Acadêmicos em Ensino de Ciências e no Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática sob a temática ambiental. Tem experiência profissional em Recuperação de Áreas Alteradas e Avaliação de Impactos Ambientais. Na pesquisa, atua na área de Ecologia Aplicada e Manejo de Ecossistemas, com interesses principais: ecologia de fragmentos, áreas degradadas por minerações, fenologia de plantas e educação ambiental. E-mail: ritafrenedo@yahoo.com.br

Sobre os autores

form açã

de professores
e práticas
educativas



ROBERTA CARDOSO
SILVA

Mestre em Desenvolvimento Social - Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Graduada em Pedagogia - UNIMONTES. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Reitoria. E-mail: roberta.silva07@yahoo.com.br



ROBERTA RODRIGUES
PONCIANO

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) da Linha Trabalho, Sociedade e Educação; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás (PIQS/IFG). Assistente em Administração com atuação na Coordenação de Apoio Administrativo ao Departamento das

Áreas Acadêmicas numa escola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atuou como coordenadora e/ou colaboradora de projetos de ensino e de extensão nesta instituição. Membro estudante do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana - HISTEDBR, da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: rponciano@gmail.com

Sobre os autores



ROSAMARIA CRIS
SILVESTRE

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP- Marília. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial na rede municipal de São Paulo. Atualmente trabalha como professora da UNIFAI e tutora da EAD São Camilo. E-mail:

rcrissilvestre@yahoo.com.br e rosamaria_cris@yahoo.com.br



SABRINA BAGETTI

Professora de Educação Básica. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Tutora do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UFSM. Atualmente é doutoranda em Educação também pelo PPGE/UFSM e integra a linha de pesquisa, Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2),

desenvolvendo processos investigativos sobre fluência tecnológico-pedagógica na produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior. Colaboradora do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER). E-mail: sabribagetti@gmail.com

Sobre os autores



SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), Linha Saberes e Práticas Educativas. Formada em Pedagogia e Pós-graduada (Especialização) em Psicopedagogia Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus

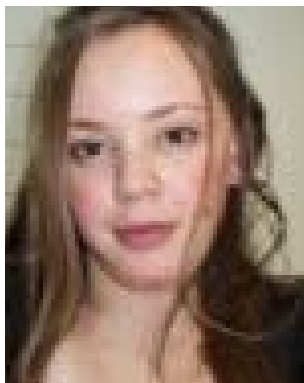
Itumbiara, atuando na função de Coordenadora de Integração Escola-Empresa. Já atuou como Orientadora Pedagógica dos Cursos Bolsa Formação Pronatec e Programa Mulheres Mil e como Assistente Técnico Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. E-mail: soniaferreiradejesus@gmail.com



STÉFANIE BASTOS

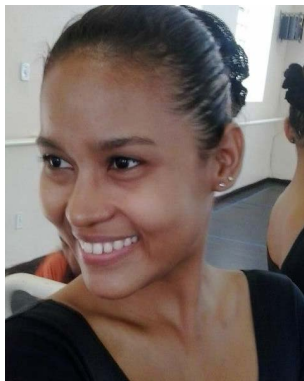
Graduanda em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de um projeto de Português como L2 para surdos (UFMG). Monitora voluntária de Fundamentos de Libras Online (UFMG). E-mail: steverissimo@hotmail.com

Sobre os autores



SUELLYM FERNANDA
OPOLZ

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2008), e realizou Especialização em Serviço Social, na área de Questão Social (2010) na UFPR Litoral. Também Especialista em Educação Especial, com ênfase em Inclusão, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012) - e Psicopedagogia na PUC/PR (2014). Docente atuante no Ensino Fundamental, na área de Educação Especial - especificamente na área da surdez. Além da experiência como educadora, possui curso de Atendimento Educacional Especializado para surdos, pela Universidade Federal de Uberlândia (2012). Sendo assim, tem por objetivo realizar e concretizar pesquisas relacionadas ao Letramento de Surdos. E-mail: suopolz@gmail.com



THAIS KARINA SOUZA DO
NASCIMENTO

Conhecida artisticamente apenas como Thais Karina, é Mestranda em Artes pelo Programa de Pós Graduação em Arte – PPGArtes, vinculado ao Instituto de Ciências das Artes – ICA, da Universidade Federal do Pará – UFPA (2016); Técnica em Intérprete Criadora em Dança pela Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA (2012-2014); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2009-2010); Licenciada em Pedagogia pela UFPA (2004-2008). É Coordenadora Pedagógica

Sobre os autores

de uma escola pública estadual da cidade de Ananindeua-Pará, bem como idealizou o Projeto "Balletando pela Vida" no qual é Coordenadora e Professora de Ballet (voltado para os alunos da escola onde trabalha). Como pesquisadora atua na História da Dança, especificamente ballet clássico, tendo como foco os movimentos de mudança e ruptura de pensamento, que visavam não uma nova dança, mas, acima de tudo, buscavam a ressignificação do ballet mediante diversos contextos histórico-sociais vivenciados em mais de 600 anos de história. Como bailarina atuou pela ETDUFPA (2012-2014), pela Ribalta Escola de Dança (2011-2015) e atualmente pelo Luz Centro de Dança e pelo Projeto "Balletando pela Vida", onde também coreografa. E-mail: thaisksnbailarina@gmail.com



VANESSA ALVES SANTANA

Formada em Biblioteconomia com mestrado em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação – PPGCI da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Atualmente, atua como professora substituta do Departamento de Ciência da Informação - DCI/ UFPB, Campus I - João Pessoa/PB. Desenvolve ações enquanto organizadora do projeto BiblioSolidário. Tem experiência na área de Ciência

da Informação, com ênfase em Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: afrodescendentes, inclusão social/racial, discurso, informação para educação e sociedade da informação e do conhecimento, indexação, e organização da informação. E-mail: vanessa-bibliotecaria@gmail.com

form açã

de professores
e práticas
educativas

www.pimentacultural.com