

ANAIS

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO:

DIÁLOGOS INOVADORES E COMPROMISSO SOCIAL

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes
Organizadora

v.1, n. 1, 2018



ANAIS

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO:

DIÁLOGOS INOVADORES E COMPROMISSO SOCIAL

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Organizadora

v. 1, n. 1, 2018

ISSN: 2595-1319

NEPAFiUniube
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia

Programa de Pós-graduação em Educação

Uniube

Universidade de Uberaba



Editoração

Universidade de Uberaba - UNIUBE
Av. Nenê Sabino, 1801
38.010-420 - Uberaba, MG - www.uniube.br
www.uniube.br

Desenvolvimento do sistema e divulgação:

Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC-UNIUBE

André Luís Silva de Paula
Luciana De Martino Nogueira
Lungas Ferreira Neto
Maurício Fabiano Félix

Colaboração na digitação e coleta de documentos

Gustavo Rezende dos Santos
Reyniel Bernardes Novaes

Capa

Imagem: Hederson Argondizzi, Retirantes, 2017. 3 esculturas, cerâmica.
Fotografia: Carlen Fonseca Gonçalves.

Apoios



SEMINÁRIO PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS INOVADORES E COMPROMISSO SOCIAL - INTEREDU 2017

v. 1, n. 1, 2018

ISSN: 2595-1319

REALIZAÇÃO

Universidade de Uberaba
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE-UNIUBE
Linha de pesquisa Processos educacionais e seus fundamentos
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia - NEPAFi

INSTITUIÇÃO ASSOCIADA

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – campus Uberaba-IFTM
Programa de Pós-graduação em Educação – curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Uberaba

370 Anais Seminário Perspectivas Interdisciplinares na Educação: diálogos inovadores e compromisso social (v.1. n. 1, 2018: Uberaba, MG).

S52a

Anais Seminário Perspectivas interdisciplinares na educação: diálogos inovadores e compromisso social [recurso eletrônico] /

Organização, Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – Uberaba, MG, 2018.

745 p.: il

ISSN: 2595-1319



Comissão Organizadora

Ailton Camargos - UNIUBE

Ana Keila Ennes Andrade - IFTM

Angelita de Fátima Souza Brandolis - UNIUBE

Antônio Luiz Ferreira Júnior - IFTM

Carlen Fonseca Gonçalves - UNIUBE/UNIPAM

Cristina Alves de Souza Cardoso - UNIUBE

Dalila Inácio Matias - UNIUBE

Diego Basto dos Santos - IFTM

Dulceana Pereira - UNIUBE

Elton Antônio Alves Pereira – UNIUBE/IFTM

Frederico Borges Ferreira - UNIUBE

Geraldo Gonçalves de Lima - IFTM

Gilson Luiz Rodrigues Souza - UNIUBE

Humberto Marcondes Estevam - IFTM

Janete Aparecida Pereira Melo - UNIUBE

Joceli Pereira Roberto - IFTM

Kamilla Paulina Alves - UNIUBE

Kelly Gabriela Machado - UNIUBE

Laísa Francisco Silva - UNIUBE

Lara Beatriz Brandólis - UNIUBE

Leonora de Abreu Bernardes - IFTM

Luciano Marcos Curi - IFTM

Maria Aura Marques Aidar - UNIUBE

Maurício dos Reis Brasão- UNIUBE

Norma Ferreira da Cunha - IFTM

Orandes Carlos da Rocha Junior - UNIUBE

Paulo Dante Fornazier Leles Filho - UNIUBE/FUCAMP

Roberta Domingues Rosa Silva - IFTM

Rodrigo Augusto dos Santos - IFTM

Roníria Silva dos Santos - UNIUBE

Thaísa Haber Faleiros - UNIUBE

Trícia Beatriz Roza de Oliveira - UNIUBE

Comissão Científica

Acir Mario Karwoski - UFTM

Adriana Marques Aidar - UNIUBE

Alberto Matías Gonzáles - USSJMP

Ana Keila Ennes Andrade - IFTM

André Belico de Vasconcelos - UNIUBE

André Luís Teixeira Fernandes - UNIUBE

Andréa Queiroz Fabri - UNIUBE

Carmem Silvia Maluf - UNIUBE

Débora Cristina Santos e Silva - UEG

Edna Lemes Martins Pereira - UEG

Eloy Alves Filho – UNIUBE

Elsieni Coelho da Silva - UFU

Fábio César da Fonseca - UFTM

Fernanda Telles Márques - UNIUBE

Francienne Gois Oliveira - UNIUBE

Geovana Ferreira Melo - UFU

Geraldo Gonçalves de Lima – IFTM

Geraldo Thedei Junior - UNIUBE

Giuliana Cristina Marre Bruschi Thedei - UNIUBE

Gustavo Araújo Batista - UNIUBE

Humberto Marcondes Estevam - IFTM

Isa Mara Colombo Scarleti Domingues - UFG

Kátia Maria Capucci Fabri - UNIUBE

Leonor Paniago Rocha - UFG

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho - UNIUBE

Luiz Alberto Rezende – IFTM

Marcelo de Andrade Pereira - UFSM

Márcia Maria de Melo Araújo - UEG

Maria Aura Márques Aidar – UNIUBE

Maria Célia Borges - UFU

Maria Célia da Silva Gonçalves - FNM

Maria da Conceição Silva Freitas – UnB

Welisson Marques - IFTM

Marilene Ribeiro Resende - UNIUBE

Martha Maria Prata Linhares - UFTM

Norma Lúcia Neris de Queiroz – UnB

Orlando Fernández Aquino - UNIUBE

Osvaldo Dalbério - UFTM

Osvaldo Freitas de Jesus - UNIUBE

Raimundo Márcio de Castro - UEG

Renata Teixeira Junqueira Freire - UNIUBE

Roberto Antonio Penedo do Amaral - UFVJM

Sandra Eleutério Campos Martins - UFTM

Sandra Mara Dantas - UFTM

Solange Martins Oliveira Magalhães - UFG

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes - UNIUBE

Thaísa Haber Faleiros - UNIUBE

Valeska Guimarães Resende Cunha - UNIUBE

Vania Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE

Welisson Marques - IFTM

Wenceslau Gonçalves Neto - UNIUBE

Comissão de análise de vídeos

Adriana Marques Aidar - UNIUBE

Angelita de Fátima Souza - UNIUBE

Camilla de Oliveira Vieira - UNIUBE

Christian Ramalho Lopes - UNIUBE
Faraídes Maria Sisconeto de Freitas - UNIUBE
Indiara Ferreira - UNIUBE
Janete Aparecida Pereira Melo - UNIUBE
Karla de Almeida Borges - UNIUBE
Luís Fernando Ribeiro de Oliveira - UNIUBE
Luiz Fernando Ribeiro de Paiva - UNIUBE
Maurício dos Reis Brasão - UNIUBE/ UNIPAC
Ricardo Baratella - UNIUBE
Valeska Guimarães Resende Cunha - UNIUBE



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

ÁREA TEMÁTICA 01: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E CIÊNCIAS DA SAÚDE 18

ANÁLISE DOS EFEITOS DA EQUOTERAPIA NA MOBILIDADE, AUTO-CUIDADO E FUNÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN 19

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DO TRABALHADOR 29

COMPARAÇÃO ENTRE HABILIDADES MANUAIS DE CANHOTOS E DESTROS 39

A INSERÇÃO DA ENFERMAGEM NA PROMOÇÃO DA SAÚDE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 46

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR 53

SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 62

ÁREA TEMÁTICA 02: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS AGRÁRIAS, CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA 72

PROPOSTAS ESCOLARES INCLUSIVAS PARA A ACESSIBILIDADE DIGITAL 73

ÁREA TEMÁTICA 03: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS 82

CIDADANIA E VIOLÊNCIA ESTRUTURAL 83

EMPREENDEDORISMO INTERDISCIPLINAR: DA ACADEMIA AO MUNDO - PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 92

O PRINCÍPIO DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E OS JULGAMENTOS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NA PERSPECTIVA DO ROMANCE EM CADEIA DE RONALD DWORKIN 101

TEORIA DO MEDALHÃO: O ENSINO JURÍDICO NA REPÚBLICA DOS BACHARÉIS 110

O DIREITO À PRIVACIDADE NAS REDES SOCIAIS A PARTIR DA OBRA “1984” DE GEORGE ORWELL 119

HISTÓRIA, DIREITO E LITERATURA: UMA ANÁLISE DA OBRA "O QUEIJO E OS VERMES", DE CARLO GINZBURG **128**

LEITURA DA OBRA *SENHORA*, DE JOSÉ DE ALENCAR, SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DA VONTADE DA MULHER, NAS REGRAS DO CASAMENTO DOTAL **137**

ANÁLISE DA OBRA "MEMÓRIAS DO CÁRCERE" DE GRACILIANO RAMOS SOB A PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE DIREITO E LITERATURA **146**

DIREITO, GÊNERO E LITERATURA – AS SUBVERSÕES DAS IDENTIDADES NO ROMANCE "FÁBRICA DE VESPAS" DE IAIN BANKS **156**

A VALIDADE DO SISTEMA DE PRINCÍPIOS DE RONALD DWORKIN A PARTIR DA TRILOGIA TEBANA DE SÓFOCLES **164**

BOULEVARD DOS EXCLUÍDOS DO "MUNDO PERFEITO" **174**

A EDUCAÇÃO FAMILIAR E O FEMINISMO ISLÂMICO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO CULTURAL E SOCIAL **181**

O EMPREENDEDORISMO E O SEU PAPEL INTERDISCIPLINAR NA BNCC **196**

ESTUDOS DE GÊNERO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA **204**

ORIENTAÇÃO SEXUAL: A ABORDAGEM COMO TEMA TRANSVERSAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS **214**

A COMPREENSÃO DO CONCEITO HUMANISMO A PARTIR DA OBRA DE ARTE RENASCENTISTA **223**

RE-PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL **232**

ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DE UBERABA (2003-2015) **243**

ÁREA TEMÁTICA 04: EDUCAÇÃO E OUTRAS CIÊNCIAS HUMANAS **254**

CIDADANIA HÍDRICA E MÍDIA-EDUCAÇÃO: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA ENGAJAR CRIATIVAMENTE O JOVEM NA QUESTÃO DAS ÁGUAS **255**

IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES **264**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE **274**

O ENSINO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE UMA GINCANA SOLIDÁRIA **287**

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO E A INCLUSÃO ESCOLAR **298**

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO **309**

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL? **320**

A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS ENVOLVIDAS 330

IDENTIDADE DE GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TECENDO DIÁLOGOS SOBRE TEORIA E PRÁTICA NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR 338

APONTAMENTOS SOBRE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DIGITAIS 347

ACELERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS VERTENTES CURRICULARES 355

FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO PIEMONTE DA DIAMANTINA: DIVERSIDADES EM FOCO 364

(IN)DISCIPLINA: VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS 373

INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS 382

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2008-2016) 391

ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE O ESTADO DA ARTE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO 400

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA EM DISSERTAÇÕES E TESES (2005-2012) 409

ABORDAGEM DIDÁTICA PRESENTE NOS PLANOS DE ENSINO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 418

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FORMATIVA NO CURSO DE PANIFICAÇÃO DO IFG: UMA EXPERIÊNCIA NA EJA 427

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR 436

CORPOREIDADE E REPRESENTAÇÕES NAS AÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PONTOS E CONTRAPONTOS 444

A DIDÁTICA MAGNA DE COMENIUS E AS DECLARAÇÕES DA UNESCO 452

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULOS E QUALIDADE 460

OS CONTEXTOS IDENTITÁRIOS RELACIONAIS TRANSVERSAIS COMO UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA INTER E TRANSDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 470

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A FORMAÇÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DE AUSUBEL E VIGOTSKI 480

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES 489

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1947-1963) 498

A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO 507

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. 517

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UM CURSO DE PÓS- GRADUAÇÃO PROEJA 524

MULHERES, HISTÓRIA E LITERATURA EM RACHEL DE QUEIROZ 532

DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VINCULOS 541

DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO PRINCÍPIO ARTICULADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM. 551

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA REFLEXÃO EM TORNO DO CURRÍCULO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE. 560

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFTM: DESAFIOS, ANSEIOS E CONQUISTAS. 569

ATIVIDADES INTEGRADORAS: INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO 576

OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFTM: O DESAFIO DA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR 585

UMA ANÁLISE DE PLANOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA BACHELARDIANA 594

PROCESSOS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DO PERFIL COMUNICACIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO *CAMPUS* UBERABA 603

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DA ARTE ROMÂNTICA 612

UM PANORAMA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM UBERABA NO INÍCIO DO SÉCULO XX POR MEIO DO JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO (1900-1910) 622

ÁREA TEMÁTICA 05: EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 630

ESTADO DO CONHECIMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE DIREITO E LITERATURA 631

CIÊNCIA E ARTE: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES 638

CONCEITO DE ARTE NA EDUCAÇÃO 649

EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA FOTOGRAFIA 659

UMA LEITURA DE RETALHOS: VIDAS SECAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA 670

CONCEPÇÕES DE ENSINO DA ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE NAS MICRORREGIÕES DE FRUTAL, ITURAMA, ARAXÁ E UBERABA, MG 679

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: REFLEXÕES LITERÁRIAS ACERCA DO TEMA 689

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA EAD 699

POLITICAS PUBLICAS: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E SEUS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES. 708

A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE PROCESSAMENTO DA INFOMAÇÃO DE ROBERT GAGNÉ: EXPOSIÇÃO E CRITICA 717

MOODLE(ING) THE TEACHING/LEARNING PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE 729

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E BONECAS ABAYOMI: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 737



APRESENTAÇÃO

Promovido pelo Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia-NEPAFi, Linha de Pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão da Universidade de Uberaba, e em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro – campus Uberaba, o Seminário Perspectivas Interdisciplinares na Educação: diálogos inovadores e compromisso social – InterEdu2017 – realizou-se nos dias 28 e 29 de junho de 2017, no Campus Aeroporto da Universidade de Uberaba.

O evento acolheu pesquisadores docentes e discentes de programas de pós-graduação na área de Educação e áreas afins, assim como alunos de graduação envolvidos com iniciação científica e com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, trabalhos de conclusão de curso, além de professores da Educação Básica com seus relatos de experiência em práticas interdisciplinares.

O conceito de interdisciplinaridade, em torno do qual se reuniram os participantes deste Seminário, conserva-se irredutível a uma única concepção teórica. A polissemia da noção de interdisciplinaridade, por outro lado, concede a cada projeto interdisciplinar um sentido próprio teórico-prático, embora exista a concordância de pesquisadores da temática de que se trata de não fracionar o saber. Assim, buscou-se provocar as disciplinas para o diálogo entre si, para que

se compreendesse a unidade na diversidade dos conhecimentos, tanto em relação às investigações científicas, quanto nos elos pedagógicos em ambientes educativos.

Nesta edição, foram alcançados os objetivos propostos: socializar a produção científica sobre perspectivas interdisciplinares elaboradas nos programas de pós-graduação em educação e discutir propostas de práticas interdisciplinares na escola e em outros espaços educacionais.

Diálogos inovadores e compromisso social foram memorados e abordados nesse evento, e seus indicadores puderam ser percebidos no conjunto de pesquisas, reflexões e propostas, em diferentes contextos, os quais foram divulgados e debatidos em diferentes atividades, e em torno de cinco áreas temáticas: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde; Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra; Educação e Ciências Sociais Aplicadas; Educação e outras Ciências Humanas; Educação, Linguística, Letras e Artes.

Cada manuscrito submetido foi avaliado por uma comissão científica composta por professores oriundos de diferentes programas de pós-graduação em educação e altamente qualificados nas áreas temáticas do evento. Os trabalhos aceitos foram socializados em cinco sessões de comunicações orais paralelas.

Essa forma de divulgação da produção científica permitiu o diálogo e a discussão entre os pesquisadores sobre os referenciais, as diferentes metodologias e os resultados alcançados, alcançando, também, uma dimensão formativa, pois jovens pesquisadores tiveram a oportunidade de participar de exposições e debates sobre a investigação interdisciplinar.

Os trabalhos aprovados para apresentação e discussão durante o Interedu2017 estão publicados nestes Anais. Os autores dos melhores artigos, selecionados pela comissão científica, foram convidados para fazer a extensão e o aprofundamento de seu texto para publicá-lo em revistas indexadas.

Para além dos artigos científicos, foi realizada uma mesa-redonda sobre a temática Interdisciplinaridade e compromisso social. O Professor Raimundo Márcio Mota de Castro, da Universidade estadual de Goiás – UEG, discorreu sobre os Fundamentos, desafios e compromisso social da pesquisa interdisciplinar; a Professora Váldina Gonçalves da Costa, da Universidade

Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, falou sobre as Motivações e embaraços institucionais para a interdisciplinaridade: a experiência cinema e escola. Essa mesa foi coordenada pelo Professor Welisson Marques, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – campus Uberaba – IFTM.

Uma sessão especial sobre a temática do evento – Perspectivas Interdisciplinares na Educação: diálogos inovadores e compromisso social - reuniu doze pesquisadores de três universidades do Centro-Oeste que desenvolvem estudos nessa perspectiva epistemológica, e, sob a coordenação dos professores Geraldo Gonçalves de Lima – IFTM e Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – UNIUBE, os projetos apresentados foram debatidos.

Foram, ainda, dinamizados dois minicursos, que procuraram abordar diferentes dimensões relacionadas com as temáticas do evento: A fotografia como gesto pedagógico, ministrado por Carlen Fonseca Gonçalves, mestranda da Universidade de Uberaba – UNIUBE e professora no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM; A música e a literatura como gesto pedagógico, desenvolvido por Paulo Dante Fornazier Leles Filho, mestrando na Universidade de Uberaba – UNIUBE e professor na Fundação Carmelitana Mário Palmério – FUCAMP.

Durante o InterEdu2017 foram lançados nove livros de autores que desenvolveram investigações com perspectivas interdisciplinares nas áreas educacional e afins, as quais apresentaram diferentes metodologias e referenciais teóricos, despertando o interesse dos participantes do evento e da comunidade acadêmica da UNIUBE.

A programação cultural, integrada à científica, contemplou a música, o canto e as artes plásticas. Os participantes foram acolhidos com um recital de música instrumental e de canções do repertório popular brasileiro na voz de Paulo Dante Fornazier Leles Filho. No dia 29, o ceramista uberabense Hederson Argondizzi expôs suas obras na Mostra Artística Arte *Keramikós*, dando oportunidade aos participantes e aos alunos e professores da UNIUBE de conhecer e admirar sua criação, que já foi apresentada em várias cidades brasileiras. Ciência e imaginação criadora realizaram, assim, um diálogo entre o conceito e o devaneio.

Este Seminário, integrado às atividades do projeto “Perspectivas interdisciplinares na educação”, financiado pelo Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG, agrega-se, também, ao Círculo Latinoamericano de Fenomenologia-CLAFEN, à Association Internationale Gaston Bachelard, à Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos-SE&PQ e à Rede de Pesquisadores sobre o Professor no Centro-Oeste-REDECENTRO.

A sua realização contou, ainda, com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – campus Uberaba-IFTM; do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES; da Universidade Federal do Triângulo Mineiro–UFTM e da Universidade Federal de Uberlândia–UFU, aos quais agradecemos.

Almejamos que todos os envolvidos — pesquisadores, alunos e professores de todos os níveis de ensino — sintam-se comprometidos na continuidade da socialização dos estudos e práticas interdisciplinares que são construídos em seus cenários pedagógicos.

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes
Organizadora



ÁREA TEMÁTICA 01: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E CIÊNCIAS DA SAÚDE



ANÁLISE DOS EFEITOS DA EQUOTERAPIA NA MOBILIDADE, AUTO-CUIDADO E FUNÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Carine Gomes de Favéri, UNIUBE, carinegdefaveri@gmail.com
Lidiana Simões Marques Rocha, UNIUBE, lidianam@hotmail.com

Agência Financiadora: sem financiamento.
Área temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

Resumo

O objetivo desse projeto consistiu em analisar os efeitos da equoterapia no autocuidado, mobilidade e função social de crianças com Síndrome de Down. As crianças foram acompanhadas na Associação Mineira de Equoterapia (AME), durante 4 meses. Foram selecionadas seis crianças com Síndrome de Down com idade de 3 a 7 anos. Para a avaliação das crianças foi utilizada a escala PEDI (Pediatric Evaluation of Disability Inventory), que é um protocolo de entrevista que abrange os domínios de: autocuidado (73 itens), mobilidade (59 itens) e função social (65 itens). Os resultados demonstraram melhora nos escores brutos e escores normativos de autocuidado, mobilidade e função social pós-intervenção. A escala PEDI permitiu avaliar a intervenção isoladamente, uma vez que elimina a possibilidade de ser o acréscimo da idade que tenha interferido no desempenho motor das crianças. Dessa forma, sugere-se que a equoterapia proporcionou melhora no desempenho funcional das crianças.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Equoterapia; PEDI.

Abstract

The objective of this project was to analyze the effects of equine therapy on the self-care, mobility and social function of children with Down Syndrome. The children were followed up at the Associação Mineira de Equoterapia (AME)

for 4 months. Six children with Down Syndrome were selected, aged 3 to 7 years. The Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI) was used to evaluate the children, which is an interview protocol that covers the domains of self-care (73 items), mobility (59 items) and social function (65 items). The results showed improvement in gross scores and normative scores of self-care, mobility and post-intervention social function. The PEDI scale allowed to evaluate the intervention alone, since it eliminates the possibility of being the increase of the age that has interfered in the motor performance of the children. Therefore, it is suggested that equine therapy improved the functional performance of children.

Keywords: Down syndrome; Equine therapy; PEDI.

Introdução

A Síndrome de Down é uma anomalia cromossômica que está ligada à presença, nas células do paciente, de um cromossomo a mais, idêntico aos que formam o par 21, por isso, é também conhecido como trissomia do 21. A incidência pode variar de 1:600 a 1:1000 nascidos vivos (FONSECA; PIANETTI; XAVIER, 2002).

Algumas características comuns são fundamentais para ajudar no diagnóstico clínico como hipotonia, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, braquicefalia, fendas palpebrais oblíquas para cima, pregas epicantais, base do nariz alargada, orelhas pequenas, tendência a manter a boca entreaberta, com protusão da língua, prega simiesca nas palmas das mãos, clinodactilia (encurvamento do 5o dedo das mãos), separação entre o hálux e o segundo dedo nos pés, geralmente com uma prega vertical entre eles (MURAHOVSCH, 2003). O desenvolvimento motor consiste de alterações progressivas do comportamento motor, no decorrer do ciclo da vida, proporcionadas pela interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

A comparação do desempenho de crianças com síndrome de Down e com crianças típicas demonstrou que na área de mobilidade, tanto nas habilidades funcionais quanto na ajuda fornecida pelo cuidador, há uma interação entre idade e patologia. Esta interação indica que, com o avançar da idade, o desempenho e a independência da criança com Síndrome de Down aproximam do apresentado por crianças típicas (MANCINI *et al*., 2003).

Um método terapêutico e educacional, utilizado para o tratamento de crianças com Síndrome de Down é a Equoterapia, que utiliza o cavalo dentro de

uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de crianças.

A equoterapia trabalha com movimentos tridimensionais que são proporcionados pela marcha do cavalo, esses movimentos proporcionam uma quantidade elevada de estímulos sensoriais e neuromusculares que conseguem interferir diretamente no desenvolvimento global e na aquisição de habilidades motoras, além disso facilita a construção de uma vida social produtiva por meio da realização independente das atividades de vida diária, laborais, de lazer e esportivas. A cavalgada estimula o equilíbrio do paciente e pode estar associada a manobras que visam aumentar a quantidade de estímulos, são elas: prática da cavalgada de olhos fechados, retirada do pé do estribo, exercícios para membros superiores, posicionamento ajoelhado, decúbito dorsal ou ventral sobre o dorso do cavalo e ficar de pé sobre o estribo (TORQUATO, 2013).

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar os efeitos da equoterapia no autocuidado, mobilidade e função social de crianças com Síndrome de Down.

Metodologia

Para realização das atividades foram selecionadas seis crianças em tratamento na equoterapia, com Síndrome de Down, de ambos os gêneros e com idade entre 3 a 7 anos. Para esta pesquisa também foi necessária a participação da equipe da AME (Associação Mineira de Equoterapia).

Coleta de dados

Para a coleta de dados, uma entrevista foi aplicada para obter alguns dados importantes da criança como: atendimentos realizados, frequência e diagnóstico clínico. Concomitantemente, utilizou-se a escala PEDI (*Pediatric Evaluation of Disability Inventory*) antes e após quatro meses de tratamento com a equoterapia.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram baseados no teste funcional infantil norte-americano PEDI, que foi traduzido para o português e adaptado às especificidades culturais brasileiras, com a permissão e a colaboração dos autores estrangeiros.

O PEDI é um protocolo de entrevista estruturada que abrange os domínios de: a) autocuidado (73 itens), que inclui informações sobre alimentação, higiene oral, cuidados com o cabelo, higiene, vestuário e controle esfincteriano; b) mobilidade (59 itens), que inclui questões sobre transferência e mobilidade no banheiro, cadeira, cadeira de rodas, cama, locomoção em ambiente interno e externo, e subir e descer escadas; c) função social (65 itens), que abrange questões relativas à comunicação (compreensão e expressão), resolução de problemas, jogo social interativo, interação com companheiros, brincadeira com objetos, auto informação, orientação temporal, tarefas domésticas, autoproteção e função comunitária (OLIVEIRA; CORDANI, 2004; MANCINI *et al*., 2005).

A pesquisa de campo na instituição foi necessária durante o período de quatro meses de atendimento para que os dados da pesquisa fossem coletados por meio de uma observação sistemática.

A utilização da equoterapia se baseia em alguns princípios: o atendimento só poderá ter início depois de uma avaliação médica, psicológica e fisioterapêutica; as atividades devem ser realizadas por uma equipe interdisciplinar; as sessões podem ser realizadas em grupo, porém a conduta deve ser individualizada; deve haver registros periódicos das atividades realizadas, para que se possa observar a evolução e assim avaliar os resultados obtidos e, por último, o atendimento requer um aspecto filantrópico, com o objetivo de atingir todas as classes sociais (CIRILLO *et al*., 2004).

De uma maneira geral a equoterapia pode beneficiar uma criança com Síndrome de Down da seguinte maneira: promover uma aproximação, desenvolver atividades de integração sensorial e promover uma integração labiríntica, proporcionando aos praticantes as reações de retificação e adequação do tônus para a manutenção da postura (ROCHA; LOPES, 2004).

Protocolo de atendimento

Os atendimentos foram realizados pela equipe da Associação Mineira de Equoterapia (AME), os quais foram responsáveis pela elaboração de um protocolo específico para esta pesquisa. A equipe é constituida por guias e equoterapeutas das áreas de fisioterapia, psicologia, psicopedagogia e educação física. As sessões apresentavam duração de 30 minutos cada. As atividades foram iniciadas e finalizadas no picadeiro coberto e com o praticante

na mesma posição. A montaria foi individual com a necessidade da presença de dois profissionais lateralmente, um de cada lado, para dar segurança e suporte durante a terapia. No decorrer do atendimento, o ambiente e terreno foram modificados passando para o ar livre e no asfalto.

O cavalo e o passo utilizados foram escolhidos de acordo com as características particulares de cada praticante, porém o passo foi a andadura estabelecida para todas as crianças, por ser a mais utilizada no trabalho terapêutico. A chegada ao picadeiro não significava o término da sessão. Ao descer do cavalo, o praticante era instruído a fazer um afago no animal como forma de agradecimento, caracterizando o momento final do atendimento.

Resultados

A tabela 1 apresenta informação descritiva das crianças com SD que participaram do estudo, em relação às variáveis de idade e gênero.

Tabela 1: Número de crianças com SD de 3 a 7 anos de idade (n=6).

Sexo		Idade	
feminino	masculino	Média	Desvio-padrão
1	5	70 meses	20 meses

Fonte: arquivo das autoras.

Nas tabelas 2,3 e 4 são apresentados os valores do escore bruto obtido, por meio do somatório de todos os itens pontuados de cada escala, os quais foram transformados em escores padronizados normativos, para possibilitar a comparação entre as áreas de função e reavaliação.

Tabela 2: Habilidades funcionais na área de autocuidado de crianças com SD (n=6).

Criança	Idade	Escore bruto	Escore normativo
1- J. M. N. L.	3 anos e 8 meses	40	23,1
2- M. P. M.	7 anos e 11 meses	64	31,4
3- P. J. F. S.	5 anos e 1 mês	38	<10
4- A. M.C. C.	4 anos e 6 meses	55	32,3
5- V. M. F.	6 anos e 10 meses	37	<10
6- M. B. G.	6 anos e 11 meses	62	37,7
-	Média: 70 meses	49,33	31,12
-	Desvio-padrão: ± meses	± 12,45	± 6,03

Fonte: arquivo das autoras.

A tabela 2 demonstra a área de autocuidado, o número de crianças que participaram das avaliações com suas respectivas idades, o escore bruto obtido e escore normativo.

A tabela 3 demonstra a área de mobilidade, o número de crianças que participaram das avaliações com suas respectivas idades, o escore bruto obtido e escore normativo.

Tabela 3: Habilidades funcionais na área de mobilidade de crianças com SD (n=6).

Criança	Idade	Escore Bruto	Escore Normativo
1- J. M. N. L.	3 anos e 8 meses	59	74,4
2- M. P. M.	7 anos e 11 meses	63	30 – 70
3- P. J. F. S.	5 anos e 1 mês	56	29,3
4- A. M. C. C.	4 anos e 6 meses	55	37,1
5- V. M. F.	6 anos e 10 meses	56	19,3
6- M. B. G.	6 anos e 11 meses	63	30 – 70
-	Média:70 meses	58,66	40,02
-	Desvio-padrão: ± 20 mese	± 3,61	± 24,04

Fonte: arquivo das autoras.

A tabela 4 demonstra a área de função social, o número de crianças que participaram das avaliações com suas respectivas idades, o escore bruto obtido e o escore normativo.

Tabela 4 – Demonstrativo da área de função social.

Criança	Idade	Escore Bruto	Escore Normativo
1- J. M. N. L.	3 anos e 8 meses	22	13,7
2- M. P. M.	7 anos e 11 meses	43	24,6
3- P. J. F. S.	5 anos e 1 mês	32	<10
4- A. N. C. C.	4 anos e 6 meses	38	<10
5- V. M. F.	6 anos e 10 meses	33	17,3
6- M. B. G.	6 anos e 11 meses	42	30,2
-	Média: 70 meses	35	21,45
-	Desvio-padrão: ± 20 meses	± 7,79	± 7,38

Fonte: arquivo das autoras.

Após analisar as tabelas 2, 3 e 4 observou-se que dos resultados obtidos, quatro crianças apresentaram valores de escores abaixo do intervalo de normalidade, sendo um na área de autocuidado, um no item função social e dois nas três áreas de habilidades. Tal resultado pode ser explicado, por meio do escore normativo, o qual apresentando valores entre 30 e 70 estará dentro do

intervalo de normalidade, e valores abaixo de 30 considera-se que a criança possui um desempenho relativamente abaixo do esperado.

A reavaliação foi realizada quatro meses depois com as mesmas crianças com objetivo de observar as alterações no seu esenvolvimento. As tabelas 5, 6 e 7 demonstram os resultados encontrados na reavaliação, nos itens autocuidado, mobilidade e função social respectivamente.

Tabela 5: Reavaliação das habilidades funcionais na área de autocuidado de crianças com SD (n=6). * Melhora no desempenho.

Criança	Idade	Escore Bruto	Escore Normativo
1- J. M. N. L.	4 anos	57	42,6
2- M. P. M.	8 anos e 2 meses	69	38,4
3- P. J. F. S.	5 anos e 5 mêses	42	<10
4- A. N. C. C.	4 anos e 10 meses	67	49
5- V. M. F.	7 anos e 2 meses	57	32,9
6- M. B. G.	7 anos e 3 meses	67	43,2
-	Média: 74 meses	59,83	41,22
-	Desvio-padrão: ± 19,59 meses	± 10,20	± 5,99

Fonte: arquivo das autoras.

Na área de autocuidado, duas crianças conseguiram atingir o padrão de normalidade, três obtiveram uma melhora nos resultados e uma manteve o valor do escore.

Tabela 6: Reavaliação das habilidades funcionais na área de mobilidade de crianças com SD (n=6). * Melhora no desempenho.

Criança	Idade	Escore Bruto	Escore Normativo
1- J. M. N. L.	4 anos	59	74,4
2- M. P. M.	8 anos e 2 meses	63	30 - 70
3- P. J. F. S.	5 anos e 5 meses	56	29,3
4- A.M.C.C.	4 anos e 10 meses	59	62,8 *
5- V. M. F.	7 anos e 2 meses	59	58,1 *
6- M. B. G.	7 anos e 3 meses	64	30 - 70
	Média:74 meses	60	56,15
	Desvio-padrão: ± 19,59 mese	± 2,96	± 19,16

Fonte: Arquivo das autoras.

Na tabela 6, quatro crianças mantiveram os resultados nas habilidades funcionais, sendo que uma delas não atingiu o valor de referência para

normalidade e as demais apresentaram resultados positivos em seus escores.

Tabela 7: Reavaliação das habilidades funcionais na área de função social de crianças com SD (n=6). * Melhora no desempenho.

Criança	Idade	Escore Bruto	Escore Normativo
1- J. M. N. L.	4 anos	29	26,4
2- M. P. M.	8 anos e 2 meses	45	26,5
3- P. J. F. S.	5 anos e 5 mêses	32	<10
4- A. N. C. C.	4 anos e 10 meses	38	<10
5- V. M. F.	7 anos e 2 meses	44	32
6- M. B. G.	7 anos e 3 meses	44	32
-	Média: 74 meses	38,66	29,22
-	Desvio-padrão: ± 19,59 meses	± 6,86	± 3,20

Fonte: arquivo das autoras.

No item função social, quatro crianças mantiveram escores inferiores ao normal, entretanto uma criança teve seu valor aumentado significativamente, chegando ao padrão de normalidade.

Os dados obtidos nesse trabalho apontam para uma melhora no desempenho motor das crianças com Síndrome de Down, principalmente nas habilidades funcionais na área de autocuidado. Na equoterapia, os movimentos tridimensionais do cavalo despertam no corpo do praticante, uma grande quantidade de estímulos sensoriais e neuromusculares que vão interferir diretamente no desenvolvimento global e na aquisição de habilidades motoras, facilitando a construção de uma vida social produtiva, por meio da realização independente das atividades de vida diária, laborais, de lazer e esportivas (ROCHA; LOPES, 2004).

Nas habilidades funcionais na área de mobilidade e função social os resultados apresentaram melhora nos escores brutos e normativos, porém com menor expressão do que nas habilidades funcionais de autocuidado. A equoterapia proporciona uma atividade lúdica e sabe-se que o brincar possui um caráter exploratório, caracterizando-se como uma ferramenta para que a criança conheça e compreenda o mundo que a cerca, internalizando experiências e assimilando novos conceitos. As brincadeiras proporcionam desenvolvimento motor, socialização, expressão, aprendizagem facilita o acesso à atividade simbólica e a elaboração psíquica de vivências do cotidiano infantil (JUNQUEIRA, 2003).

Segundo Lorenzini (2002) a brincadeira é um instrumento que fornece á criança a experiência necessária ao seu desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo, afetivo e cultural. As crianças que receberam o tratamento pela equoterapia possuíam idade de 3 a 7 anos de idade, o que pode também favorecer as aquisições motoras com o estímulo da equoterapia.

Considerações finais

Por meio da escala PEDI constatou-se que o desempenho funcional de crianças com Síndrome de Down é inferior ao de crianças típicas. A equoterapia proporcionou melhora do desempenho motor das crianças com Síndrome de Down, no período de quatro meses de tratamento.

Concluindo, os estímulos oferecidos pela equoterapia são de grande importância para desenvolvimento motor de crianças com Síndrome de Down.

Referências

CIRILLO, L. C. *Fundamentos doutrinários da equoterapia no Brasil*. Curso Básico de Equoterapia: Associação Nacional de Equoterapia – ANDE-BRASIL [S. l: s. n., 2004].

FONSECA, L. F.; PIANETTI, G.; XAVIER, C. C. *Compêndio de Neurologia Infantil. Rio de Janeiro*: Editora Médica e Científica, 2002.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor*: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

JUNQUEIRA, M. F. P. S. A mãe, seu filho hospitalizado e o brincar: um relato de experiência*. Estudos de Psicologia*, v. 8, n. 1, p.193-197, 2003.

LORENZINI.V. L. M. *Brincando a brincadeira*: com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos. 2 ed. São Paulo: Manole, 2002.

MANCINI, *et al*. Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral. *Arquivo de Neuropsiquiatria*, São Paulo, v.60, n.2B, jun 2002.

_____. Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade. *Arquivo Neuropsiquiatria*, São Paulo, v. 61 n. 2B, jun 2003.

_____. Efeito moderador do risco social na relação entre risco biológico e desempenho funcional infantil*. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v.4, n.1, jan./mar 2004.

_____. *Inventário de avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI):* manual da versão brasileira adaptada. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MURAHOVSCH, J. *Pediatria:* diagnóstico mais tratamento. 6. ed. São Paulo: Savier, 2003.

OLIVEIRA, M. C.; CORDANI, L. K. Correlação entre habilidades funcionais referidas pelo cuidador em nível de assistência fornecida a crianças com paralisia cerebral. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral.* v.1, n. 1, p. 24-29, 2004.

ROCHA, C. R. F.; LOPES, M. L. P. Fisioterapia aplicada à equoterapia. In: CIRILLO, L. de C. *Curso Básico de Equoterapia*: Associação Nacional de Equoterapia – ANDE-BRASIL [s. l: s. n., 2004].

TORQUATO, J.; A. *et al*. A aquisição da motricidade em crianças portadoras de Síndrome de Down que realizam fisioterapia ou praticam equoterapia. *Fisioter. Mov*. Curitiba, v.26, n. 3, p.515-524, jul.-set., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-51502013000300005 Acesso em 5 jun. 2016.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DO TRABALHADOR

Rafaela Rodrigues Oliveira, UNIUBE, rro-2@outlook.com
Alysson da Silva, UNIUBE, a_ly_ssoncontatos@hotmail.com
Lidiana Simões Marques Rocha, UNIUBE, lidiana.marques@uniube.br

Agência Financiadora: sem financiamento
Área Temática 01: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência dos acadêmicos de Fisioterapia da UNIUBE, inseridos no projeto de extensão: Atuação da Fisioterapia na Saúde do Trabalhador. Este estudo foi caracterizado como um projeto de extensão, com delineamento transversal e de caráter descritivo. As amostras foram constituídas por funcionários do setor de informática da UNIUBE (n=30). Para a coleta de informações foi utilizado um questionário de avaliação da qualidade de vida, contendo 26 questões de múltipla escolha. Posteriormente foram realizadas as atividades em grupo, no setor de informática e também o desenvolvimento da página do Facebook e um Blog intitulados: Trabalhando bem. O questionário de qualidade de vida proporcionou aos colaboradores o conhecimento de sua situação atual de saúde e suas perspectivas para o futuro e o projeto buscou contribuir com a saúde dos trabalhadores, por meio de atividades de promoção e prevenção, dentro e fora do seu ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Relato de experiência. Projeto de extensão. Saúde do Trabalhador.

Abstract

The objective of this paper is to present an account of experience of the academics of physiotherapy UNIUBE, inserted in the project of extension: Role of physiotherapy in Occupational Health. This study was characterized as an extension project, with cross-sectional design and descriptive. The samples were made by officials of the Department of Informatics of the UNIUBE (n=30). For the collection of information was used a questionnaire to assess quality of life, containing 26 multiple-choice questions. Subsequently were performed the group activities, in the information technology sector and also the development of Facebook page and a blog entitled: Working Well. The quality of life questionnaire provided employees with the knowledge of his current situation of health and its prospects for the future and the project aimed to contribute to the health of workers, through activities of promotion and prevention, inside and outside of their working environment.

Keywords: Case Report. Extension Project. Occupational Health.

Introdução

A articulação entre a universidade, os serviços de saúde e a comunidade representa uma estratégia fundamental para orientar os processos de mudança na educação em saúde, na direção da relevância social. Para isso torna-se necessário propostas inovadoras de formação na área da saúde que podem incluir: metodologias ativas de ensino-aprendizagem; prática nos cenários dos serviços e da comunidade desde o início da formação profissional; avaliação formativa e somativa ao longo de todo o processo (FEUERWERKER; SENA, 2002; AUGUSTO et al, 2011).

A educação e a saúde são bens públicos com traços em comum e diferenciados em relação às demais dimensões da vida. As mudanças sociais esperadas só podem ser promovidas considerando-as como eixos centrais, por serem elementos essenciais para a coesão social e redução das desigualdades sociais. A construção de novos perfis profissionais, com a perspectiva da integralidade da atenção à saúde prestada à população precisa ser inclusiva e cidadã, na qual o cuidado com a saúde apresenta um papel primordial (BISPO-JUNIOR, 2010).

É preciso construir caminhos que possibilitem a percepção cada vez menos segmentadas da realidade e do saber, mais crítica e mais social. Produzir conhecimentos e ações mais contextualizados, portanto mais próximos das condições de vida da comunidade, e com maior potencial para levá-las a perceber sua corresponsabilidade pela manutenção de sua saúde, compreendendo-a como um recurso que se conquista passo a passo. O

profissional de saúde é um educador em saúde em potencial, sendo condição essencial a sua prática seu próprio reconhecimento enquanto sujeito do processo educativo, bem como o reconhecimento dos cidadãos enquanto sujeitos em busca de autonomia. A construção de novos perfis profissionais, com a perspectiva da integralidade da atenção à saúde prestada à população precisa ser inclusiva e cidadã, na qual o cuidado com a saúde apresenta um papel primordial (NAVES; BRICK, 2011).

Diante do exposto é importante conhecer quais são os desafios que o acadêmico de fisioterapia se depara na comunidade, em contato com diferentes áreas do conhecimento, frente a necessidade de desenvolver atividades de educação em saúde nos grupos, voltados para saúde do trabalhador e no atendimento individual. E ainda com a incumbência de contribuir na melhora da qualidade e da integralidade da assistência, na perspectiva da saúde. Cabe aqui neste projeto trazer este contexto, junto aos acadêmicos, analisar as eventuais lacunas na formação e permitir aos próprios estudantes, durante a graduação, apontar soluções futuras.

Metodologia

Este estudo foi caracterizado como um projeto de extensão, com pesquisa de campo e delineamento transversal e de caráter descritivo. As amostras por foram constituídas por funcionários do setor de informática da UNIUBE (n=30). Para a coleta de informações no setor de informática foi utilizado um questionário estruturado de avaliação da qualidade de vida, contendo 26 questões de múltipla escolha. Os participantes responderam aos questionários, que foram aplicados com prévia leitura dos avaliadores, que permaneceram no local para esclarecer eventuais dúvidas de compreensão. O questionário selecionado foi o Whoqol-bref com 26 itens.

Para a participação no projeto de extensão, os acadêmicos foram recrutados na UNIUBE, com convite verbal, com prévia comunicação e de forma que não interferisse nas suas atividades acadêmicas. Os acadêmicos escolhidos foram: os que já tinham cursado os recursos fisioterapêuticos e a disciplina de preventiva e saúde coletiva (conhecimento prévio em saúde do trabalhador), do sétimo período (contato direto com as disciplinas de saúde do homem e

populações especiais), com interesse no projeto e com disponibilidade de horário de manhã e tarde (durante a semana) e aos sábados no período da manhã.

As atividades do grupo de usuários aconteceram em cinco momentos, de acordo com um procedimento operacional padrão (POP): organização do ambiente e dos materiais utilizados nas atividades, acolhimento; atividade física; desenvolvimento do tema, que foi escolhido no início de cada mês, por meio de sugestões explícitas dos usuários ou emergia do grupo durante as atividades de reflexão e livre expressão e na reunião de planejamento, da qual participaram os acadêmicos e o docente.

Resultados

De acordo com o princípio da integralidade, a abordagem dos acadêmicos de fisioterapia não ficou restrita à assistência curativa, buscou-se dimensionar fatores de risco à saúde e, por conseguinte, a execução de ações preventivas, a exemplo da educação para a saúde. O segundo princípio parte da premissa de que é preciso envolver os indivíduos nas ações, o que se contrapõe a sua imposição. Os encontros da saúde do trabalhador ocorreram uma vez na semana: nas sextas-feiras no setor de informática da UNIUBE, com 4 alunos de graduação da fisioterapia.

Na reunião de planejamento foi realizada uma avaliação verbal do que aconteceu no grupo anteriormente e foram discutidas novas estratégias de atuação para os próximos encontros. Durante as reuniões de planejamento, o professor e os acadêmicos selecionaram as atividades, elegendo-o e organizando-o de acordo com a disponibilidade de recursos materiais, espaço físico e também levando em conta o preparo dos acadêmicos, presentes nas atividades, conforme sua o período do curso de graduação e com divisões de tarefas específicas.

As redes sociais correspondem a um sistema de apoio ou sistema físico, que se assemelha com uma árvore ou como o próprio nome indica, uma rede. Assim torna-se possível a articulação entre as pessoas, de acordo com os seus interesses pessoais e ações. As redes sociais podem ser úteis e complementares em relação ao processo de educação em saúde para o trabalhador.

A produção e a edição do Blog e da página do Facebook foram realizadas ao mesmo tempo em que os acadêmicos faziam seleção de materiais teóricos e práticos como: livros-textos, revistas de fisioterapia e busca em bases de dados do Google acadêmico. O Blog e a página do Facebook foram criados, a partir de reuniões semanais e em grupo, e ao final receberam a seguinte denominação: Trabalhando Bem. Posteriormente, o Blog recebeu uma identidade visual, com logomarca e formatação realizados pelos profissionais da UNIUBE, assim como obteve o apoio de divulgação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os encontros entre os acadêmicos e os professores foram utilizados também para discussão de temas, correções de atividades, gravação de vídeos de orientações, com ênfase em atividades de prevenção e promoção em saúde.

Tanto o Blog quanto a página do Facebook possuíam como finalidades a postagem de conteúdo teóricos, vídeos e imagens de orientações posturais, exercícios específicos, massagens e recursos fisioterapêuticos, direcionados para o cuidado à saúde do trabalhador. Nesse período o Blog teve como alcance um número de 723 visualizações e a página do Facebook obteve 974 visualizações no vídeo de chamada e 704 visualizações no vídeo de orientações para cervicalgia.

Os grupos de promoção à saúde são concebidos como um instrumento capaz de contribuir com o desenvolvimento da autonomia e condições de vida e saúde da população. O método é identificado como uma intervenção coletiva de saúde, constituída por um processo grupal e orienta para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos direcionados à transformação contínua do nível de saúde e condições de vida dos seus participantes. Os grupos são identificados no contexto que contribui com a superação do modelo biomédico. Desenvolvem ações em que a saúde é tomada em sua positividade, ao mesmo tempo em que podem servir de atenção à saúde do trabalhador (SANTOS *et al*., 2006).

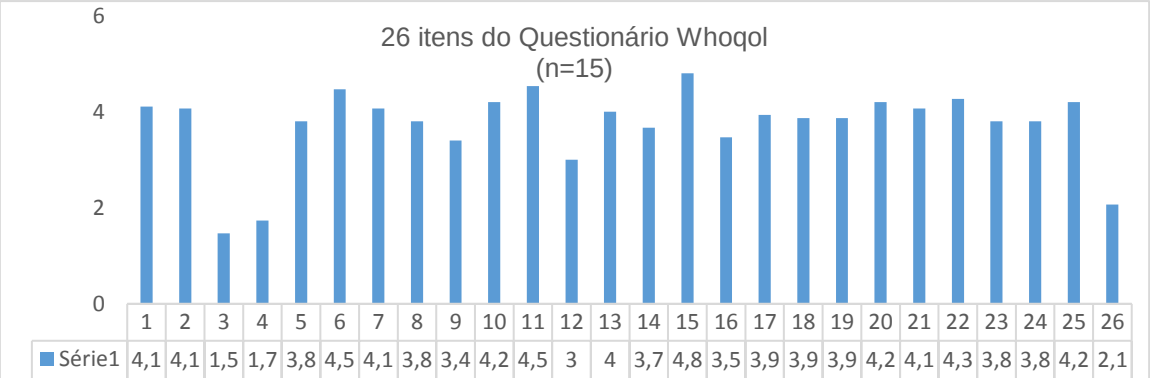
Esta é uma das contribuições desse projeto para o acadêmico: permitir que o acadêmico tenha contato com esse modelo de atuação de atenção primária. Mas muitas outras habilidades e competências podem ser desenvolvidas, por meio de um projeto de extensão.

A prática educativa em saúde, na perspectiva integral, visa ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde, porém não mais pela imposição de um saber técnico científico

detido pelo profissional de saúde, mas sim pelo desenvolvimento da compreensão da situação de saúde, que capacite os indivíduos a decidirem quais as estratégias mais apropriadas para promover, manter e recuperar sua saúde (SANTOS *et al*., 2006).

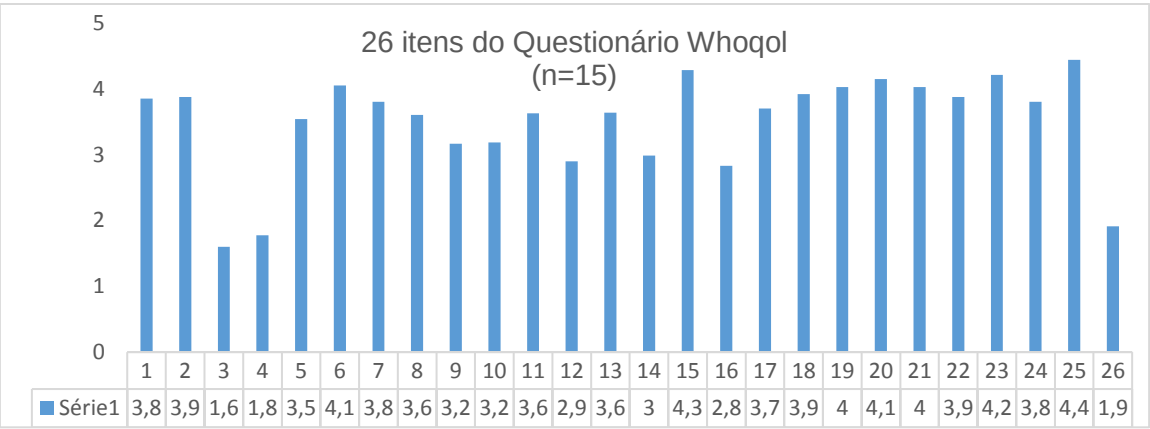
O questionário WHOQOL reflete a natureza subjetiva da avaliação que está imersa no contexto cultural, social e de meio ambiente. O que está em questão não é a natureza objetiva do meio ambiente, do estado funcional ou do estado psicológico, ou ainda como o profissional de saúde avalia essas dimensões: é a percepção do respondente que está sendo avaliada (FLECK, 2000).

Gráfico 1 – Resultado do questionário de qualidade de vida (Whoqol-bref) do grupo matutino, no setor de informática da UNIUBE (n=15).



Fonte: arquivo dos autores.

Gráfico 2- Resultado do questionário de qualidade de vida (Whoqol-bref) do grupo vespertino, no setor de informática da UNIUBE (n=15).



Fonte: Arquivo dos autores.

O grupo matutino foi composto de 15 colaboradores com média de idade de 28 anos e o grupo vespertino foi composto de um grupo de 15 colaboradores com média de idade de 32,9 anos de idade (gráficos 1 e 2). O grupo matutino, mais jovem em torno de 4,9 anos, apresentou uma pontuação maior no questionário de qualidade de vida (94,5) em relação ao outro grupo (90,7), mas as diferenças não foram estatisticamente significativas ($p>0,05$).

Na página do Facebook e no Blog foram postados vários temas, selecionados e escritos pelos acadêmicos, sendo eles: Cervicalgia; Postura sentada no computador de mesa e notebook; Postura e insônia; Postura ao utilizar celular; Postura ao dirigir; Fascite plantar; Doenças Ocupacionais e Alongamento realizados na postura sentada.

A fisioterapia dispõe de diversos recursos dentro da cinesioterapia, como orientações posturais, análise ergonômica e técnicas terapêuticas para aplicação dos mesmos, como por exemplo: o alongamento segmentar, o Isostretching e o Pilates que objetivam a manutenção ou aumento da flexibilidade muscular, por meio do alongamento global das cadeias musculares, partindo do pressuposto de que um músculo encurtado cria compensações em músculos próximos ou distantes (BARBOSA, 2002; BRUSCATTO, 2002; COSTA; ROTH; NORONHA, 2012; SILVA, 2009).

Os objetivos principais da flexibilidade incluem reduzir os riscos de lesões, minimizar a dor muscular tardia e melhorar o desempenho muscular geral. Níveis adequados de força muscular e flexibilidade são fundamentais para o bom funcionamento músculoesquelético, contribuindo para a preservação de músculos e articulações. Desta forma, tanto a perda da força muscular quanto dos níveis de flexibilidade, podem dificultar a realização de diferentes tarefas do cotidiano (REIS; MORO; CONTIJO, 2003).

Sabe-se também da importância dos métodos posturais para a reeducação postural, assim como eles têm apresentado resultados positivos na melhora da flexibilidade muscular e na sua grande utilidade clínica, inclusive na saúde do trabalhador, além das propostas da fisioterapia para melhorar a organização do ambiente de trabalho. As técnicas posturais são baseadas no alongamento e fortalecimento das cadeias musculares, as quais são técnicas versáteis e que podem ser realizadas individualmente ou em grupos, permitindo seu uso não somente na clínica, mas também em outros locais (SACCO *et al*.,

2005). Na prática fisioterapêutica, também são usados com frequência os exercícios de alongamento de um músculo ou grupos musculares, ou seja, o alongamento segmentar.

O envolvimento dos acadêmicos da fisio¬terapia com os sistemas de informação em saúde ainda é pequeno, assim como nas atividades de educação em saúde, mas isto pode fazer parte do planejamento futuro do curso.

As Diretrizes Curriculares de 2002 definem como competências e habilidades gerais: desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo e, no trabalho em equipe multiprofissional e ou interdisciplinar, estar apto a assumir posições de liderança, sempre com a finalidade de buscar o bem-estar da comunidade. As definições desta inserção são recentes e existem algumas dificuldades para uma legítima caracterização da atuação na atenção básica em saúde. Desde então, diversos órgãos representativos profissionais têm alavancado novos conhecimentos e divulgação de trabalhos, possibilitando, nesse momento, um aprofundamento e a reflexão sobre sua prática profissional neste cenário de atuação (PORTES *et al*., 2011; NAVES; BRICK, 2011).

Outro ponto abordado foi uma revisão dos conteúdos de saúde do trabalhador, em forma de seminários, artigos e discussões de textos. Desta forma, pode-se resumir da seguinte forma:

Os objetivos específicos neste período são: capacitar o aluno a elaborar protocolos de atividades; elaborar ações educativas em saúde para a comunidade; conduzir atividades em grupo; desenvolver habilidades para o trabalho em grupo; ministrar aulas e criar folhetos educativos voltados a saúde do trabalhador; realizar o atendimento de fisioterapia seguindo as diretrizes do curso, de acordo com a necessidade dos trabalhadores; orientar e interagir com os funcionários da instituição, respeitando seus limites e suas vontades.

Considerações finais

O projeto pode contribuir para com a saúde dos trabalhadores, por meio de atividades de promoção e prevenção dentro e fora do seu ambiente de trabalho, proporcionando um momento dedicado exclusivamente ao seu cuidado.

As redes sociais podem ser úteis e complementares em relação ao

processo de educação em saúde para o trabalhador. Desde que os materiais como vídeos, textos e imagens permitam aos seus usuários compreender questões relacionadas aos cuidados e a manutenção de sua saúde e que essas informações sejam direcionadas para tal função.

Referências

AUGUSTO, V. G. *et al*. Promoção de saúde em unidades básicas: análise das representações sociais dos usuários sobre a atuação da fisioterapia. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.16, (Supl.1), 2011.

BARBOSA, L. G. Fisioterapia Preventiva nos Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho – DORTs. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

BRUSCATTO, C.A. Comparação de dois métodos fisioterápicos para o alívio da dor muscular crônica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, L.M.R., ROTH, A, NORONHA, M. O método pilates no Brasil: uma revisão de literatura. *Arq. Catarin. Med*., v. 41 n. 3, p. 87-92, 2012.

FLECK, M. P. A. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.5, n.1, p.33-38, 2000.

FEUERWERKER, L.C.M., SENA, R.R. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. *Revista Interface Comunic, Saúde, Educ*, v.6, n.10, p.37-50, 2002.

NAVES, C. R.; BRICK, V. S. Análise quantitativa e qualitativa do nível de conhecimento dos alunos do curso de fisioterapia sobre a atuação do fisioterapeuta em saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (Supl. 1): 1525-1534, 2011.

PORTES, L. H., JUNQUEIRA M. A. J., PAULA, L. T. FREITAS, M. S. Atuação do fisioterapeuta na Atenção Básica à Saúde: uma revisão da literatura brasileira. *Rev. APS*, v.14, n.1, p. 111-119, jan/mar, 2011.

REIS, P. F.; MORO, A.R; CONTIJO, L.A. A importância da manutenção de bons níveis de flexibilidade nos trabalhadores que executam suas atividades laborais sentados. *Revista Produção*, Florianópolis, v.3 n.3, p. 1-10, 2003.

SACCO, I.C.N.; ANDRADE, M.S.; SOUZA, P. S.; NISIYAMA, M.; CANTUÁRIA, A.L.; MAEDA, F.Y.I.; PIKEL, M. Método pilates em revista: aspectos biomecânicos de movimentos específicos para reestruturação postural – Estudos de caso. *R. bras. Cie Mov*, São Paulo, v.13, n. 4, p. 65-78, 2005.

SANTOS, *et al*. Grupos de promoção à saúde no desenvolvimento da

autonomia, condições de vida e saúde. *Rev Saúde Pública*, v.40, n. 2, p.346-52, 2006.

SILVA, A. C. L. G.; MANNRICH, G. Pilates na reabilitação: uma revisão sistemática. *Fisioterapia e Movimento*, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 449-455, 2009.



COMPARAÇÃO ENTRE HABILIDADES MANUAIS DE CANHOTOS E DESTROS

Darlisson Bueno Paranhos, UNIUBE, darlisson-2b@hotmail.com
Lidiana Simões Marques Rocha, UNIUBE, lidiana.marques@uniube.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT01-Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo

O objetivo deste trabalho foi comparar habilidades manuais entre destros e canhotos de estudantes. Um número 135 estudantes canhotos participaram do questionário aplicado, que constava de questões sobre as dificuldades no cotidiano. Apenas 20 voluntários canhotos e 20 destros participaram da avaliação cinesiológica funcional e dos testes de habilidades manuais. Os resultados demonstraram que não houve diferença na avaliação de antropometria, força muscular e goniometria entre os grupos de canhotos e destros. Nos testes de habilidades manuais não houve diferença nas atividades de rosquear. Porém, no teste de recortar com tesoura e no teste de abrir latas os canhotos apresentaram melhor desempenho nas habilidades bimanuais em comparação aos destros. As carteiras escolares apareceram no topo da lista das dificuldades dos canhotos e estes relataram que são condicionados para utilizarem os materiais projetados para os destros e necessitam usar a mão não dominante com frequência.

Palavras-chave: Canhotos. Destros. Habilidades.

Abstract

The aim of this study was to compare hand skills between right - handed and left - handed students. A total of 135 left-handed students participated in the

applied questionnaire, which included questions about daily difficulties. Only 20 left-handed volunteers and then 20 right-handed volunteers participated in functional kinesiology and manual skills tests. The results showed that there was no difference in the assessment of anthropometry, muscle strength and goniometry between left - handed and right - handed groups. In the manual skills tests there was no difference in threading activities. However, in the scissor cut test and the open cans test the left-handers performed better in bimanual skills compared to right-handed. School wallets have topped the list of left-handed difficulties and have reported that they are conditioned to use materials designed for righties and need to use the non-dominant hand frequently.

Keywords: Lefties. Right-handed. Skills.

Introdução

O termo canhoto antigamente estava relacionado ao mal, era como se a pessoa canhota fosse uma criminosa, hoje é entendida como a habilidade que a pessoa tem em lidar com o lado esquerdo do corpo. Muitas são as hipóteses que tentam explicar o canhotismo, dentre essas hipóteses tem duas vertentes, uma delas sugere que o canhotismo é um fator biológico, enquanto a outro descreve que é consequência da interação do organismo com o ambiente (COSTA, 2014).

A testosterona, que é o hormônio responsável pelas principais diferenças entre homens e mulheres seria uma provável causa do canhotismo, pois seu alto nível de concentração nas gestantes poderia causar essa lateralidade, também explicaria o fato de haver mais homens canhotos que mulheres (PEREIRA, 2004).

Segundo Macêdo (2001), a mão direita foi carregada de pontos positivos, enquanto a mão esquerda foi relacionada a conotações relacionada a impureza, mas qualquer canhoto pode ter a mesma habilidade com sua mão esquerda como um destro com sua mão direita, pois do ponto de vista neurológico, ambas possuem a mesma capacidade, a dificuldade dos canhotos é adaptar-se em um mundo feito para os destros.

Para Contreras (1999), existem diferentes tipos de canhotos, tem o canhoto verdadeiro que tem lateralização homogênea, ou seja, dominância cerebral direita, tem o canhoto falso que inclui diversos grupos, como os que perderam a mão direita, aqueles que tem habilidades com as duas mãos e os descontentes, que são o grupo que foram reeducados a utilizar a mão direita. As dificuldades encontradas pelos canhotos são muitas, como o uso de talheres, roteiro ocidental da esquerda para a direita, as torneiras de pias, maçanetas de

portas, porta giratória, lemes de veículos, mesas nos locais de estudo, mas também há algumas vantagens como rapidez com precisão, melhores reflexos e menor sequelas em casos de acidentes cérebro vasculares.

Os canhotos encontram dificuldades em adaptar-se nas escolas pelo preconceito de colegas e professores ou pela falta de estrutura que atenda suas necessidades, como mobiliário e materiais didáticos adequados (RANGEL, NASCIMENTO, SOUZA, 2015).

Toga e Thompson (2003) relataram que a preferência pelo membro pode estar associada com assimetrias na entrada sensorial, embora não se saiba se esta relação é casual. Esses autores discorrem também que estas descobertas indicam que algumas assimetrias cerebrais não são necessariamente determinadas geneticamente, e poderiam resultar de estímulos sensoriais lateralizados durante o desenvolvimento pré e pós-natal. Os autores acreditam que a relação com o uso da mão está relacionada ao meio em que vivemos.

As dificuldades encontradas pelo canhoto vão desde o manuseio de utensílios do cotidiano, como tesouras, abridores de lata e maçanetas, até situações escolares que exigem procedimentos da esquerda para a direita, como, por exemplo, a leitura e a escrita nas línguas ocidentais**.** Assim, estudos que avaliem a percepção das dificuldades encontradas por esses indivíduos poderão auxiliar na identificação dos problemas rotineiros e evidenciar a necessidade de desenvolver e divulgar produtos adaptados para essa população (AMARO *et al*., 2014).

Desta forma, o objetivo deste trabalho foi comparar habilidades manuais entre destros e canhotos de estudantes universitários.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada em estudantes universitários da Universidade de Uberaba (UNIUBE), selecionados de forma aleatória. O trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade de Uberaba - UNIUBE e foi aprovado conforme processo CAAE n.º 0018.0.227.000-06. Todos os estudantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o termo de consentimento conforme determina o CEP.

Inicialmente os estudantes responderam a um questionário composto por 13 questões que englobavam as atividades estudantis, trabalhistas e de vida

diária, como por exemplo, informações sobre a lateralidade e a sugestão para melhorias nas atividades executadas por eles, caso houvesse relato de dificuldade nos itens abordados.

Do processo, cerca de 135 estudantes com idade média de 21,89 anos, canhotos responderam ao questionário. Dos participantes 62 eram homens e 73 eram mulheres e em seguida foram convidados a participação nos testes, a princípio por e-mail, cujos convites foram enviados, porém poucas respostas foram obtidas. Um novo contato foi realizado por meio de ligações via telefonia fixa e móvel, mesmo assim, o comparecimento para realização dos testes foi baixo, justificado por falta de disponibilidade de tempo, compromissos acadêmicos e esquecimentos. Desta forma, somente 20 estudantes canhotos participaram dos testes, no período correspondente as ligações telefônicas. Com a finalidade de comparar os dados encontrados entre as duas amostras, 20 estudantes destros foram convidados a participarem da pesquisa e os testes foram realizados no Campus Aeroporto da Universidade de Uberaba.

As medidas antropométricas foram realizadas bilateralmente, três vezes em cada membro, com todos os estudantes em posição ortostática, com os membros superiores em posição anatômica e devidamente relaxados. Foi utilizado fita métrica para averiguar a circunferência dos braços, antebraços, punhos e o comprimento das mãos e a espessura das mãos foi avaliada com um paquímetro.

Na avaliação da força muscular o estudante permaneceu sentado em um banco de madeira com a parte posterior do tronco apoiada na parede, membros superiores paralelos ao corpo, em extensão de cotovelo, em posição neutra de punho e pés apoiados no chão. Todos os estudantes receberam orientação verbal e visual sobre a maneira correta de segurar e manejar o dinamômetro marca JAMAR modelo PC 5032P, a fim de evitar compensações como extensão e flexão do punho e flexão de cotovelo. O teste foi realizado três vezes com as duas mãos. O tempo de preensão foi de 5 segundos com intervalo de 30 segundos entre cada série.

Para avaliar as retrações musculares, bilateralmente, foi utilizado goniômetro marca Carci, para avaliação dos membros superiores. Os estudantes ficavam sentados em um banco de madeira de frente para a maca e para o responsável pela aplicação do teste. Os antebraços e os punhos ficavam

apoiados na maca, na posição neutra para avaliação dos movimentos em flexão, extensão, desvio ulnar e desvio radial do punho. Os movimentos em rotação interna e externa dos ombros foram averiguados com o estudante em decúbito ventral, com dois terços do membro a ser avaliado apoiado na maca. O estudante recebeu orientação verbal e visual em relação ao sentido do movimento.

Para realização deste teste foi utilizado um tubo de creme dental de 90 gramas, um frasco de desodorante antitranspirante de 50 mililitros (ml) e um pote plástico de 500 gramas, mas todos os recipientes estavam vazios. O estudante permaneceu sentado em um banco de madeira de frente para a maca e para o responsável pela aplicação do teste. Antes de iniciar o teste as instruções foram as seguintes: verbal e visual de como posicionar os antebraços na maca, a sequência de abertura e fechamento das tampas dos recipientes que eram sempre do menor para o maior diâmetro e sobre o registro do tempo gasto para a realização do teste foram orientadas. O tempo gasto para abrir e fechar os recipientes com as duas mãos o mais rápido possível, foi registrado utilizando o cronômetro. Inicialmente realizava a abertura dos recipientes com uma das mãos e com a outra segurava os recipientes. Em seguida retornava a posição inicial para fechar os recipientes com a mesma mão que os abriu. O mesmo procedimento foi realizado com a outra mão.

Para o teste de recortar foi utilizada uma folha de papel sulfite tamanho “A 4” com os locais de corte pré-estabelecidos, onde continha cinco lacunas com largura de 1,0 cm e mais cinco de 0,5 cm e uma tesoura marca *Stainless Steel*, apropriada para destros.

O estudante permaneceu sentado em um banco de madeira de frente para a maca e para o responsável pela aplicação do teste. Para realização do teste foram transmitidas instruções verbais e visuais sobre o corte, do maior número de tiras em linha reta no tempo estipulado de 30 segundos, com uma das mãos e depois com a outra.

Para realização do teste de abrir latas foram utilizadas latas vazias de creme de leite, todas do mesmo fabricante e um abridor de latas marca *Viel.* Para proteção da face aberta da lata, foi utilizada uma tampa plástica afixada com fita crepe. O estudante permaneceu sentado em um banco de madeira de frente para a maca e para o responsável pela aplicação do teste. Antes de iniciar o

teste as instruções verbais e visual foram fornecidas, ou seja, o posicionamento para realização do teste era com a lata apoiada na maca, com tempo registrado por meio do cronômetro e atividade, foi realizada com as duas mãos.

Para a análise dos dados foi utilizado o programa estatístico Med Calc® para teste T e Chi Square Test. O Chi Square Test foi utilizado para os testes de rosquear, recortar e abrir latas. O test T foi utilizado para medidas antropométricas, força muscular e goniometria. Foi considerado significativo os valores com $p<0,05$.

Resultados

Nos testes da antropometria, força muscular, goniometria em comparação entre canhotos e destros não houve diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$). Igualmente, nos testes de habilidades manuais, o teste de rosquear em comparação entre canhotos e destros não houve diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$).

No tempo de recortar também foram identificadas que não houve diferenças estatísticas entre canhotos com mão direita (4,65 tiras) e canhotos com mão esquerda (5 tiras), nem entre os grupos, mesmo com a tesoura adaptada para destros. No teste de recortar ainda foi detectado que existem diferenças estatísticas ($p=0,0002$) no tempo de recortar no próprio grupo, entre os destros com mão direita (6,65 tiras) e destros com mão esquerda (2,7 tiras), ou seja, os destros apresentaram muita dificuldade com a mão esquerda.

Foram observadas diferenças estatísticas ($p<0,05$) na habilidade de abrir latas entre destros com a mão esquerda (84 segundos e 72 milésimos) e canhotos com a mão esquerda (48 segundos e 93 segundos), onde os canhotos apresentaram maior facilidade na atividade, mesmo com equipamento projetado para destros. No teste também foram detectadas diferenças estatísticas ($p=0,0001$) entre destros com a mão direita (26 segundos e 97 milésimos) e destros com a mão esquerda (48 segundos e 93 milésimos), ou seja, os destros tiveram muita dificuldade com a mão esquerda.

Em relação ao questionário com os canhotos foi observado que 72,2 % tiveram queixas quanto a falta de carteiras para canhotos, 17,7% apresentavam dificuldades para abrir latas e 10,81% relataram dificuldades com o mouse do computador.

Considerações finais

As carteiras escolares apareceram no topo da lista das dificuldades dos canhotos e estes relataram que são condicionados para utilizarem os materiais projetados para os destros e necessitam usar a mão não dominante com frequência. Esses canhotos apresentaram melhor desempenho nas habilidades bimanuais em comparação aos destros nas atividades de recortar e abrir latas nesta amostra específica.

Diante do alto índice de queixas apresentadas em relação à falta de carteiras para canhotos no ambiente escolar, sugerem-se melhorias nas ferramentas do uso cotidiano de canhotos e modificações ergonômicas em salas de aula, como carteiras adaptadas para contribuir com a postura de canhotos.

Referências

AMARO, E. A. et al. Universitários canhotos: dificuldades encontradas e propostas para as atividades cotidianas. *Cad. Ter. Ocup*. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 531-536, 2014

CONTRERAS, O. C. El mundo del zurdo*. Rev Colomb Psiquiatr* v. XXVIII, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v28n2/v28n2a09.pdf>. Acesso em: 25 mar 2017.

COSTA, P. L. F. *Ser diferente:* dificuldades e superações de pessoas canhotas em diferentes gerações. 2014,98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MACÊDO, K.R.R. *A lateralidade do canhoto.* 2001, 56 f. Monografia (Pós-graduação latu sensu em Psicomotricidade) - Universidade Cândido Mendes, Instituto de Pesquisas sócio pedagógicas, Rio de Janeiro, 2001.

PEREIRA, S. A.M. A relação entre lateralidade e flexibilidade**.** *Revista Mineira de Educação Física,* v. 12, n. 1, 2004.

RANGEL, I. R. G.; SOUZA, C. H. M., NASCIMENTO, E. C. Canhotos em terra de destros: as dificuldades escolares enfrentadas pelas pessoas que escrevem com a mão esquerda. *Nucleus,* Ituverava, v. 12, n. 2, p. 7-16, out. 2015.

TOGA, A. W.; THOMPSON, P. M. Mapping brain asymmetry. *Nature reviews Neuroscience*, Los Angeles, v. 4, n. 1, p. 37-48, jan. 2003.



A INSERÇÃO DA ENFERMAGEM NA PROMOÇÃO DA SAÚDE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Natália Leite Rosa Mori, FMB/UNESP, nataliamori@live.com
Thaina Generale Moreira, UNESP, thaygenerale@gmail.com
Carmen Maria Casquel Monti Juliani, FMB/UNESP, cjuliani@fmb.unesp.br

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: AT01 - Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

Resumo

Ações de promoção da saúde podem se configurar como intersetoriais caracterizando-se tanto como coletivas quanto individuais. Assim, o Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e Saúde de São Manuel, desenvolveu o projeto “Universidade, educação e saúde: ação intersetorial de promoção de saúde nas escolas”. Objetivo: Relatar a experiência vivenciada sobre o projeto citado. No âmbito da Educação Permanente em Saúde, as reuniões e oficinas realizadas baseiam-se em metodologias ativas de planejamento e do processo ensino aprendizagem, tais como Planejamento Estratégico Situacional e Problematização, aplicando-se a Avaliação Formativa como estratégia de verificação do alcance dos objetivos propostos. Resultados: Avaliações mostraram repercussões positivas. Considerações: a intersetorialidade, inerente ao desenvolvimento do projeto, revelou-se como condição fundamental para a garantia da promoção da saúde escolar.

Palavras-chave: Educação, Saúde, Enfermagem

Abstract

Health promotion actions can be configured as intersectoral actions

featuring even as actions directed to the community, such as individualized. Therefore, the Department of Nursing at the Botucatu Medical School, in partnership with the Municipal Departments of Education and Health of Sao Manuel developed the project “University, education and health: intersectoral action for health promotion in schools”. Objective: Report the experience about practice of mentioned Project. Under the Continuing Education in Health, meetings and workshops realized are based on active planning methods and the teaching-learning process, such as Situational Strategic Planning and questioning applying the Formative Evaluation as verification strategy for reaching the proposed goals. Results: Evaluations met positive repercussions. Considerations: intersectoriality inherent to the development of the project has proved to be an essential condition for safeguarding school health promotion.

Keywords: Education, Health and Nurse.

Introdução

Estabelecido na Lei 8080/90, o conceito ampliado de saúde no Brasil a define como direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício. Define, ainda, que a saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais, entre outras coisas (BRASIL, 1990).

A este encontro, a Política Nacional de Promoção da Saúde reconhece que o setor da saúde não é capaz de garantir, sozinho, a resposta para as demandas da população, sendo necessárias estratégias e ações intersetoriais, com diversas dimensões da atuação da esfera pública e dos governos, que atuem em outras áreas e auxiliem neste processo (BRASIL, 2006).

O desenvolvimento dessas ações por meio de parcerias e recursos na comunidade tendem a potencializar essas ações e favorecer a integração dos projetos sociais e de setores afins, orientados para a promoção de saúde ao adotar como princípios a integração de vários saberes e setores, proporcionando uma percepção mais abrangente da realidade e dos processos de saúde. Esses setores vão desde o saneamento básico, por exemplo, até as ações educativas voltadas à coletividade, ações individualizadas e dirigidas a cada pessoa (BRASIL, 2006, DIAS, 2014).

A Carta de Ottwa, de 1986, define promoção de saúde como:

> o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente (WORLD, 1986, p. 2).

Para isso, traz como estratégias da Promoção da Saúde: a intersetorialidade; mobilização social e de parcerias na implementação das ações; sustentabilidade e defesa pública da saúde. Já em estudo mais recente, autores apontam cinco eixos de ação para suas ações, sendo eles: a construção de políticas públicas saudáveis, criando ambientes favoráveis a saúde, reforço da ação comunitária, desenvolvimento de habilidades pessoais e reorientação dos serviços de saúde (LOPES *et al*, 2010).

A insuficiência das ações assistenciais para dar conta de abranger a maior parte dos problemas enfrentados pela população reforça ainda a necessidade da promoção da saúde como política e prática no cuidado. Neste contexto, os projetos intersetoriais que envolvem a educação e a saúde se fazem fundamentais na promoção da saúde em diferentes cenários, incluindo as escolas (RODRIGUES; RIBEIRO, 2012).

Questões referentes à saúde surgem nas salas de aula por meio de professores, alunos, e familiares, expressando preocupações com melhores condições de saúde e de qualidade de vida. Estas escolas representam espaços para práticas em saúde, caracterizando um campo importante de atuação para a educação em saúde dos atores envolvidos nesse cenário (SILVA, 2016).

A extensão universitária caracteriza-se como processo educativo, cultural e científico, composto por um grupo de ações que são fundamentadas na articulação do ensino e da pesquisa e na viabilização da relação transformadora entre universidade e comunidade. Proporciona a troca de saberes acadêmico e popular, tendo como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (BRASIL, 2001).

Dessa forma, a extensão universitária se comporta como uma ponte interligando a universidade com a comunidade, identificando suas reais necessidades e promovendo a educação voltada à esta demanda. Assim, fica

evidente que tanto a extensão tem um papel fundamental na educação em saúde como a educação em saúde ocupa um espaço de suma importância na extensão (OLIVEIRA; GARCIA, 2009).

A esse encontro, os professores da Universidade Estadual Paulista, partindo de uma demanda real dos gestores das secretarias de Saúde e de Educação da cidade de São Manuel – SP, buscaram conhecer as principais necessidades de saúde das escolas públicas do município, considerando o conhecimento dos professores e funcionários locais, para assim propor estratégias de aprendizagem sobre a promoção da saúde nas escolas e abordagem de situações que envolvem a saúde da criança em situações que costumam acontecer.

A relevância deste estudo baseia-se, portanto, na importância social do projeto, desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal do município de São Manuel, buscando-se "promover a saúde nas escolas" por meio de ações de educação permanente com funcionários e professores, além de membros da área da saúde, fazendo uma articulação entre intersetorial entre as áreas da Educação e da Saúde, considerando a vulnerabilidade das crianças em idade escolar.

Objetivo

O objetivo deste trabalho tem por finalidade relatar a experiência vivida durante a realização do projeto de extensão universitária "Universidade, Educação e Saúde: parceria com prefeitura para promoção da saúde nas escolas", vinculado ao Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Botucatu-UNESP, divulgar os materiais construídos ao longo deste processo e ressaltar a importância de projetos de educação permanente que articulem as ações entre os setores de educação em saúde.

Método

Este estudo consiste em um relato de experiência a partir da vivencia dos profissionais enfermeiros e da aluna de graduação que participaram da ação de educação permanente em saúde relacionada ao projeto de extensão descrito.

O projeto citado iniciou suas atividades em 2013, em articulação intersetorial entre as Secretarias Municipais da educação e da Saúde do

município de São Manuel, situado no Estado de São Paulo, Brasil, encerrando-se em 2016 com a entrega dos materiais de orientação.

Durante a execução do Projeto de extensão os autores buscaram se aproximar da metodologia do Planejamento Estratégico Situacional (MATUS, 1991), para que a realização das atividades fosse organizada e desenvolvida com base em uma metodologia sólida de pesquisa. Assim, as ações foram então realizadas em três momentos: Momento explicativo, momento normativo e momento estratégico.

Resultados

Durante o Momento Explicativo, houve o levantamento de problemas junto aos professores que realizariam os treinamentos de educação permanente e aos diretores das escolas de educação infantil envolvidas, os quais informaram as demandas percebidas na rotina escolar. Assim, foram identificadas ocorrências relacionadas a sinais e sintomas apresentados pelas crianças como: febre, desmaio, crise convulsiva e refluxo gastresofágico; injúrias físicas não intencionais como engasgo e temas mais gerais como higiene pessoal, doenças transmissíveis e medicação no ambiente escolar.

O segundo Momento foi o Normativo, no qual elaborou-se um plano com a participação dos atores e definiu-se a periodicidade dos encontros. Determinou-se que seria realizado um primeiro encontro educativo com todos os professores e funcionários da rede municipal de educação, seguido por encontros presenciais, realizados com grupos menores de participantes, nas diferentes escolas para que as ações educativas fossem realizadas com grupos menores, permitindo a proximidade com a realidade de cada escola e a problematização das situações reais e das condutas a serem adotadas.

Na terceira etapa, denominada Momento Estratégico, foi elaborado o plano de ação e levantados os recursos necessários para colocá-lo em prática, bem como foram definidos os atores, responsabilidades, recursos necessários, prazos e datas; resultando em um encontro presencial com todo quadro de pessoal da área da Educação e 18 encontros de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Antes e após as ações de educação permanente foram ainda realizados encontros com os diretores das escolas e profissionais de saúde que permitiram a realização de fluxogramas e protocolos, avaliação das ações

realizadas, troca de experiência entre os atores envolvidos e sugestões para a posterior produção dos materiais de orientação.

A parceria entre a instituição de ensino superior e as Secretarias de Educação e Saúde do município foi bem avaliada pelos diretores das escolas e profissionais de saúde, sendo seu impacto foi percebido pela avaliação informal realizada com os participantes, a qual obteve resultados muito positivos e mensagens de incentivo para a continuidade do projeto.

Foram produzidos dois manuais de orientação sendo um manual completo com todo o conteúdo ministrado durante os treinamentos e um em formato de rápida consulta. Os materiais foram impressos e disponibilizados para as escolas e para as Secretaria Municipais de Saúde e Educação, bem como disponibilizados de forma digital em canal de acesso aberto vinculado à Faculdade de Medicina de Botucatu.

Considerações finais

Os professores e funcionários da Rede Pública de Educação do município foram diretamente beneficiados com a ação, enquanto as unidades de saúde próximas às escolas, os alunos e seus familiares foram indiretamente beneficiados. A veiculação das ações do projeto em jornal municipal também colaborou para dar visibilidade ao projeto de extensão universitária.

Consideramos que os principais objetivos do Projeto de extensão universitária foram alcançados e recomendamos a aplicação de material avaliativo formal e validado para que os resultados de ações como esta possam ser mensurados e destacados entre a comunidade científica e o meio social, incentivando a ampliação de projetos como este. Mesmo informalmente, o curso obteve alto índice de aprovação pelos professores e funcionários participantes, os quais elogiaram a iniciativa, reforçando a importância entre as ações intersetoriais entre atores da saúde e demais campos, como a educação.

Observação

Visto a complexidade e abrangência do projeto descrito, ressaltamos que sua realização só foi possível dada ao extenso número de autoras e colaboradores, as quais gostaríamos de incluir nesta publicação. São elas: Cassiana Mendes Bertoncello Fontes, Cláudia Helena Bronzato Luppi, Maria

Helena Borgato, Marli Teresinha Duarte, Meire Cristina Novelli Castro, Silmara Meneguim, Valéria de Castilho Palhares, Silvia Papini e Vera Lúcia Pamplona Tonete.

Referências

BRASIL. *Lei Orgânica da Saúde*. Lei 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. DOU de 20 set. de 1990.

_____. Ministério da Saúde - MS. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde*. Brasília: MS; 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.*Política Nacional de Promoção da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

_____. *Plano nacional de extensão universitária*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf/>. Acesso em: 02 de abril de 2012.

DIAS, M. S. de A. et al. Intersetorialidade e estratégia saúde da família: tudo ou quase nada a ver? *Ciênc. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4371-4382, 2014.

LOPES M DO S. V. et al. Análise do conceito de promoção da saúde. *Texto contexto - enferm.*, v.19, n.3, p.461-468, set 2010.

MATUS, C. O plano como aposta. *São Paulo em perspectiva*, v.5, n.4, p.28-42, 1991.

OLIVEIRA, T.M.N.; GARCIA, B.R.Z. A extensão e o seu papel na formação acadêmica. *Revista Univali*. Itajaí, v.14, n.1, p. 111-117, 2009.

RODRIGUES C.C.; RIBEIRO K. Promoção da saúde: a concepção dos profissionais de uma unidade de saúde da família. *Trab. educ. saúde*, v.10, n.2, p. 235-255, out 2012.

SILVA, C. S.; BODSTEIN, R. C. A. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola.Ciênc. *Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p. 1777-1788, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The Ottawa charter for health promotion*. Geneve: WHO, 1986.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Darlene Silva dos Santos, UFU, darlenesantospi@gmail.com
Cristiana Barra Teixeira, UFU, cristiana_barra@yahoo.com.br
Elaine Pontes Bezerra, UFU, elainepontes@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo

Esse estudo tem objetivo de refletir sobre as práticas educativas em âmbito escolar, de modo a perceber os elementos que permeiam o cotidiano pedagógico que envolve a educação ambiental, principalmente, no desafio da construção de um pensamento crítico emancipatório nos anos iniciais do ensino fundamental e suas interações em nível interdisciplinar. Pesquisa de abordagem qualitativa, com enfoque no método descritivo, concretizada com a colaboração de alunos/as do 8º período do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica da Universidade Estadual do Piauí na cidade de Pedro II-PI. Tem-se as contribuições de Cicillini e Fonseca (2012), Santos (2010), Gutiérrez (2008) dentre outros/as. Pontuamos que as pessoas envolvidas investem tentativas de inserir na escola ações que permitam a reflexão sobre a importância da Educação Ambiental, todavia, há que se refletir acerca da construção interdisciplinaridade no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Experiências educativas.

Abstract

The purpose of this study is to reflect on educational practices at the school level, in order to perceive the elements that permeate the pedagogical everyday

life that involves environmental education, especially in the challenge of constructing critical emancipatory thinking in the early years of elementary education and its Interactions at an interdisciplinary level. A qualitative research, with a focus on the descriptive method, materialized with the collaboration of students from the 8th period of the Pedagogy Course of the National Plan for Teacher Training of Basic Education of the State University of Piauí in the city of Pedro II-PI. We have the contributions of Cicillini and Fonseca (2012), Santos (2010), Gutiérrez (2008) among others. We point out that the people involved invest attempts to insert in the school actions that allow the reflection on the importance of Environmental Education, however, it is necessary to reflect on the construction interdisciplinarity in the school everyday.

Keywords: Environmental education. Interdisciplinarity. Educational experiences.

Introdução

Traçamos como objetivo refletir sobre as práticas educativas em âmbito escolar, de modo a perceber os elementos que permeiam o cotidiano pedagógico que envolve a educação ambiental, principalmente, no desafio da construção de um pensamento crítico emancipatório nos anos iniciais do ensino fundamental e suas interações em nível interdisciplinar transcendente ao contexto escolar, por meio dos comportamentos e atitudes individuais, a partir do espírito de coletividade e corresponsabilidade.

Nessa direção, promovemos um grupo de discussão sobre ações educativas e Educação Ambiental – EA nas séries iniciais do ensino fundamental primando pela percepção de que somos agentes educativos de crianças, cidadãs e cidadãos desse mundo e dessa “era planetária” (MORIN *et al,* 2003).

A Educação Ambiental vem sendo definida como interdisciplinar, sendo orientada para a resolução de problemas locais com impactos globais. O caminho para entender, abordar, sensibilizar e conscientizar passa pela interdisciplinaridade dos saberes. Ciccilini e Fonseca (2012) demonstram que é no envolvimento dos diversos saberes que a discussão pode fortalecer o desenvolvimento da conscientização. Nessa trilha cabe as pegadas de novas práticas pedagógicas, especialmente aquelas que sensivelmente se debruçam sobre as questões ambientais.

A Educação ambiental tem como desafio a contradição entre os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, e a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes

fragmentados, parcelados e compartimentados. Esse elemento justifica a necessidade valorizar os conhecimentos interdisciplinares. Nesse sentido, Japiassu (2006, p. 07) postula que o espírito interdisciplinar nos permite tomar consciência de que uma verdade acabada e dogmática impede o exercício cotidiano da liberdade de pensar. Corresponde a uma sociedade sem vida onde somos livres para fazer tudo, mas onde não há mais nada para se fazer. Somos livres para pensar, mas não há nada sobre o que pensar.

Metodologia

Realizamos esse estudo utilizando as concepções da pesquisa qualitativa, pois conforme André (2005, p.17): "[...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural [...], defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Fizemos opção pelo enfoque no método descritivo, pois compreendemos que a descrição do fenômeno está carregada dos significados que as vivências desses/as professores/as lhes concedem, sendo, pois, resultado de uma visão subjetiva que tem como base a percepção desses/as sobre as suas ações no/com o meio ambiente (TRIVIÑOS, 1978).

A experiência aconteceu durante a disciplina Estágio Supervisionado ministrada na cidade de Pedro II para alunos do 8º (oitavo) período do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica - PARFOR da Universidade Estadual do Piauí, no segundo semestre letivo do ano de 2016.

Esclarecemos que a temática foi escolhida atendendo os propósitos da referida disciplina, onde organizamos três grupos de trabalho, de modo que cada grupo pudesse desenvolver as atividades do estágio em suas respectivas comunidades. Ao grupo de professores/as propusemos um uma discussão sobre Educação ambiental e os desafios contemporâneos prevalecendo o emprego da técnica conhecida como roda de conversa para nossa coleta de dados. A Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos

específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Garantindo-lhes a preservação da identidade atribuindo as indicações PA, PB, PC para indicar a cada grupo de trabalho. Desse modo, os relatos foram analisados à luz do referencial teórico dessa investigação.

Resultados

Diante da opção do grupo de professores/as de desenvolver um projeto didático sobre Educação ambiental, nos propusemos a iniciar a discussão na roda de conversa questionando o grupo sobre as concepções de Educação Ambiental. Indicamos, abaixo, as informações registradas. Considerando os eixos propostos para análise no estudo, tem-se como primeiro a concepção sobre educação ambiental construída pelas/os professoras/es, no qual tem-se as seguintes colocações:

Concepção sobre educação ambiental

PA - Deve ser explicado para as crianças desde cedo, começar em casa com os pais e é moldado na escola

PB - É mostrar para os alunos as conclusões, ou seja, atividades e atitudes de como trabalhar na escola sobre educação ambiental.

PC - Todo professor tem que conhecer um pouco de toda as disciplinas principalmente educação ambiental, pois tem que partir de seus pais e aperfeiçoada pelos professores na escola.

Os/as estagiários/as percebem a questão da educação ambiental como eixo importante no processo de aprendizado do aluno, uma vez que essa precisa ser orientada desde a infância, por parte dos pais, e a escola complementaria esse processo, por meio de atividades que priorizasse esses aspectos, fazendo com que o aluno se perceba parte integrante do mesmo.

Segundo as diretrizes, no Artigo 2º: A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade

humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 02).

Com isso, observa-se a relevância da temática dentro da Educação, mostrando-se como uma atividade que tem uma intenção de sensibilizar esse aluno e todos os seres humanos, para uma conscientização plena do seu papel. Nas letras de Ciccilini e Fonseca (2012), a escola tem uma dimensão ambiental e deve voltar-se com muita atenção para ela. Dessa maneira, indagamos sobre as atividades desenvolvidas em contemplação dessa temática durante o ano letivo. Os indícios encontrados estão demonstrados a seguir.

PA - Trabalhamos dia a dia em sala de aula e esperanças que o aluno repasse para sua família a importância de cuidar do nosso planeta**.**

PB - Repassando para os alunos como podemos preservar o nosso ambiente para termos uma vida mais saudável.

PC - Trabalhamos todas as semanas em sala de aula para que os alunos tenham conhecimento e possa repassar para sua família para saber a importância de cuidar do nosso planeta.

Como a escola trata da questão ambiental durante o ano letivo de modo a torná-la agente da cidadania no cotidiano escolar.

Percebemos que os grupos tentam desenvolver atividades que não fique só no espaço escolar, mas buscam fazer com que esses alunos sejam multiplicadores dessa prática, tentando mostrar a importância da temática.Justificando tal fato,interessa ressaltar as orientações dos PCN's (1997), trazem a reflexão de que a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e busca ultrapassar seus limites, propiciando as crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que tange os conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira em âmbito nacional e regional, como a parte do patrimônio universal da humanidade. É importante eleger valores culturais para o desenvolvimento da temática, EA,pois de acordo com a mesma esses conhecimentos são valorizados e compartilhados entre os diferentes grupos dentro dessa cultura.

Vale ressaltar que as atividades que primam valores culturais se aproximam das propostas de interdisciplinaridade. Por sua vez, Cicillini (2002)

explica que na escola a abordagem dos componentes curriculares deve ocorrer tanto em relação aos seus conteúdos quanto em relação aos aspectos sociais, psicológicos e culturais que os envolvem.

Na roda de conversa indagamos sobre as ações pedagógicas sobre meio ambiente que acontecem na escola e apresentamos os registros abaixo.

Ações pedagógicas desenvolvidas sobre o meio ambiente na escola.

PA - Colocar o lixo no lugar adequado para que não venha causar doenças nas crianças. Decomposição do lixo.

PB - Trabalhando coletivamente e conversando sobre a importância do ambiente escolar e da comunidade em que cada aluno vive no seu dia-a-dia.

PC - Colocando o lixo na lixeira para que não há nem um caso de doenças nas crianças.

Os grupos de trabalho procuram desenvolver ações que favoreçam a conscientização e tomada de decisão por parte deles(alunos), como também, fazendo atividades que realmente trabalhe a pratica e não só a teoria em si. Posto as novas diretrizes, acredita-se que, além de garantir a EA nos currículos escolares, se faz necessário garantir e oportunizar aos educadores uma formação continuada e capaz de instiga-los “apensar na educação e no meio ambiente sob uma perspectiva provocadora, tendo como premissas o exercício da cidadania quanto ao acesso aos bens ambientais, enfocando o caráter coletivo de sua responsabilidade pela sustentabilidade local e planetária” (UNESCO, 2007, p. 19).

Todavia, a contextualização é algo ainda distante da realidade educacional, e na concepção de Gutiérrez (2008, p. 48) “Não é segredo pra ninguém que, apesar das exigências do paradigma do novo cenário mundial, a prática social continua em disputa com a teoria proferida”. E ainda Cicillini e Novais (2008, p. 15), ressaltam que a postura interdisciplinar envolve um modo de conceber o conhecimento, sendo a participação de todas as pessoas envolvidas no trabalho é condição prioritária desde a origem do tema a ser explorado para estudo.

Nesse sentindo essa conscientização por parte dos de todos, faz com que os mesmos, atores participantes dessa ação, comecem a repensar o seu papel enquanto cidadãose venha a envolver os outros que estejam por perto, como enfatizado nos relatos dessa pesquisa. Esse enfoque harmoniza-se com os

postulados do paradigma emergente e nos remete aos enunciados de Santos (1987, p. 44) “[...] no paradigma emergente a inteligibilidade da natureza é presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais, na tentativa, inclusive, de aproximar as ciências da humanidade”.

Discutindo sobre a formação de valores, inferimos sobre ações promovidas com intuito de promover a preservação e conservação do ambiente escolar. A seguir, evidenciamos as falas proferidas.

Como é feito a preservação e conservação do ambiente escolar?

PA - Colocando lixo na lixeira, manter o lixo fechado.

PB - Mantendo o ambiente limpo e jogando o lixo em lugar adequado para a decomposição.

PC - Colocar os lixos na lixeira e manter a tampa fechada.

Relatam que utilizam nos ambientes dispositivos e materiais que possam estar dando esse suporte de limpeza, colaborando com organização do ambiente. Praticam o exercício de educar-se ao educar, cuidar do ambiente, recolher o lixo e preservar a saúde. Essas atitudes, por mais simples que sejam, são fundamentais para a promoção da cidadania e do exercício do respeito ao ambiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN’s (1997), conduzem ao entendimento de que a escola toma para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, que buscará eleger como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Diante do que as professoras estão promovendo na escola, com relação a organização da mesma, na temática desenvolvida, EA, junto aos alunos, o documento enfatiza a importância dessa dinâmica, para conscientização dos direitos e deveres desses cidadãos.

Considerações finais

Diante do objetivo desse estudo pontuamos que as pessoas envolvidas investem tentativas de inserir na escola ações que permitam a reflexão sobre a importância da Educação Ambiental, levando em consideração os diversos aspectos desse contexto.

A educação desenvolvida em torno da necessidade de uma preparação para o exercício da cidadania é enfatizada nos registros do estudo. Esses achados apontam que as práticas educativas se direcionam para a conscientização dos alunos por meio de ações que desenvolvam essa busca da cidadania, e o mais interessante é que buscam trabalhar com o próprio ambiente em que os mesmos estão inseridos e com todos.

Pontuamos que os alunos-professores participantes dessa investigação desenvolvem atividades buscando direcionar o trabalho com relação educação ambiental, de forma a conscientizar alunos, professores/as e todos/as que fazem parte desse meio, da importância dessa temática, levando em consideração as vivencias culturais, fazendo com que todos se percebam multiplicadores dessas ações.

Ao refletirmos sobre a questão da Educação Ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental verificamos a relevância da discussão coletiva de questões e problemas que são locais, mas são globais também, é possível deixar uma contribuição tanto no âmbito do estudo quanto no âmbito dos impactos que a experiência pode trazer nas vidas dos participantes, de seus alunos e das comunidades educativas das quais eles/as participam numa perspectiva interdisciplinar. Todavia, ainda há muito que refletir acerca da educação ambiental na perspectiva interdisciplinar, pois partimos do pressuposto da necessidade de apropriação conceitual sobre a temática para empoderamento e efetiva ruptura epistemológica com consequências educativas, culturais e sociais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. *Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 01 out. 2015.

_____. MEC. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* meio ambiente: saúde. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASCINO, F. *Educação Ambiental*: princípios, história, formação de professores. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

CICILLINI, G. A.; FONSECA, V. M. A educação ambiental na Educação: entre o discurso e a prática. In: CARVALHO, C. H. (Org.). *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 117-144.

_____; NOVAIS, G.S.A formação em serviço para professores(as) do ensino médio: desafios teóricos e metodológicos. In*:* Criação e implementação de ambientes de formação docente em Biologia, Física e Química: in loco e virtual. *Em Extensão*. Uberlândia, MG, v. 7, n. 1, p.7-20, out. 2008. UFU.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C*. Ecopedagogia e cidadania planetária.* São Paulo: Cortez, 2008.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. RevistaEscola de Enfermagem.* USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

JACOBI, P. *et al* (Org.). *Educação, meioambiente e cidadania:* reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998.

JAPIASSU, H. O sonho transdisciplinar. In_____*. O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 7- 42.

MORIN, E; MOTTA, R; CIURAMA, E. R. *Educar para a era planetária:* o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*.* São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de S. O paradigma emergente**.** In: _____. *Um discurso sobre as ciências***.** Porto: Edições Afrontamento, 1987.

UNESCO. *Vamos cuidar do Brasil:* conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.



SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristiana Barra Teixeira – UFU/UFPI, cistiana_barra@yahoo.com.br
Christina Vargas – UFU/IFGO - chrisvmirandac@gmail.com
Darlene Santos – UFU/UFPI - darlenesantospi@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: Educação, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde

Resumo

A relação entre interdiciplinaridade e formação docente é o tema dessa tessitura cujo objetivo consiste em tecer algumas reflexões sobre a formação de professores diante dos desafios da sociedade contemporânea abordando ideias que defendem uma educação que possibilita a valorização dos conhecimentos interdisciplinares. Nos ancoramos nos estudos de autores como: Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Hernández (1998), Hernández e Ventura, (1998), Japiassú, (2006), dentre outros, para redação desse artigo bibliográfico. Sua concretização partiu da inquietação: A formação de professores valoriza conhecimentos e práticas interdisciplinares sobretudo diante dos desafios da sociedade contemporânea? Os achados dessa pesquisa possibilitam uma visão sobre a formação docente, seus desafios e suas urgências, a mobilização dos saberes-fazeres, a relação com a produção do conhecimento, assim como a percepção do enlace entre os processos formativos e as propostas interdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação docente. Desafios da sociedade contemporânea.

Abstract

The relationship between interdiciplinarity and teacher training is the theme of this theory, whose objective is to make some reflections about teacher training in the face of the challenges of contemporary society, approaching ideas that defend an education that allows the valuation of interdisciplinary knowledge. We are anchored in the studies of authors such as Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Hernández (1998), Hernández and Ventura, (1998), Japiassú, (1976), among others, for writing this bibliographical article. Its implementation started from the restlessness: Does teacher training value interdisciplinary knowledge and practices, especially in the face of the challenges of contemporary society? The findings of this research make possible a vision about teacher education, its challenges and its urgencies, the mobilization of know-how, the relation with the production of knowledge, as well as the perception of the link between the formative processes and the interdisciplinary proposals

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher training. Challenges of contemporary society.

Introdução

O início do século XXI tem se caracterizado pela mobilidade da invenção tecnológica, da informação e da produção de conhecimento. O contexto social experimenta a contradição, pois de um lado tem-se a produção tecnológica, a descoberta admirável e fascinante, e de outro lado o fervor da discussão sobre a sustentabilidade do planeta. Esta mobilidade exige de alunos e professores uma profunda compreensão de muitos conceitos e princípios (TEIXEIRA, 2012).

Os atores do processo de ensino e aprendizagem têm de raciocinar com rigor e comunicar com clareza, reconhecer as aplicações tecnológicas no mundo que os rodeia e enfrentar os problemas cotidianos com confiança. Os indivíduos terão necessidade de desenvolver as capacidades fundamentais que lhes permitam aplicar os seus conhecimentos a novas situações e controlar de forma contínua a sua autoformação ao longo de toda a vida.

Nessa trilha, os desafios se apresentam como proposições, aparentemente elementares, porém com inquestionável alcance reflexivo, considerando os papeis a serem desempenhados por professores e por alunos na relação de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Nossa inquietação debruça-se sobre o processo formativo dos professores imersos nesse cenário, logo, questionamos: A formação de professores valoriza conhecimentos e práticas interdisciplinares sobretudo diante dos desafios da sociedade contemporânea?

Diante da relação local e global registramos nosso objetivo de tecer

algumas reflexões sobre a formação de professores diante dos desafios da sociedade contemporânea abordando ideias que defendem uma educação que possibilita a valorização dos conhecimentos interdisciplinares.

Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado nas ideias de autores como: Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Hernández (1998), Hernández e Ventura, (1998), Japiassú, (1976), dentre outros. Esse aporte teórico subsidia a discussão sobre os desafios e urgências da formação docente na atualidade bem como a interface formativa na e para a interdisicplinaridade.

Metodologia

Esta tessitura configura-se numa pesquisa bibliográfica que, segundo Demo (2005, p. 22), é "[...] dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista os termos imediatos, para aprimoramento de fundamentos teóricos".

Encontramos nesse tipo de investigação científica possibilidades para acréscimo de conhecimentos alusivos à determinada temática, visitando matérias e saberes sedimentados por pesquisadores que de alguma forma sistematizam informações sobre questões semelhantes ao nosso interesse.

Considerando a questão norteadora desse estudo, elegemos as fontes bibliográficas a serem exploradas, textos escritos impressos e divulgados por meios eletrônicos. Nesse ponto, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 79) asseguram que a pesquisa bibliográfica "[...] tem como objetivo encontrar repostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos [...] a fonte das informações, por excelência, estará sempre na forma de documentos escritos [...]".

Resultados

Os achados dessa pesquisa bibliográfica possibilitam uma visão sobre a formação docente e as demandas contemporâneas, seus desafios e suas urgências, a mobilização dos saberes-fazeres docentes, a relação com a produção do conhecimento, assim como a percepção do enlace entre os processos formativos e as propostas interdisciplinares.

Os desafios e urgências da formação docente na atualidade

Adentramos no século XIX e nos deparamos com contextos sociais modificando-se aceleradamente para encontrar o futuro. Vivenciamos avalanches de produção tecnológicas, logo, também, de produção de informações, muitas e diversas informações. Nesse contexto, o acesso às tecnologias e a todos os seus produtos e subprodutos é apenas uma questão de tempo, de rápido tempo. Nessa turbulência social encontramos nossa escola, nossos alunos, e, evidentemente nossos professores. Mas, precisamos atentar em torno desta última figura e tecer questionamentos sobre seu papel na sociedade, na escola, na vida de cada aluno. Precisamos refletir sobre o professor que se forma para atuar nesse contexto, assim como o professor que já está formado e atua nesse contexto.

Imbernón (2010, p.27) discute a formação de professores apontando que a mesma "[...] deve assumir parcelas de mudança e inovação...". A mudança e a inovação devem ser aspiradas os sujeitos ativos da própria formação, ou seja, os professores. Desse modo, Nóvoa (1997, p. 28) indica que "[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola". Nesse curso, é importante atentar para os modelos de formação e vislumbrar perspectivas de projetos formativos coletivos com a escola, dado que, o processo de mudança não é apenas do professor, mas também do contexto de sua atuação, ou seja, a sala de aula, logo, também, a escola.

> As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e com seus projetos (NÓVOA, 1997, p. 28).

Estamos falando de ações coletivas com reflexos individuais, ou seja, o trabalho e o processo formativo precisam ter dimensão coletiva, participativa. O professor forma-se ao formar o seu contexto de atuação ao mesmo tempo em que tal contexto exerce sobre sua formação individual influência equivalente ao seu esforço desprendido para mudar, melhorar, atualizar, inovar, tornar sua prática crítica e consciente.

Nóvoa (1992) evidencia que o professor que deseja desenvolver uma prática pedagógica pela prática social, opta conscientemente pelo desejo de

renovar sua atuação, de promover transformação, implementando novos valores na escola e, consequentemente, na aula. Essa renovação é pautada na necessidade de aprender constantemente. A esse respeito, Guarnieri (2005) pontua que no exercício da profissão o processo de tornar-se professor é um aprendizado a partir de seu exercício o que possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensina.

A instituição palco do desempenho do profissional professor, a escola, tem vida, está inserida na sociedade, interfere na dinâmica social, recebe interferência dessa mesma dinâmica, logo precisa estar conectada com ela, atualizando-se para atender suas demandas.

Sacristán (1995, p.74) ressaltam a importância de o professor assumir-se responsável conscientemente por sua formação, tornando-a intencional, assim:

> A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes.

O profissional consciente de sua formação possivelmente consegue refletir sobre as habilidades necessárias ao exercício de sua profissão, assim como, seja capaz de novos conhecimentos acerca de ensino e de aprendizagem. Estamos falando de um professor agende de uma formação reflexiva, desde que esta reflexão seja uma prática social a partir e para os condicionantes sociais do ensino, como define Zeichner (2003).

Os professores, para exercerem o seu papel, fazem jus a uma formação adequada para lecionar as disciplinas ou saberes que lhe são propostos; além de um conjunto básico de competências orientadas para a sua prática letiva, designados conhecimento profissional.

Shulman (1992) considera que cada área do conhecimento tem uma especificidade própria que justifica a necessidade de se estudar o conhecimento do professor tendo em vista a disciplina que ensina. As investigações que esse autor realizou permitiram que ele identificasse três vertentes no conhecimento do professor: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento didático

do conteúdo da disciplina e o conhecimento do currículo.

A essa maneira Tardif (2002) também considera que o professor, ao realizar seu trabalho, se apoia nos conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos adquiridos na escola de formação; nos conhecimentos curriculares veiculados em programas e livros didáticos, mas considera ainda que eles são provenientes também de sua cultura pessoal, de sua história de vida e de sua escolaridade anterior e no seu próprio saber proveniente de experiências profissionais.

Mais uma vez encontramos respaldo para afirmar que o professor é o agente principal de sua prática pedagógica assim como de sua formação. No emaranhado de suas atribuições vai construindo caminhos, refletindo sobre sua construção, traçando novas alternativas, e, nesse, indo e vindo, o professor vai conhecendo, aprendendo a conhecer, a ser, a saber e a fazer como nos esclarece as afirmações de Guarnieri (2005, p10):

> Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões.

A ação docente recorre à mobilização de saberes inseridos no contexto escolar, produzidos ali, a partir das relações interpessoais estabelecidas com os alunos e de tantas demandas que vão surgindo na dinâmica da sala de aula.

Querendo encerrar essas considerações sobre formação de professores diante das perspectivas sociais atuais recorremos às contribuições de Pimenta (1999) no que diz respeito ao saber docente enquanto saber fazer a partir da articulação entre outros saberes da formação e da prática.

Nesse sentido, trazemos na sequencia algumas ideias sobre a formação na e para a interdisciplinaridade, desde a necessária contextualização dos conhecimentos, ao uso dos projetos à ampliação de visão e percepção do mundo em sua complexa globalidade.

A interface formativa na e para a interdisicplinaridade

Autores como Hernández (1998), Hernández e Ventura, (1998), Japiassú, (2006) percebem que a interdisciplinaridade na escola se caracteriza pelo grau

de interação real entre as disciplinas. É a tentativa de integração entre as diferentes ciências. É um processo integrador e articulado, de tal forma que as diferentes atividades desenvolvidas levem ao mesmo fim. A interdisciplinaridade se dá em função da prática e do agir.

O trabalho interdisciplinar consiste numa forma de organização dos conhecimentos escolares e seus contextos gerando a necessidade e a possibilidade de conferirem significados, oportunizando uma nova forma de "fazer do professor", uma nova rotina da sala de aula. Abrem uma perspectiva que possibilita trabalhar em sala de aula os diferentes conteúdos, desde os absolutos e universais até aqueles que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Nas letras de Japiassu (1976), entendemos que chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo. Ora, um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada.

O conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber, substitui a concepção do poder miserável e aplicado do especialista pela concepção de um poder partilhado, logo, devemos renunciar, se não ao desejo de dominação pelo saber, pelo menos à manipulação totalitária do discurso da disciplina.

Em nosso atual sistema educacional praticamente inexiste a prática interdisciplinar. O que existe são encontros multidisciplinares: frutos mais da imaginação criadora e combinatória de alguns sabendo manejar conceitos e métodos diversos que algo propriamente instituído e institucionalizado. Mesmo assim, realizam-se como práticas de indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura e não tendo medo de errar; de indivíduos que não buscam nenhum porto seguro, mas se afirmam e se definem por um solene anti-autoritarismo e um contundente anti-dogmatismo.

O espírito interdisciplinar nos permite tomar consciência de que uma verdade acabada e dogmática impede o exercício cotidiano da liberdade de pensar. Corresponde a uma sociedade sem vida onde somos livres para fazer tudo, mas onde não há mais nada para se fazer. Somos livres para pensar, mas não há nada sobre o que pensar.

Sampaio (2012) e Santos (2012) afirmam que a interdisciplinaridade não

deve se reduzir a uma imposição metódica, mas deve-se considerar as exigências de diferentes tratamentos dentro do processo de ensino, na natureza do objeto e na materialidade, respeitando suas possibilidades e limites históricos e metodológicos.

Para Santos (2012, p. 69), “conceituar a interdisciplinaridade torna-se “oneroso”, haja visto que este termo não possui um sentido único e estável, as diversas definições existentes alocam-se de acordo com o ponto de vista e a experiência educacional de seus defensores”.

Dessa forma, pela pesquisa bibliográfica a interdisciplinaridade não é um assunto consensual, nem mesmo entre os estudiosos do assunto, o que leva a refletir sobre a falta de clareza do tema entre os docentes.

Santomé (1998, p. 64-65) destaca que:

> A interdisciplinaridade também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como flexibilidade, confiança, paciência, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade como relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.

As relações estabelecidas entre as diferentes disciplinas, ou seja, nas diferentes áreas de conhecimento, requer um posicionamento, um olhar diferenciado no que tange a interdisciplinaridade.

Considerações finais

Os achados dessa pesquisa possibilitam uma visão sobre a formação docente, seus desafios e suas urgências, a mobilização dos saberes-fazeres, a relação com a produção do conhecimento, assim como a percepção do enlace entre os processos formativos e as propostas interdisciplinares, especialmente a partir de projetos coletivos no contexto dos espaços de desenvolvimento e formação docente, ou seja, as escolas.

Pontuamos que as ações coletivas sempre terão reflexos individuais, ou seja, o trabalho e o processo formativo precisam ter dimensão coletiva, participativa. O professor forma-se ao formar o seu contexto de atuação ao mesmo tempo em que tal contexto exerce sobre sua formação individual influência equivalente ao seu esforço desprendido para mudar, melhorar,

atualizar, inovar, tornar sua prática crítica e consciente.

Referências

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

JAPIASSU, H. O sonho transdisciplinar. In_____. *O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia*. Rio de Janeiro: *Imago*, 2006. p. 7-83.

_____. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GUARNIERI, R. (Org.). *Aprendendo a ensinar*: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *Organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Brasil, Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. *A formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAMPAIO, M. C. S. *A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental*. Capivari,SP: CNEC/FACECAP, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. S. F. Metodologia para o ensino de função: um olhar interdisciplinar. In: OLIVEIRA, I.A.; ARAÚJO, M.D.; CAETANO, V.N.S. *Epistemologia e educação:* reflexões sobre temas educacionais. Belém, PA: PPGED-UEPA, 2012. p. 62-77.

SANTOMÉ, J. T. G*lobalização e interdisciplinaridade:* o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado* Revista de Currículum y formación del professorado, v. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html.

Acesso em: 10 nov. 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. x

TEIXEIRA, C. B., *O ensino de Matemática no 5º ano:* o contexto da prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Teresina, PI. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. FIORENTINI, D. PEREIRA, E. (Org). *Cartografias do trabalho docente:* professor (a) pesquisador (a). 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 207-236.



ÁREA TEMÁTICA 02: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS AGRÁRIAS, CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA



PROPOSTAS ESCOLARES INCLUSIVAS PARA A ACESSIBILIDADE DIGITAL

Janete Aparecida Pereira Melo, CNEC/UNIUBE, pereira.janete@gmail.com

Agência financiadora: CNPq/FAPEMIG
Área temática 02 - Educação, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra

Resumo

Este trabalho tem origem na investigação sobre propostas escolares inclusivas para acessibilidade em projetos pedagógicos e no referencial legal de âmbito federal. Tem por objetivos: analisar como e se as propostas escolares inclusivas voltadas para a acessibilidade são descritas nos projetos de escolas públicas de Uberaba (MG) e no referencial legal sobre acessibilidade no Brasil; analisar se é explicitada uma atitude interdisciplinar perante a diversidade e em que concepções ela se fundamenta. Para alcançar os objetivos, propõem-se uma abordagem qualitativa e uma pesquisa documental. Os documentos selecionados são analisados sob a luz de Manzini (2000), Maria Tereza Eglér Mantoan (2015), base legal, os projetos político-pedagógicos dessas escolas públicas selecionadas. Identifica-se, a partir da legislação, que para a tratar o tema é essencial ações interdisciplinares uma vez que somente com diálogo poderemos de fato a acessibilidade em todos os seus espectros.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Escola. Acessibilidade digital.

Abstract

This work has its origin in research on inclusive school proposals for accessibility in pedagogical projects and in the legal framework of federal scope. Its objectives are: to analyze how and whether inclusive school proposals aimed

at accessibility are described in public school projects in Uberaba (MG) and in the legal framework on accessibility in Brazil; To analyze whether an interdisciplinary attitude towards diversity is made explicit and on which conceptions it is based. To reach the objectives, a qualitative approach and a documentary research are proposed. The selected documents are analyzed under the light of Manzini (2000), Maria Tereza Eglér Mantoan (2015), legal basis, the political-pedagogical projects of these selected public schools. It is identified, from the legislation, that to treat the subject is essential interdisciplinary actions since only with dialogue we will be able in fact the accessibility in all its spectra.

Keywords: Interdisciplinarity. Schoo. Digital accessibility.

Introdução

Considerando a trajetória de publicação dos dispositivos legais, percebemos uma preocupação inicial na garantia dos direitos à inclusão social do portador de necessidades especiais. Preconizada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205,

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

No ano de 2000, a publicação da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dando ênfase na acessibilidade arquitetônica e nos sistemas de comunicação e sinalização, bem como, tratando das ajudas técnicas. Essa norma definiu alguns termos que norteiam as futuras regulamentações, são elas:

> I – *Acessibilidade:* possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
> II – *Barreiras:* qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:
> a) *barreiras arquitetônicas urbanísticas:* as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
> b) *barreiras arquitetônicas na edificação:* as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

> c) *barreiras arquitetônicas nos transportes:* as existentes nos meios de transportes;
> d) *barreiras nas comunicações*: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;
> III – *pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida:* a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;
> IV – *Elemento da urbanização:* qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;
> V – *Mobiliário urbano:* o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;
> VI – *Ajuda técnica:* qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico (BRASIL, 2000) (grifo nosso)

No ano de 2004, a publicação do Decreto nº 5.296, em 2 de dezembro, regulamenta a Lei nº 10.098/2000, e detalha aspectos específicos como: o atendimento prioritário, as condições gerais da acessibilidade, a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística, a acessibilidade aos serviços de transportes coletivos, ao acesso à informação e à comunicação, as ajudas técnicas e o Programa Nacional de Acessibilidade.

Ressaltamos que este Decreto nº 5.296 descreve pela primeira vez, em documentos legais, a preocupação com o acesso à informação e à comunicação, destinando o seu capítulo VI a esses aspectos. Definindo, de forma sintética, que: haja obrigatoriedade de acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na Internet para uso das portadoras de deficiência visual; os portais e sítios acessíveis sejam identificados com símbolo representativo da acessibilidade; para obtenção de financiamentos será observada se portais e sítios eletrônicos de interesse público atendem são acessíveis; haja garantia das empresas prestadoras de serviços de telecomunicações do pleno acesso às pessoas portadoras de deficiência auditiva; o Poder Público incentive a oferta de aparelhos de telefonia celular que indiquem, de forma sonora, todas as operações e funções disponíveis no visor; o Poder Público incentive a oferta de

aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual; o Poder Público incentive a adoção de mecanismos para disponibilizar em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no país; a indústria de medicamentos disponibilize exemplares das bulas dos medicamentos em meio magnético, braile ou em fonte ampliada, mediante solicitação; os fabricantes de equipamentos eletroeletrônicos e mecânicos de uso doméstico disponibilizem exemplares dos manuais de instrução em meio magnético, braile ou em fonte ampliada, mediante solicitação; o Poder Público apoie preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, ledores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea; os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agência de financiamento deverão contemplar temas voltados para tecnologia da informação acessível para pessoas portadoras de deficiência; seja estimulada a criação de linhas de crédito para indústria que produza componentes e equipamentos relacionados à tecnologia da informação acessível para pessoas portadoras de deficiência.

Em 2005, o Decreto nº 5.296, de 22 de dezembro, regulamento o artigo 18 da Lei nº 10.098, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Esse decreto trouxe, além das definições sobre pessoa surda e deficiência auditiva: a inclusão da LIBRAS como disciplinar curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; a inclusão de LIBRAS em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional; as exigências para a formação de docentes para o ensino de LIBRAS e dos tradutores e intérpretes de LIBRAS-Língua Portuguesa; normas para uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação; as garantias do direito à Educação e à Saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; o papel do poder público e das

empresas que detém concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

Posteriormente, no ano de 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, dispôs sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Nessa norma elencamos, segundo o foco deste estudo: a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Em 2012, temos a publicação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro, que trata da proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa Lei teve sua regulamentação publicada em 2 de dezembro de 2014, por meio do Decreto nº 8.368, ressaltando que

> Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei no 12.764, de 2012.

A acessibilidade digital, que integra o espectro da acessibilidade, foi compreendida, no referido referencial, como o “direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos”. E, ainda, “consideram-se como práticas e exemplos de ações desse espectro a”

> [...] existência dessa acessibilidade quando a IES possui os acervos bibliográficos dos cursos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e ajudas técnicas para que o estudante tenha acesso a informação e ao conhecimento independentemente da sua deficiência (GRIBOSKI et al, 2013, p. 39).

Em consonância aos atos legais, a sociedade acadêmica foi se

articulando e construindo conhecimento acerca da, então chamada, inclusão digital, conforme nos apresenta Melo (2006) e Corradi (2007). Há uma crescente preocupação com o elevado potencial de exclusão digital que a Internet oferece.

Essa preocupação gerou discussões e a articulação de pesquisadores em prol da promoção da acessibilidade digital identificando que

> Embora essas barreiras se manifestem também na apresentação e organização dos ambientes informacionais digitais, dificultando seu uso e a compreensão de seus conteúdos pelos usuários, a maioria delas é causada pela não adequação dos ambientes informacionais digitais às diretrizes de acessibilidade. Essas diretrizes são compostas por recomendações cujo objetivo é tornar cada vez mais acessível o conteúdo ofertado na Web. Elas padronizam a confecção de ambientes informacionais digitais, oferecendo orientações para solucionar diversos problemas que afetam a acessibilidade deles [...] (ROCHA, 2012, p. 74).

Metodologia

A abordagem qualitativa, nesta investigação, é uma pesquisa documental. Para analisar os documentos selecionados, fundamenta-se em autores como Manzini (2000), Maria Tereza Eglér Mantoan (2015), entre outros.

Os documentos que comporão a base de análise documental da pesquisa aqui proposta são: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN 9.394/96; a Lei nº 10.098/2000 - estabelece normas gerais de acessibilidade; a Portaria nº 3.284/03 - requisitos de acessibilidade em processos de atos regulatórios no Ensino Superior; o Decreto nº 5.296/2004 - regulamenta a Lei nº 10.048/2000 e Lei nº 10,098/2000; o Decreto nº 6.949/2009 - promulga a Convenção Internacional sobre Direito das Pessoas com Deficiência; o Decreto nº 7.611/201 - trata da educação especial e do atendimento educacional especializado; a Lei nº 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei n 13.146, de 6 de julho de 2015 – que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Plano Nacional de Educação -2014, os projetos político-pedagógicos dessas escolas públicas selecionadas. A análise documental é baseada em Bardin (2009).

Resultados

Considerando o histórico legal apresentado e incluindo orientações e experiências da área a acessibilidade agrega os seguintes elementos: eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação; acesso físico de tecnologias assistivas; equipamentos e programas adequados de conteúdos e apresentação da informação em formatos alternativos.

Assim, compreendemos que as ações a serem desenvolvidas em prol da acessibilidade digital interagem fortemente com as ações de comunicação para disponibilizar as informações em formatos diversificados.

Podemos elencar, no conceito acima, duas vertentes uma ligada a aspectos físicos e outro a aspectos lógicos. Os aspectos físicos envolvem a eliminação de barreiras e o uso adequado de equipamentos e tecnologias assistivas, bem como, o acervo bibliográfico. Enquanto o aspecto lógico tratará da acessibilidade web, adequação de softwares, objetos e ambientes de aprendizagem.

Compreendemos que acessibilidade digital envolve a democratização dos acessos às Tecnologias de Informação e Comunicação, sejam espaços físicos ou digitais em prol da promoção da inclusão do portador de necessidades especiais.

Quanto aos espaços físicos devemos pensar no conforto, acesso arquitetônico e na utilização de tecnologias assistivas e de aplicativos específicos às necessidades do usuário. É necessário, também, promover o acesso livre aos sites, objetos e ambientes de aprendizagem.

A diversidade de tecnologias assistivas existentes combinadas com a necessidade de atendimento especializado de cada pessoa torna o cenário bastante complexo. Implementar uma grande quantidade de tecnologias assistivas em cada uma das unidades implicaria em um investimento alto e, ainda, com riscos de atendimento inadequado uma vez que só a partir da análise das necessidades do indivíduo é possível elencar as melhores possibilidades de atendimento.

Pensamos ser necessário mapear em todas as unidades o público atendido que necessita de atendimento educacional especializado a fim de elencar um cronograma de implantação de tecnologias assistivas. Esse mapeamento pode ser realizado considerando as informações encaminhados para o Censo Superior da Educação, no caso do Ensino Superior, e das

informações do Censo Escolar, para a Educação Básica.

Esses dois censos questionam se o aluno possui deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo elencados os seguintes tipos: cegueira; baixa visão; surdez; deficiência auditiva; deficiência física; surdocegueira; deficiência múltipla; deficiência intelectual; autismo; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; transtorno desintegrativo de infância; altas habilidades.

Em contrapartida é necessário promover a acessibilidade *web* realizando adequações nos sites institucionais. Neste caso, poderemos utilizar o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - e-MAG.

Considerações finais

Percebemos ao longo da investigação que a base de informação e comunicação das escolas seguem a tendência de utilização dos recursos digitais, utilizando-se, de sítios, boletins virtuais e vídeos. Desta forma, torna-se essencial um olhar interdisciplinar para o desenvolvimento de recursos uma vez que se pretende promover a acessibilidade garantindo os direitos conquistados ao longo do tempo.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Lei nº 10.098,* de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Decreto nº 5.296,* de 2 dezembro de 2004. Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 28 abr. 2016.

_____. *Decreto nº 5.626,* 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no

10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28abr2016.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28abr2016.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 28abr2016.

_____. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 28abr2016.

CORRADI, J. A. M.; VIDOTTI, S. A. B. G. Diretrizes de Acessibilidade Digital em Websites: arquitetura da informação para infoinclusão. IN: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, VIII, 2007. *Anais...* Salvador, 2007. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/viiienancib/paper/view/2910/2037 >. Acesso em: 29 abr 2016.

GRIBOSKI, C. M.I et al. *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES): parte 1 – Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2013.

MELO, J. A. P. Saberes e conceitos sobre a inclusão digital. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2006, *Anais*... Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc010.pdf>. Acesso em: 28abr2016.

ROCHA, J. A. P.; DUARTE, A. B. S. Diretrizes de acessibilidade web: um estudo comparativo entre as WCAG 2.0 e o e-MAG 3.0. *Inclusão Social*, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/278>. Acesso em: 29 abr. 2016.



ÁREA TEMÁTICA 03: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS



CIDADANIA E VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

Jacqueline Lopes Rodrigues da Cunha, UNIUBE, jljacquelinelopes@gmail.com
Laísa Francisco Silva, UNIUBE, laisafrancisco@gmail.com
Luciana Martins do Prado, UNIUBE, proed.contratos@uniube.br

Agência Financiadora: sem financiamento
Área temática: AT03- Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Este trabalho versa sobre a cidadania, com o intuito de explicitar seu conceito histórico e jurídico e a sua relação direta com a violência estrutural. Dessa forma, o texto discorre sobre como a violência estrutural alcança a escola, quando as políticas públicas são precárias. Portanto, assegurar direitos básicos à população tem influência direta na diminuição e até mesmo na erradicação da violência estrutural. O objetivo é expor uma abordagem teórica sobre a cidadania, mostrando que a escola tem papel fundamental no seu exercício. Utilizou-se, para isso, como método, uma descrição sobre a historicidade do conceito de cidadania, mapeando o quadro de violência escolar no Brasil e refletindo o conflito entre essa realidade e o direito à cidadania. Os resultados indicam que as políticas públicas têm um papel imprescindível no combate à violência estrutural e os cidadãos, ao exercer sua cidadania, fazem com que o Estado cumpra sua obrigação.

Palavras-chave: Cidadania. Violência Estrutural. Políticas Públicas.

Abstract

This work deals with citizenship, with the purpose of explaining its historical and legal concept and its direct relation with structural violence. In this way, the text discusses how structural violence reaches the school, when public policies

are precarious. Therefore, securing basic rights for the population has a direct influence on the reduction and even the eradication of structural violence. The objective is to present a theoretical approach on citizenship, showing that the school plays a fundamental role in its exercise. As a method, a description of the historicity of the concept of citizenship was used, mapping the picture of school violence in Brazil and reflecting the conflict between this reality and the right to citizenship. The results indicate that public policies have an essential role in the fight against structural violence and citizens, in exercising their citizenship, cause the State to fulfill its obligation.

Keywords: Citizenship. Structural Violence. Public policy.

Introdução

Somos livres
Somos livres...
Quando a cidadania
Nos concede o direito
De sermos o que queremos...
De termos o que nos é de direito...
Somos livres...
Quando as leis
Usam o seu poder
Para fazer justiça...
Defender o bem comum...
Somos livres
Quando a educação nos proporciona estrutura
Para transformarmos a nossa realidade...
(1-5; 15-22)

Nildo Lages

A reflexão proposta cinge-se no árduo debate entre promover uma educação voltada à cidadania e as dificuldades para a inserção da temática no cotidiano das salas de aula, em decorrência dos inúmeros processos de exclusão aos quais as escolas estão inseridas.

A escola tornou-se o principal ambiente de formação para a cidadania, cujo grande desafio é, em contrapartida, dissipar, ou pelo menos, amenizar as várias situações de violência.

Cidadania! Ao nascer, a certidão de nascimento inicia o direito à cidadania de toda pessoa humana. No dicionário cidadania é a qualidade de cidadão, definido no mesmo como sujeito que goza dos direitos civis e políticos em um Estado.

Compreendemos cidadania como um conceito construído historicamente, o que hoje temos é manifestação da estrutura social, um conceito não estático,

que vai adquirindo novas formas de acordo com a sociedade que o apropria, legitima e ressignifica.

Até a compreensão de que todos têm direito à cidadania, é uma caminhada com vários processos históricos-sociais que se configuram com políticas públicas eficientes. A cidadania na história adquire formas que definem quem é cidadão e o porquê.

De maneira simples, o presente artigo propõe-se a seguir um pouco dessa trajetória, não sendo um trabalho historiográfico, apenas apontamentos para compreender a construção histórica da cidadania, atendendo à dinâmica social, e em especial, a função social da escola, como formadora de saberes, no seu processo de conhecimento exercitado. E neste ínterim, os embates envolvendo a violência estrutural e a conquista de direitos.

Segundo Lopes e Siqueira o termo surge em Roma, que é o mesmo de cidade, e referia-se a polis, que na Grécia era cidade e comunidade política. Não é incorreto afirmar que na Grécia antiga, cidadania era confundida com o próprio conceito de naturalidade, visto que cidadãos eram somente os nascidos em solo Grego, o mesmo ocorria em Roma, onde se via claramente a exclusão dos romanos não nobres e de estrangeiros, que não detinham nenhuma espécie de direitos.

Quando a igreja cristã católica no ocidente assume o poder de governo, o discurso religioso legitima suas práticas, pois tinha o direito divino de governar uma sociedade hierárquica, com um poder centralizado. Para Lopes e Siqueira (2002) a Igreja assume como instituições legítimas a propriedade privada, o matrimônio, o direito, o governo e a escravidão. No entanto, pregando sempre uma forma ideal de sociedade, na qual reinaria um Direito Natural Absoluto, em que todos os homens seriam iguais e possuiriam todas as coisas em comum, não havendo governo dos homens sobre homens ou domínio de amos sobre escravos.

Dessa forma, a Igreja conseguiu manter os ideais cristãos longe da realidade. Ainda se mantinha o poder de cidadania naqueles que tinham poder político, mas tudo centrado na igreja, a qual desce do palco central e a razão está na base de novos modos de pensar, viver e querer. É uma nova configuração social e uma nova percepção de cidadania, na qual o protestantismo rompe o domínio da igreja católica. Nos ensinamentos de

Ferreira (1993, p. 40), no “protestantismo todos têm o direito e dever de ouvir a inspiração interior”. Com a finalidade de saber de si e para definir o bem ou o mal, o eixo norteador não era mais o discurso religioso da igreja cristã católica, pois a relação social é repensada.

Para Lopes e Siqueira (2002), contribuíram para tal avanço histórico os contratualistas (Hobbes, Locke, Rousseau), que sobrevalorizavam o indivíduo em relação à sociedade e Benjamin Constant, que por intermédio das noções históricas, nas cidades criavam determinadas instituições e associações. Hobbes escreve sobre a necessidade de um governo, ou seja, um poder soberano, que ponha fim à guerra. Neste contexto, o Estado era um mal necessário. Para referido filósofo, a natureza humana é vista como a soma das faculdades naturais dos homens, como um mecanismo isolado, autossuficiente, constituído de sensações, paixões e razão. A concepção de Rosseau de que tudo vem perfeito das mãos do criador, reflete a percepção de um Estado natural a todo homem. Logo, pensa-se em uma coletividade que partilha de uma natureza comum e as relações exigem, assim, uma igualdade.

Ainda que existente o pensamento de igualdade, a posse de terras garante a posição social do indivíduo como cidadão. Porém, é fundamental para a constituição da cidadania a igualdade de direitos e, assim, a percepção de uma natureza humana começa a construir um conceito de humanidade. Entende-se, então, que começa a se pensar direitos inerentes a esta humanidade, logo, o que te faz dono de direitos não é mais a posse, e sim, ser humano.

Os Direitos Políticos ampliaram-se progressivamente, ao longo do século XIX, alcançando o voto secreto, direto, universal e periódico. O conceito de cidadania ainda se encontrava bastante restrito à limitada ideia de participação no poder do Estado e os direitos à igualdade, à liberdade, à propriedade eram os direitos que se faziam imprescindíveis, naquela fase histórica, para uma burguesia emergente (LOPES; SIQUEIRA, 2002). Assim como dita o poema supracitado: “Somos livres quando a cidadania nos concede o direito de sermos o que queremos, de termos o que nos é de direito”.

Quando se institui a democracia, fomenta-se a ideia de liberdade, a partir de então, se pensa a sociedade a partir de um todo. Nesta conjuntura, no momento pós segunda guerra mundial, se estabelece a organização das Nações Unidas. Assim sendo, os Direitos Sociais (saúde, educação, trabalho, lazer...)

surgem como meio ou instrumento para que se alcancem os fins desejados, almejados pelos Direitos Individuais (liberdade, igualdade, direito à vida digna, etc.). Cidadão torna-se, então, aquele que possui e exerce todos estes direitos constitucional e legalmente garantidos.

No Brasil, a Constituição da República de 1988 foi algo crucial para a atual configuração de cidadania, que acredita-se ser uma conquista e uma apropriação diária dos seus direitos e deveres. Referida norma assegura, no seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem qualquer distinção de nenhuma natureza e esta é uma declaração de destaque. Em relação à igualdade no trato entre indivíduos, percebe-se que foi um processo complexo, que envolveu uma mentalidade, um pensamento filosófico sobre o outro e sobre si e uma formatação econômica, dinâmicas de uma configuração social. Hoje, tal igualdade está posta tão claramente em nossa lei e isto se manifesta nos direitos fundamentais, inclusive, que são dispositivos que formam nossa apropriação de Cidadania.

Dessa forma, cidadania, de acordo com a atual Constituição Federal, está diretamente ligada com a relação entre o povo e o direito de participar nas decisões administrativas do Estado, estabelecendo vínculo com os direitos, sejam eles políticos ou econômicos. Portanto, aquele que não tem cidadania está, consequentemente, à margem ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro da sociedade. Para exercer o papel da cidadania, o cidadão deve participar ativamente das decisões societárias, com o intuito de melhorar a sua vida e de outras pessoas, diminuindo ou até mesmo erradicando problemas sociais, tais como: aumento da criminalidade e da violência, a desatenção com as crianças carentes, o alto índice de analfabetos, o abandono e exclusão das pessoas necessitadas.

Neste caso, inegável é a importância de se combinar reflexão, debate social, atitudes de participação social, para se discutir políticas públicas que concretizem serviços básicos na área da educação, saúde, moradia, previdência social e alimentação, juntamente aos representantes de todas as classes e organizações sociais, com a finalidade de propiciar uma melhoria na qualidade de vida do cidadão. Todavia, constata-se que estes importantes pilares sociais estão inconsistentes e insatisfatórios no cenário público, de tal forma que é escassa a oferta de serviços públicos às demandas da população.

Neste sentido, Cruz Neto e Moreira (2008) configuram a violência estrutural justamente na precariedade ou até mesmo ausência do atendimento desses serviços básicos ao povo, e ainda afirma que:

> o conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência de comportamento, se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham (CRUZ NETO; MOREIRA *apud* Boulding, 1981, p. 37).

Pode-se observar, portanto, que a violência é externa à escola e como consequência chega até ela, visto que, a precariedade de políticas públicas que garantam os direitos básicos e fundamentais (moradia, emprego, saneamento básico, alimentação...) atinge diretamente o dia-a-dia das crianças e isso tudo reflete dentro da escola. Em relação ao tema violência nas escolas, há diversas tipologias em virtude das inúmeras facetas que esta pode apresentar-se no meio social, e consequentemente, no espaço educacional. Nos ensinamentos de Flávia Schilling, uma relação complexa que envolve aluno, professor, sociedade, escola, autoridades, Estado, entre outros personagens (2012, p. 109-125).

A violência estrutural ganha destaque no presente estudo, que pretende abordar, em especial, o processo de formação e conscientização do educando, ou seja, aquele capaz de questionar e de participar da vida pública, política e social, com um olhar crítico para as ineficiências do Estado, as desigualdades econômicas, a exclusão e a vulnerabilidade social, que merecem ser enfrentadas com o enfoque no pleno exercício da cidadania. Assim, fica claro que tal violência tem como sujeito ativo o próprio Estado, que nutre um sistema desigual. Isto posto, vale realçar os estudos de Cruz Neto e Moreira (2008, p. 03):

> Constata-se então que o *locus* da violência estrutural é exatamente uma sociedade de democracia aparente (no caso, a democracia liberal), que apesar de conjugar participação e institucionalização e advogar a liberdade e igualdade dos cidadãos, não garante a todos o pleno acesso a seus direitos, pois o Estado volta suas atenções para atender aos interesses de uma determinada e privilegiada classe.

A temática da violência estrutural, apresentada “como pertinente à estrutura social” (PEREIRA CHECA, pág 03), com particular ênfase no dramático momento econômico e político vivenciado pela população brasileira, é profundamente sentido pelas camadas sociais usuárias do ensino público. Refere-se a uma violência com alcance coletivo, em especial, devido à falta de entrosamento entre políticas públicas, econômicas e sociais, tanto nas fases iniciais propostas, quanto na avaliação de resultados.

Metodologia

Tecer uma discussão sobre a historicidade do conceito de cidadania, discutir a violência estrutural face às políticas públicas, e refletir sobre o conflito estabelecido entre essa realidade de violência e o direito à cidadania, por meio de pesquisa bibliográfica. O método de abordagem utilizado é o dedutivo, com o intuito de analisar, de modo geral, posicionamentos doutrinários, teorias e princípios que tratam dos temas de educação, cidadania e violência estrutural.

Resultados

O resultado da pesquisa aprofunda a reflexão em torno da ampliação do debate sobre cidadania nas escolas, tendo como base o complexo cenário de exclusão, vulnerabilidade e escassez de recursos que vive o sistema público de ensino, sem pretender atribuir à escola, como espaço físico do discurso, o título de redentora de uma sociedade em crise, mas sim, um ambiente para a argumentação e o questionamento.

O papel das políticas públicas educacionais no combate à violência estrutural é o de amenizar a exclusão social das minorias, em qualquer de suas direções, seja econômica, social, cultural, física, religiosa, entre outras, em um movimento preventivo, na busca da construção e efetivação da cidadania.

Como corolário, relevantes são os apontamentos de Cruz Neto e Moreira:

> a adoção de um processo contínuo e bem estruturado de avaliações das políticas públicas surge como uma estratégia de prevenção à violência estrutural, que deve ser utilizada não apenas por aqueles que ao assumirem a direção do Estado compreendem sua abrangência e poder, dispondo-se a utilizá-lo como um instrumento de desenvolvimento e justiça social, mas pela própria sociedade civil organizada como forma legítima de

pressão e luta social (CRUZ NETO; MOREIRA,1999, p. 39).

Como resultado conclui-se, também, que o acesso igualitário e regular aos bens culturais, artes, ciências, línguas, inovações tecnológicas, o debate sobre políticas públicas e historicidade são meios de se garantir e promover a qualidade e a condição de ser cidadão, e principalmente, a avaliação das políticas públicas encerradas e em desenvolvimento são medidas positivas na prevenção da violência estrutural.

Considerações finais

A busca por uma interlocução entre o processo da construção da cidadania e as barreiras decorrentes da violência estrutural no âmbito educacional é evidenciada pela negação ao direito à educação.

Historicamente, o gozo de direitos civis e sociais está entrelaçado com a conquista plena da cidadania, “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2001, p. 11). Assim, a brutal desigualdade e a ausência de educação colocam em perigo o exercício dos direitos civis e políticos, uma vez que cala a voz do cidadão, estimula o temor e permite que a lei do mais forte prevaleça.

As discussões apresentadas contribuem para uma reflexão crítica em torno do tema da cidadania e da violência estrutural. O povo brasileiro ainda trabalha na construção da sua própria cidadania, tanto na luta pelos direitos conquistados como na prática deles. Sejam direitos civis, sociais ou políticos, a vida social brasileira está em crescimento e toda discussão, seja ela polêmica ou não, é importante, objetivando colocar fim à cultura do silêncio, da inércia e de que tudo estará bem futuramente, quando os outros fizerem a sua parte, sem, contudo, assumirmos nossa responsabilidade no presente quanto à construção da história da cidadania brasileira.

Referências

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. *Ciência & Saúde Coletiva:* Rio de

Janeiro, 4. ed., 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7129.pdf. Acesso em: 28 de Jan de 2017.

FERREIRA, N.T. *Cidadania:* uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993.

PEREIRA CHECA, M. Violência na Escola: Tipificação das Violências. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5; 2010, Maceió. *Anais*... Maceió, 2010. Disponível em: http://dmd2.webfactional.com/media/anais/VIOLENCIA-NA-ESCOLA-TIPIFICACAO-DAS-VIOLENCIAS.pdf. Acesso em: 04 maio 2017.

SCHILLING, F. *Direitos, violência, justiça:* reflexões. 2012. 229 f. Tese (Livre Docência) – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SIQUEIRA, L. A.; LOPES, M. L. P. Evolução histórica dos conceitos de cidadania e direitos humanos, ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, II. 2002, Piauí, 2002. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Evolucao-Historica-dos-Conceitos-de-Cidadania-e-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 06 de Maio de 2017.



EMPREENDEDORISMO INTERDISCIPLINAR: DA ACADEMIA AO MUNDO - PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Gilson Luiz Rodrigues Souza, UNIUBE/CAPES, historictour@yahoo.com.br
Tiago Mendes de Oliveira, UFV, tiagomendesdeoliveira@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Este trabalho consiste em um relato de experiência sobre a realização de projetos de ensino e extensão na educação superior, visando apresentar as atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba, no arcabouço do Projeto “Empreendedorismo Interdisciplinar: Da Academia ao Mundo”. O principal referencial teórico foi a Política Nacional de Extensão que preconiza que as atividades de extensão devem ser relacionadas com as de ensino e pesquisa, dialogar com as comunidades, colaborar na formação do estudante de maneira interdisciplinar e provocar transformações sociais. Dentre os resultados obtidos foram realizados trinta eventos, entre práticas simuladas, visitas técnicas e doação de recursos para um hospital de câncer.

Palavras-chave: Formação Integral. Mercado de Trabalho. Relato de Experiência.

Abstract

The work consists of an experience report about the realization of teaching and extension projects in higher education, aiming to present the activities developed at the Federal University of Viçosa *Campus* Rio Paranaíba, within the framework of the Project "Interdisciplinary Entrepreneurship: From the Academy

to the World". The main theoretic reference was the National Extension Policy that advocates that extension activities should be related to those of teaching and research, dialogue with communities, collaborate in the formation of the student in an interdisciplinary way and provoke social transformations. Among the results obtained were thirty events, between simulated practices, technical visits and donation of resources to a cancer hospital.

Keywords: Integral Education. Job Market. Experience Report.

Introdução e fundamentação

As instituições de ensino superior (IES) são, ou deveriam ser, espaços privilegiados para a formação integral do ser humano, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida pessoal e coletiva que se manifeste de forma produtiva. São ambientes, geralmente, diversificados, tanto na capacitação e responsabilidade legal, quanto pela estrutura apresentada, para atender acadêmicos que buscam a construção cognitiva e o sucesso intelectual, social e econômico. Estas premissas norteadoras devem sobrepujar as categorias administrativas e orientar a atuação das IES federais, estaduais, municipais, militares, fundacionais e privadas (em sentido estrito).

Quando as portas se abrem ao público envolvido, independente do contorno do seu processo seletivo, tem por premissa básica formar ali um ser capaz de se transformar e, ao mesmo tempo, se tornar um elemento transformador e agregador. O estudante, neste viés, empreendedor, deve se descobrir como facilitador no mercado produtivo, deixando de lado as apreensões que a realidade apresenta, a fim de se constituir em componente essencial a se lançar no mercado e, como diferencial, assumir responsabilidades éticas e ambientais.

A Constituição da República (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, preconiza que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E o § 2º, do Art. 213, com redação dada pela Emenda Constitucional Nº 85/2015, determina que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

Portanto, a lei máxima do País prescreve que todas as universidades deverão desenvolver atividades extensionistas, entretanto, não estabelece de

forma clara as fontes dos recursos para tal. Cria-se, portanto, uma realidade bastante complexa, pois frequentemente os projetos e programas de extensão são mantidos somente pelo envolvimento de servidores e discentes, com pouco ou nenhum apoio do poder público.

Visando padronizar e fomentar as atividades de extensão nas IES públicas foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, instituição responsável pela chancela da Política Nacional de Extensão, que define esta área como "processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade", também estabelece cinco diretrizes básicas para a extensão (FORPROEX, 2012, p. 15-20):

- Interação dialógica – superação de discursos hegemonistas e desenvolvimento de relações marcadas pelo diálogo e troca de saberes, com movimentos, setores e organizações sociais.
- Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade – interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais.
- Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão – as ações de extensão adquirem maior efetividade se vinculadas ao processo acadêmico, de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa).
- Impacto na formação do estudante – enriquecimento da experiência discente em termos teóricos, metodológicos, éticos e solidários, ampliação do universo de referência e contato direto com as grandes questões contemporâneas.
- Impacto e transformação social – inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, propiciadora do desenvolvimento social e essencialmente política.
-

Esta concepção coaduna com Paulo Freire, cujo livro "Comunicação ou Extensão?" (2013), inspirou todo o trabalho. Nesta obra, a autor retoma sua perspectiva dialógica e defende que conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos, e é na qualidade de sujeitos que o ser humano pode aprender. Assim, a extensão se mostra como meio fomentador para a interação social e aprendizagem mútua: todos os envolvidos sairão transformados.

Neste norte, foi desenvolvido o Projeto de Ensino e Extensão

“Empreendedorismo Interdisciplinar: da Academia ao Mundo”, no período entre 01 de agosto de 2014 e 31 de julho de 2016, sob coordenação do professor substituto Gilson Luiz Rodrigues Souza e com coordenação adjunta do técnico Tiago Mendes de Oliveira, ambos lotados na Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba – UFV/CRP e registrado sob o nº PRJ-119/2015.

O presente trabalho visa apresentar os resultados obtidos pelo projeto supracitado, que surgiu da necessidade de aproximar os estudantes do *Campus* da realidade social e profissional, contribuindo para a formação de uma pessoa ética e responsável, tendo por guião os seguintes objetivos:

- aproximar os estudantes do mercado de trabalho;

- desenvolver competências de empreendedorismo e trabalho em equipes ou times;

- amplificar a formação dos estudantes;

- estimular comportamentos positivos, em especial, éticos e solidários;

- colaborar no crescimento pessoal e profissional dos estudantes, motivando-os a desenvolverem projetos eticamente responsáveis e tecnicamente viáveis;

- quanto à comunidade, contribuir para a melhoria da qualidade de vida, assim como, propiciar momentos de interação cultural e educativa.

Metodologia

O projeto contou com alguns eixos de atuação. Mas, se iniciou com a apresentação aos estudantes das propostas interdisciplinares, as quais contou com o pronto envolvimento da maioria. O passo seguinte, foi criar uma organização simulada, com toda a estrutura gestorial, inclusive com ata de fundação. Esta organização deveria arrecadar fundos para doação ao Hospital de Câncer de Barretos.

Ao longo dos vinte e quatro meses, foram realizadas diversas visitas técnicas e instrucionais a empresas e organizações culturais nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito Federal, que visavam ampliar os conhecimentos dos estudantes.

No contexto das atividades de práticas simuladas e mostras, foram realizadas campanhas que arrecadaram fundos para as doações realizados ao hospital referido. Conforme se desenvolveu o projeto, a questão do

empreendedorismo tornou-se primordial, uma vez que os estudantes, ao constituir uma organização simulada, foram instigados a pensarem seus próprios planos.

O projeto atuou em dois níveis e, portanto, com dois públicos envolvidos. Os discentes das diversas disciplinas participaram diretamente de visitas técnicas, organização de mostras acadêmicas, práticas simuladas e campanhas. Já a comunidade externa, participou dos eventos organizados, na qualidade de ouvinte, e fazendo e recebendo doações (de recursos financeiros e livros).

Por fim, aprofundou-se a discussão envolvendo as relações sociais e de produção, com ênfase nos aspectos éticos e morais. Para fundamentar e, ao mesmo tempo, fomentar, o debate valeu-se de clássicos do pensamento social, em especial Comte, Durkheim, Marx e Weber.

Figura 01 – Mostra Acadêmica, dia 25 de novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Coordenação do Projeto.

Resultados

Ao longo de vinte e quatro meses, se desenvolveu diversas atividades, todas devidamente registradas no RAEX (UFV, 2017), sistema institucional destinado a este fim e disponível no link: http://www.raex.ufv.br.

As atividades foram continuamente avaliadas mediante seus resultados, como doações obtidas, envolvimentos dos estudantes, número de pessoas da comunidade atingidas. Todos estes dados foram registrados em relatórios e

planilhas.

Os estudantes foram avaliados ao longo do projeto, por meio da participação nas atividades, elaboração de relatórios, compromisso e envolvimento. A coordenação avaliou os resultados de todos os envolvidos, por intermédio de planilhas de controle.

Foram desenvolvidas trinta atividades, todas devidamente registradas na Instituição, entre práticas simuladas, visitas técnicas e instrucionais, mostras, dentre outras. Foram também realizadas campanhas vinculadas às práticas simuladas e doações que não permitem registrado institucional.

Os recursos arrecadados foram doados, em duas oportunidades, ao Hospital de Câncer de Barretos, por meio de uma comissão composta pelo professor coordenador e discentes. Estas doações foram registradas pelo Jornal O Popular (2015), de Viçosa/MG, cidade onde localiza o *campus* sede da UFV, e pela Revista HCB (2015; 2016), de Barretos, SP.

Os livros arrecadados foram trocados por doações, durante as mostras realizadas, e o recurso arrecadado incorporado ao montante doado, conforme parágrafo supra.

Figura 02 – Comissão em visita ao Hospital de Câncer, momento no qual foi entregue a doação, dia 15 de dezembro de 2014.



Fonte: HCB (cedida à Coordenação do Projeto).

A Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) foi cumprida, sobretudo em suas diretrizes básicas. Primeiramente, a *interação dialógica* ocorreu por intermédio do envolvimento sinérgico com diversas empresas e organizações dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, assim como do Distrito Federal, por meio das visitas e doações. Também, entrelaçou a comunidade, não só acadêmica, permitindo maior visibilidade ao público externo, que nem sempre possui acesso ao *Campus*, inclusive, com a participação de estudantes de outras IES.

O segundo eixo, *interdisciplinaridade e interprofissionalidade*, fica patente pelo envolvimento de disciplinas de Ciências Humanas e Gerenciais, de doze cursos da UFV *Campus* Rio Paranaíba e de quatro cursos do Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG.

A diretriz que preconiza a *indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão* também foi trabalhada, por meio do envolvimento das atividades extensionistas em sala de aula, que compuseram as atividades avaliativas e permitiram aos estudantes o reconhecimento de seu esforço, sempre relacionando com as ementas e as diretrizes curriculares dos cursos. Ademais, todo o trabalho foi acompanhado de pesquisas quantitativas e qualitativas que geraram publicações, algumas ainda em processo editorial. Assim, o estudante pode vivenciar os três aspectos: formação curricular, relação com a comunidade e geração de conhecimentos.

Com relação ao *impacto na formação do estudante*, merecem destaque os conhecimentos aprofundados, tornando os conteúdos das ementas mais tangíveis, assim como aspectos atitudinais, como solidariedade, visão empreendedora e trabalho coletivo.

Por fim, o *impacto e transformação social* se traduz na própria formação integradora dos estudantes. Todavia, as ações que envolveram o Hospital de Câncer de Barretos sensibilizaram toda a comunidade escolar, não só pelo teor social e pela comoção ética, mas também pela possibilidade de humanização, fundamental em uma sociedade que nem sempre permite ao ser humano ações reflexivas e dialógicas.

Considerações finais

A realização de atividades extensionistas colabora para a formação integral dos estudantes, despertando-os para a consciência ambiental, social, ética e cultural. Cientes disto, foi realizado o Projeto de Ensino e Extensão: “Empreendedorismo Interdisciplinar: da Academia ao Mundo”, no período entre 01 de agosto de 2014 e 31 de julho de 2016, na Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba.

O projeto contou com práticas simuladas, mostras, visitas técnicas, campanhas dentre outros, visando ampliar o conhecimento dos envolvidos. Os recursos arrecadados foram doados ao Hospital de Câncer de Barretos.

Por sua essência democrática e por envolver milhares de discentes, o projeto foi sofrendo alterações e readequações ao longo de seu desenvolvimento, sobretudo por meio das aprendizagens mútuas, fruto das relações sociais da discência e da docência.

De forma geral, o projeto encontrou aceitação e participação irrestrita dos discentes. A comunidade externa e as organizações visitadas retornaram um *feedback* bastante positivo. A Universidade ofereceu algum apoio, como transporte para os estudantes. Entretanto, um grupo bastante reduzido, estimado na razão de um para mil, de discentes, técnicos, docentes e gestores da IES não compreendeu a abrangência da atividade e agiu de forma depreciativa. Apesar disto, os resultados positivos, se sobrepujam e reforçam a crença na extensão e na aproximação entre as academias e o mundo.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf. Acesso: 02 de janeiro de 2017.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HCB – Hospital de Câncer de Barretos. Doações. *Revista HCB*, ano VIII, n. 46, janeiro/fevereiro de 2015. Disponível em: https://www.hcancerbarretos.com.br/45-institucional/nossos-projetos/revista/1168-todas-as-edicoes-da-revista-do-hospital-de-cancer-de-

barretos. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

_____. _____. _____, ano IX, Nº 52, janeiro / fevereiro de 2016. Disponível em: https://www.hcancerbarretos.com.br/45-institucional/nossos-projetos/revista/1168-todas-as-edicoes-da-revista-do-hospital-de-cancer-de-barretos. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

POPULAR, O. Alunos do Campus UFV Rio Paranaíba fazem doação ao Hospital de Câncer de Barretos. *Jornal O Popular*, Ano X, Nº 261, 09 de abril de 2015.

UFV – Universidade Federal de Viçosa. *RAEX – Registro de Atividades de Extensão*. Disponível em: http://www.raex.ufv.br. Acesso em 15 de abril de 2017.



O PRINCÍPIO DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E OS JULGAMENTOS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NA PERSPECTIVA DO ROMANCE EM CADEIA DE RONALD DWORKIN

Thaísa Haber Faleiros, UNIUBE, thfaleiros@hotmail.com

Agência financiadora: CNPq/FAPEMIG
Área temática: AT03 - Educação e Ciências Sociais Aplicadas.

Resumo

O texto analisa o julgamento da presunção de inocência no STF a partir da alegoria do *romance em cadeia* do filósofo americano Ronald Dworkin, para quem a interpretação de textos jurídicos e literários é semelhante e, portanto, propõe o estudo do direito *como* literatura. As reflexões foram construídas na base de uma abordagem qualitativa, com a metodologia do estudo de caso, juntamente com a pesquisa exploratória. Partindo destes pressupostos, o artigo foi organizado em quatro tópicos: estudo de caso; o julgamento do STF em paralelo com a metáfora do “romance em cadeia”.

Palavras-chave: Presunção de inocência no Brasil. Romance em Cadeia. Direito como Literatura.

Abstract

The text analyzes the judgment of the presumption of innocence in the STF from the allegory of the novel chain Dworkin, for whom, the interpretation of legal and literary texts is similar and therefore proposes the study of law as literature. The reflections were built on the basis of a qualitative approach, with the methodology of the case study, together with the exploratory research. Based on these assumptions, the article was organized into four topics: case study; The STF judgment in parallel with the metaphor of the "chain novel”.

Keywords: Presumption of innocence in Brazil. Romance in Chains. Law as Literature.

Introdução

O presente trabalho tem como tema a análise dos julgamentos do Supremo Tribunal Federal no *habeas corpus* nº 84.078-7/MG (2009) e 126.292/SP (2016), no que se refere à (im)possibilidade de execução provisória da pena, tendo como pano de fundo o disposto na norma do art. 5º, inciso LVII, da Constituição da República, segundo a qual, os indivíduos possuem a presunção de inocência até o momento imediatamente anterior ao trânsito em julgado da sentença penal condenatória.

A partir das atuais abordagens entre Direito e Literatura, o presente artigo foi escrito com base na perspectiva do Direito *como* Literatura, entendendo que a relação entre essas duas disciplinas vai além do comumente uso da narrativa literária para o estudo do Direito (Direito *na* Literatura), já que "não se pode olvidar que o Direito é um contar de histórias" e " um processo judicial é, além de conhecimento (processo de conhecimento) um conjunto de histórias contrapostas uma a outra" (SCHWARTZ, 2006, p. 60). De fato, assim como a obra literária reporta o leitor à linearidade da narração, a decisão judicial deve ter sua lógica sequenciada que permita ao juiz compreender e narrar os acontecimentos e fatos jurídicos.

Dentro da matriz escolhida, merece destaque a alegoria interpretativa do romance em cadeia proposto por Ronald Dworkin (2003), para quem o ato de decidir não pode ser visto como a possibilidade de os julgadores escreverem uma série de contos independentes (discricionariedade), sem qualquer correlação entre si, mas, antes, devem ter o compromisso com um "romance" único, cujo enredo se mostre integrado.

Segundo Godoy,

> Dworkin propõe que se possa melhorar a compreensão do direito mediante instrumentos que possibilitem comparações entre interpretações jurídicas e interpretações de outros campos do conhecimento e da experiência humana. Sugere contrastes como modelos exegéticos de literatura. Acrescenta que o direito, *quando* e *se* melhor compreendido, colaborará para que tenhamos uma melhor inteligência de tudo que nos envolve

(2008, p. 94).

Partindo desses pressupostos, analisar-se-á se há integração entre os julgamentos mencionados, de modo a poder-se considerar a segunda decisão como um elo em cadeia com o primeiro, ou, se ao contrário houve uma ruptura do enredo, refletindo ainda sobre os limites interpretativos da nossa Corte Constitucional.

Metodologia

Dentre as inúmeras e distintas alternativas para o estudo do direito, o estudo interdisciplinar entre Direito e Literatura adquire relevância, pelo próprio enfoque interdisciplinar que se baseia no cruzamento dos caminhos do direito com as demais áreas do conhecimento.

A expressão do saber por meio da literatura, por meio de práticas interdisciplinares surgem como forma de minimizar esse esvaziamento e retomar, reviver e experenciar os elementos perdidos da cultura popular.

As reflexões foram construídas na base de uma abordagem qualitativa, com a metodologia do estudo de caso, juntamente com a pesquisa exploratória.

Partindo destes pressupostos, o artigo foi organizado em quatro tópicos: estudo de caso; o julgamento do STF em paralelo com a metáfora do “romance em cadeia”.

Desenvolvimento

O caso

No ano de 2009, o Pleno do Supremo Tribunal Federal, durante o julgamento do habeas corpus nº 84.078-7/MG, decidiu, por maioria de votos, que à luz do art. 5º, inciso LVII (“ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória") da Constituição da República, não há possibilidade de execução antecipada (ou provisória) da pena imposta em condenação criminal proferida ou confirmada apenas em segunda instância, ou seja, antes do trânsito em julgado da decisão (BRASIL, 2009).

O relator do acórdão, Ministro Eros Grau (BRASIL, 2009), destacou que quem lê o texto constitucional em juízo perfeito sabe que a Constituição assegura

que nem a lei, nem qualquer decisão judicial imponham ao réu alguma sanção antes do trânsito em julgado da sentença penal condenatória.

Os ministros Marco Aurélio, Celso de Melo e Cezar Peluso, adjudicando o mesmo entendimento do relator, escreveram uma das mais belas páginas dos anais da corte suprema brasileira, enfatizou que o princípio da presunção de inocência é um dos mais importantes valores político-ideológicos previstos no ordenamento jurídico no tocante à tutela da dignidade da pessoa humana, por estabelecer que a pessoa humana, pelo só fato de ser ré em processo penal, não perde sua dignidade (BRASIL, 2009).

Os argumentos do relator sintetizam o posicionamento da Corte Suprema no julgamento de 2009, inclusive no sentido de se fazer uma interpretação do princípio da presunção de inocência em paralelo com a Lei de Execução Penal, por exemplo, cujos artigos 105 e 147 que admitem a execução da pena somente após o trânsito em julgado da sentença penal condenatória. Qualquer prisão, antes da preclusão consumativa da coisa julgada, deveria recair apenas nas hipóteses de prisão cautelar.

Entretanto, em fevereiro de 2016, o Supremo Tribunal Federal, ao julgar o HC 126.292/SP, alterou seu posicionamento, no que se refere à possibilidade de execução provisória da pena, modificando entendimento anteriormente firmado sobre o tema no HC 84078/MG, de 2009.

Na mais recente decisão, a Corte Suprema nega a ordem de *habeas corpus*, firmando entendimento de que o início da execução da pena, após a confirmação da sentença condenatória em segundo grau, não ofende o princípio constitucional da presunção da inocência (STF. Plenário. HC 126.292/SP, Rel. Min. Teori Zavascki, julgado em 17/02/2016). Desde o julgamento proferido em 2009, a Corte condicionava a execução da pena ao trânsito em julgado da condenação (ressalvadas as hipóteses de prisão cautelar).

O relator do processo, ministro Teori Zavascki, fundamentou a decisão sustentando que a manutenção da sentença penal pela segunda instância impossibilita a análise de fatos e provas que assentaram a culpa do condenado por meio de instâncias recursais superiores. Exaurindo-se a possibilidade da afirmação da não culpabilidade, o réu passa então a presumir-se culpado. Em outras palavras, se os recursos (ao Superior Tribunal de Justiça e ao Supremo Tribunal Federal) cabíveis contra a decisão de segundo grau, não se destinam à

discussão de fatos e provas, mas apenas matéria de direito, a formação da culpa encontra-se perfectibilizada.

O Partido Nacional Ecológico (PEN) e o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ingressaram, respectivamente, com as Ações Declaratórias de Constitucionalidade n. 43 e 44, em que pediam a concessão da medida cautelar para suspender a execução antecipada da pena de todos os acórdãos prolatados em segunda instância. Alegaram que o julgamento do HC n. 126292 vinha gerando grande controvérsia jurisprudencial acerca do princípio constitucional da presunção de inocência, porque, mesmo sem força vinculante, tribunais de todo o país passaram a adotar idêntico posicionamento, produzindo uma série de decisões que, deliberadamente, ignoram o disposto no artigo 283 do Código de Processo Penal.

Por maioria, o Plenário do Supremo Tribunal Federal entendeu que o artigo 283 do Código de Processo Penal não impede o início da execução da pena após condenação em segunda instância e indeferiu liminares pleiteadas nas Ações Declaratórias de Constitucionalidade mencionadas.

Vê-se, portanto que, a partir do novo entendimento, o Supremo Tribunal Federal aplica nova interpretação ao dispositivo acima referido.

Não que se queira negar que ordenamento constitucional possa ser modificado, o que na realidade é saudável já que a realidade está em constante mudança e o direito não pode ficar alheio a essas circunstâncias, contudo, a questão é: quais são os limites dessas mudanças? Em que medida a mutação constitucional não se convalida em atividade inconstitucional? E o problema, no caso em tela é que a norma constitucional é “expressa e clara”, de clareza solar! Em discurso proferido na Biblioteca Ministro Victor Nunes Leal, no STF, o Ministro Marco Aurélio disse que a decisão em comento representa uma “flexibilização, sem precedentes, das liberdades fundamentais”, em que pese seu teor tenha sido do agrado da população, pois, conclui o ministro, “não se avança culturalmente fechando a Lei das leis da República, que é a Constituição Federal” (GALLI, 2016, p. 1).

Razão assiste à sua reflexão, já que o que está em tela não é o fato de questionar ser justa ou injusta a execução provisória da sentença penal condenatória, mas o que está em tela é se ela está autorizada pelo sistema de normas constitucionais.

A posição do Supremo Tribunal Federal e a metáfora do “Romance em Cadeia” de Ronald Dworkin

Crítico do positivismo jurídico, Ronald Dworkin propõe que se possa melhorar a compreensão do fenômeno jurídico mediante a interação com outros campos do conhecimento. Nesse sentido, propõe o estudo do direito *como* literatura justificando que a prática jurídica é exercício de interpretação. Partindo da premissa do direito fundamentado na literatura concebe a existência de um “romance em cadeia”, em que os “autores” da “obra” devem compreender que se inserem numa “história institucional que se desenvolve a partir de inúmeras decisões, estruturas, convenções e práticas.” (...)

De fato, defende que a interpretação jurídica deva ser uma atividade geral de interpretação. Seus intérpretes se constituiriam como um grupo de autores a escrever uma única obra (o “romance em cadeia”), devendo cada contribuição de cada autor se constituir num precedente para o autor do capítulo posterior, que se acrescenta ao anterior e assim sucessivamente. O romance deve ser assim continuado, para que se produza um romance de qualidade (DWORKIN, 2007, p. 276).

> Ao decidir o novo caso, cada juiz deve considerar-se como parceiro de um complexo empreendimento em cadeia, do qual essas inúmeras decisões, estruturas, convenções e práticas são a história; é seu trabalho continuar essa história no futuro por meio do que ele faz agora. Ele deve interpretar o que aconteceu antes porque tem a responsabilidade de levar adiante a incumbência que tem em mãos e não partir em uma nova direção (DWORKIN, 2005, p. 238).

É preciso que se deixe claro que Dworkin (2005, p. 238) está ciente de que a proximidade entre o decidir judicialmente e a produção literária, ou seja, a produção do “romance em cadeia” mostra-se nítida no sistema da *common law*. Mas a aplicação da sua teoria interpretativa não se mostra assim tão diferente quanto ao sistema da *civil law,* já que nele desenvolvimento do “romance em cadeia” deve sempre partir do texto legal, que se configuraria como o roteiro do romance, por assim dizer.

O capítulo inaugural, em sistemas onde existe uma Constituição analítica, seria escrito pelo legislador constituinte. Os capítulos que se seguirem devem

seguir o roteiro original, já que para ele interpretar não se confunde com criar (2005, p. 251), pois na interpretação o texto (roteiro) oferece limites, resultando que a interpretação não é tarefa livre (2005, p. 253).

O autor também não afirma que o sentido da norma se encontra todo nela, mas que existe um ponto de partida (a não ser no caso do constituinte originário) dos quais todos os romancistas posteriores devem ter ciência, já que a tarefa de interpretar é não se confunde com a de criar um novo “romance” (DWORKIN, 2005, p. 236-237).

Quando se depara com as seguintes palavras “o dever de um juiz é interpretar a história jurídica que encontra, não inventar uma história melhor” (2005, p. 240), conclui-se que a decisão no HC n. 126.292/SP rompe totalmente como o que o próprio tribunal havia decidido em 2009 e com o próprio texto da Constituição Federal, ao considerar que não há comprometimento ao princípio da presunção de inocência (art. 5º., LVII), decidindo-se pela possibilidade de execução provisória de decisão penal condenatória em segunda instância, ainda que esteja sujeito a outros recursos.

Partindo-se da premissa de que o texto interpretado deve impor limites ao resultado da interpretação e de que a Constituição, ao assegurar que ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória, bem como que a execução de uma pena somente pode ser legitimamente imposta a quem é tido como culpado, não há como negar a que o Supremo desvirtuou todo o enredo do romance iniciado pelo Constituinte originário, por melhores que possam ser os argumentos dos votos contrários a essa tese.

As contradições entre os dois julgados são manifestamente visíveis. Senão, veja-se que no julgado de 2009 o Ministro Celso de Mello entendia, à época, que a presunção de inocência deveria prevalecer antes do trânsito em julgado, por não ter havido, até então, o esvaziamento da jurisdição (BRASIL, 2009). Já no recente julgado, o Ministro Barroso afirma que a presunção via ficando "gradativamente menor na medida em que o processo avança, em que as provas são produzidas e as condenações ocorrem" (BRASIL, 2016, p. 3).

Contudo, com a devida vênia a este entendimento último, a Constituição, ou melhor, sua interpretação não permite que confira “maior”, “menor”, ou “gradativo” peso à presunção de inocência, conforme o processo caminha nas

instâncias judiciária. Ao contrário, a Constituição fixou um termo final da presunção, qual seja o trânsito em julgado.

Verifica-se, portanto que ao julgar o HC n. 126.292/SP houve um desencadeamento do "romance" iniciado pelo Constituinte originário e perpetuado nos "capítulos" seguintes, escritos inclusive pelo Supremo a partir de 2009.

Poder-se ia argumentar que o desencadeamento ocorrera em 2009, quando o STF mudou o entendimento que vinha sendo perpetuado até então, já que se admitia a execução provisória da pena, mesmo que pendentes as instancias recursais superiores.

Contudo, entende-se que o que houve na ocasião foi justamente o ajuste daquele "capítulo" do romance ao roteiro original. Este que vinha sendo desrespeitado até aquele momento.

Considerações finais

O caso apresentado por esse estudo, qual seja, a comparação entre as decisões do Supremo Tribunal Federal proferidas nos autos dos Habeas Corpus nºs 84.078-7/MG e 126.292/SP não é seu objeto principal.

De fato, o intuito principal desse trabalho é o demonstrar que conceitos típicos da teoria literária podem ser utilizados no estudo do direito, permitindo a este contemplar novas questões a partir da visão conceitual daquela teoria. Para tanto, optou-se por analisar o caso (que, por sinal, poderia ser qualquer outro) sob o crivo interpretativo do romance em cadeia proposto por Ronald Dworkin.

Daí, pode-se concluir que o último julgamento está em descompasso com o "romance", sobretudo no que se refere à falta de concatenamento com o capítulo inaugural do mesmo, qual seja, o art. 5º, inciso LVII da Constituição da República.

Uma obra literária é avaliada, dentre outros aspectos, por sua coerência interna, não necessariamente por sua fidedignidade à realidade, senão não teríamos a literatura distópica, mas exige-se que o que esteja sendo contado seja coerente do início ao fim (TODOROV, 1980, p. 61-74), ou que pelo menos, as aparentes contradições possam ser justificadas. Segundo Todorov "a interpretação não deve demonstrar que todas as partes e níveis do texto tendem a afirmar a mesma ideia, mas que as discordâncias, as incoerências, ou seja, as

contradições podem ser explicadas e justificadas” (1991, p. 166).

Com a narrativa jurídica ocorre o mesmo, já que o processo judicial se constitui em narrativa das conceitos jurídicos colocados diante dos fatos e com os quais se relacionam.

Assim, as teses jurídicas apontadas em um processo judicial, precisam ser correntes no interior do processo e também com o sistema jurídico como um todo, tal qual deve ocorrer com a narrativa literária.

Referências

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. *Habeas Corpus nº 126.292/SP*. Relator: Ministro Teori Zavascki. Brasília, 17 de fevereiro de 2016. Publicado no DJe nº 100, de 17.05.2016. Disponível em http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10964246. Acesso em 08/04/2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. *Habeas Corpus 84.078-7/MG*. Relator: Ministro Eros Grau. Brasília, 5 de fevereiro de 2009. Publicado no DJe nº 35, de 26.10.2009. Disponível em http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=608531. Acesso em 08/04/2017.

DWORKIN, R. *O império do direito*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Uma questão de princípio*. Tradução Luiz Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GALLI, M. *Para Marco Aurélio, STF impôs "flexibilização das liberdades individuais"*. Consultor Jurídico. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2016-fev-24/marco-aurelio-stf-impos-flexibilizacao-liberdades-individuais. Acessado em 15 de abril de 2016.

GODOY, A. S. M. *Direito e Literatura*: ensaio de síntese teórica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

GUBERT, R.M; TRINDADE, A.K. *Direito e Literatura*: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. In: _____; COPETTI NETO, A.; TRINDADE, A.K. *Direito e Literatura*: reflexões teóricas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SCHWARTZ, G. *A Constituição, a literatura e o direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.



TEORIA DO MEDALHÃO: O ENSINO JURÍDICO NA REPÚBLICA DOS BACHARÉIS

Lidiany Caixeta de Lima, RDL GPEA/UFU, lidianycaixeta@gmail.com

Agência financiadora:sem financiamento
Área temática: AT03 - Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Teoria do medalhão é uma historieta de Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), prócere da literatura nacional, que narra, de forma irônica, as preleções de um pai a seu jovem filho sobre como ser na vida um medalhão, isto é, uma pessoa que ostenta importante *status* social, embora não possua mérito para estar em posição de destaque. Esgrimido nas interlocuções possíveis entre literatura, direito e educação, o presente trabalho, de caráter ensaístico, objetiva explicitar o estado da arte do ensino jurídico no país, conhecido pelo pitoresco epíteto de *república dos bacharéis* (medalhões?), analisando-se a proposição de novas diretrizes curriculares para os cursos de direito, que, a nosso ver, forma novos medalhões, no sentido machadiano, atendendo às expectativas do mercado educacional, em um franco processo de mercantilização do conhecimento, como importante capital simbólico a ser negociado, em detrimento da formação profissional com vistas ao desenvolvimento do espírito científico. Para tanto, o escopo teórico a balizar este opúsculo é formado pelo suporte teórico-metodológico da epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962), justaposto às teorizações do jusfilósofo Luis Alberto Warat (1941-2010), acerca do *senso teórico comum dos juristas* e do ensino jurídico.

Palavras-chave: Direito. Literatura. Ensino jurídico.

Abstract

Teoria do medalhão (Theory of the medallion) is a tale of Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), proceeds from the national literature, which narrates, in an ironic way, the lectures of a father to his young son on how to be a medallion in life, that is, a person who possesses important social status, although he does not have the merit to be in a prominent position. The present work, with an essay character, aims at explaining the state of the art of legal education in the country, known by the picturesque epithet of the republic of the bachelors (medallions?), analyzing the proposition of new curricular guidelines for the law courses, which, in our view, form new medallions in the machadian sense, meeting the expectations of the educational market, in a frank process of commodification of knowledge, as an important symbolic capital to be negotiated, to the detriment of vocational training for the development of the scientific spirit. In order to do so, the theoretical scope of this papper is formed by the theoretical-methodological support of the epistemology of Gaston Bachelard (1884-1962), juxtaposed to the theorizations of the jus philosopher Luis Alberto Warat (1941-2010), about the common theoretical sense of jurists and of legal education.

Keywords: Law. Literature. Legal education.

Introdução

Por meio de uma pesquisa de caráter ensaístico e multidisciplinar, enfocando três distintas áreas do conhecimento, a saber: direito, literatura e educação, em uma perspectiva metodológica qualitativa de investigação, de caráter analítico-interpretativista, o trabalho que ora se apresenta alvitra explicitar o estado da arte do ensino jurídico no Brasil, a república dos bacharéis, engendrando-se uma crítica à proposta de novas diretrizes curriculares para os cursos de direito, as quais visam, primordialmente, ao atendimento das demandas do mercado educacional em detrimento da formação profissional dos bacharéis, com a devida excelência acadêmica.

Para o desenvolvimento da análise pretendida, como referencial teórico balizam este trabalho as teorizações do jusfilósofo Luis Alberto Warat (1941-2010), acerca do *senso comum teórico dos juristas* e do ensino jurídico, combinadas com o suporte teórico-metodológico da epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962).

Partimos do conto *Teoria do Medalhão,* de Machado de Assis, para quem o crítico literário Roberto Schwarz (2000) dá a antonomásia de “um mestre na periferia do capitalismo”, em um ensaio homônimo, a fim de desenvolver a análise almejada.

Posto isso, o trabalho será realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Sem a pretensão de escassear o tema, a pesquisa busca compilar a situação

atual do ensino jurídico no país, ressaltando a importância da (con)formação do espírito científico na formação acadêmico-profissional do bacharel em direito, em face do obstáculo epistemológico *senso comum teórico dos juristas*. A relevância dessa pesquisa se perfaz pela atualidade do tema, prospectado por conjecturas reformistas, inclusive na área educacional.

O conto

Conto é um gênero literário que, na preleção de Ricardo Piglia (2004), narra sempre duas histórias, uma que estaria em primeiro plano e outra em segundo, esta secreta e aquela aparente, visível. O conto se estruturaria de tal forma que o relato secreto se encontra subsumido pelo relato visível. Essa seria a fórmula canônica de escritura de um conto, da qual os escritos machadianos fazem parte.

O conto *Teoria do medalhão* foi publicado pela primeira vez em 1881, na Gazeta de Notícias, periódico do Rio de Janeiro, à época. Nessa história, o pai aconselha o filho, ao atingir sua maioridade, sobre como tonar-se na vida um medalhão, isto é, um indivíduo que mantém seu *status quo* na sociedade, embora não tenha merecimento intelectual para tanto.

Em *Teoria do medalhão,* a história visível narra uma singela conversa de pai para filho, ao passo que a história secreta narra, do ponto vista do pai, ensinamentos equivalentes a *O príncipe*, de Nicolau Machiavel.

O suposto diálogo entre pai e filho mais parece um solilóquio, haja vista o discurso do pai ser sempre extenso e empolado contrastante com as falas do filho, sempre adelgaçadas. Em muitas ocasiões, parece o pai discursar para si próprio, em tom retórico, o que confere ao texto um efeito de ironia, tão cara ao estilo de Machado de Assis.

> Alguns costumam renovar o sabor de uma citação intercalando-a numa frase nova, original e bela, mas não te aconselho esse artifício: seria desnaturar-lhe as graças vetustas. *Melhor do que tudo isso, porém, que afinal não passa de mero adorno, são as frases feitas, as locuções convencionais, as fórmulas consagradas pelos anos* [...]. Quanto à utilidade de um tal sistema, basta figurar uma hipótese. Faz-se uma lei, executa-se, não produz efeito, subsiste o mal. Eis aí uma questão que pode aguçar as curiosidades vadias, dar ensejo a um inquérito pedantesco, a uma coleta fastidiosa de documentos e observações, análise das causas prováveis, causas certas,

> causas possíveis, um estudo infinito das aptidões do sujeito reformado, da natureza do mal, da manipulação do remédio, das circunstâncias da aplicação; [...] Tu poupas aos teus semelhantes todo esse imenso arranzel, tu dizes simplesmente: Antes das leis, reformemos os costumes! – E esta frase sintética, transparente, límpida, tirada ao pecúlio comum, resolve mais depressa o problema, entra pelos espíritos como um jorro súbito de sol (ASSIS, 1994, 272, grifo nosso).

Ínsita no excerto a epifania do senso comum (teórico do jurista), que veremos adiante, aportado na experiência vicária, na acriticidade, na simplificação de coisas complexas, cujo objetivo precípuo é manter o *status quo*. Não interessa ao medalhão a investigação científica, a proposição de hipóteses, nem a falibilidade das teorias científicas. Este enunciará tão somente o lugar comum, as coisas tão quão elas são em sua escudada percepção.

Tratando das questões de direitos humanos no Brasil, o eminente jurista Fábio Konder Comparato expõe a crítica de Machado de Assis, ao engendrar a sua teoria do medalhão:

> Não se pode, pois, adotar nessa matéria a dicotomia entre leis e costumes, e sustentar, com Montesquieu, que os costumes de um povo não se mudam por leis, mas unicamente pela educação. Como bem percebeu o nosso Machado de Assis com fina ironia, essa tese, transposta para o meio brasileiro, consubstancia a "teoria do medalhão": enquanto se aguarda a mudança necessária dos costumes sociais, não se deve mexer no ordenamento legal; aos que quiserem vencer na vida, aconselha-se regular suas vidas pela bitola dos costumes tradicionais (COMPARATO, 2017, p. 1).

Percebamos que o medalhão está para a reiteração da tradição e do senso comum, sem qualquer crivo e, repetindo-os, encontra seu lugar na sociedade e na produção do conhecimento.

Dos rábulas aos bacharéis: o estado da arte do ensino jurídico no Brasil

Rábula era o profissional que, mesmo não possuindo a formação como bacharel, atuava, com vênia legal, como advogado. Já bacharel em direito é aquele que possui grau acadêmico em nível superior.

Se, por um lado, o rábula não possuía a formação acadêmica, por outro o bacharel é o portador de diploma. Mas isso não lhe basta hoje para o exercício profissional como advogado. Por força de lei, é obrigatória a certificação em

exame de ordem, além do título de bacharel em direito ou ciências jurídicas, sob a justificativa de ter de demonstrar (provar, mesmo) em exame próprio ser possuidor dos conhecimentos necessários para atuar como advogado, como a dizer, pelo não-dito, que somente fazer-se bacharel não é suficiente para advogar ou ainda que as instituições de ensino superior não formam profissionais como deveriam.

Dito isso, tracemos um panorama do ensino jurídico no Brasil hoje.

Pela análise da *Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004*, esquadrinha-se uma grandiloquente preocupação sob viés conteudista do ensino jurídico, em detrimento do desenvolvimento do sujeito cognoscente, no tocante a competências e habilidades necessárias para o perfil de formação do egresso do curso de direito.

Chamamos viés conteudista ao enfoque exacerbado à miríade de disciplinas propedêuticas e profissionais, contempladas peremptoriamente na matriz curricular dos cursos de graduação em direito nos seguintes eixos: de formação fundamental, de formação profissional e de formação prática, em desfavor do desenvolvimento de habilidades e competências pelo graduando que objetivem sua formação crítica e reflexiva sobre realidade social e sobre a próprio direito (ordenamento jurídico e ciência jurídica), para além do domínio de conceitos e da terminologia jurídica, os quais são também necessários.

> Com efeito, o ensino jurídico continua preso às velhas práticas. Por mais que a pesquisa jurídica tenha evoluído a partir do crescimento do número de programas de pós-graduação, estes influxos reflexivos ainda estão distantes das salas de aula dos cursos de graduação, não se podendo olvidar, nesse contexto, que o crescimento da pós-graduação é infinitamente inferior à explosão do número de faculdades instaladas nos últimos anos. A cultura calcada em manuais, muitos de duvidosa cientificidade, ainda predomina na maioria das faculdades de direito**.** Forma-se, assim, um imaginário que “simplifica” o ensino jurídico, a partir da construção de standards e lugares comuns, repetidos nas salas de aula e, posteriormente, nos cursos de preparação para concursos (hoje já existem cursinhos de preparação para ingresso nos cursinhos), bem como nos fóruns e tribunais (STRECK, 2007, p. 34-35, grifos nossos).

O jurista Lenio Luis Streck tece sua mordaz crítica ao ensino jurídico e ao próprio direito, expondo a situação de crise em que se encontram hodiernamente, pelo que diz ser também uma crise de cariz epistêmico,

reproduzindo-se um ensino estandartizado caracterizado pelas insuficiências teóricas do *senso comum teórico dos juristas.*

A isso acrescentamos que o bacharelismo no país se caracteriza hoje pela supervalorização social do título de bacharel e do número de graduados, a despeito da qualidade dos cursos de direito e dos formandos e formados na área. Vê-se, nessa contextura, a ratificação da *res publica* dos bacharéis, com seus doutores de anel no anular, como bem colige essa figura o verso *Doutor de anel no anular,* do poeta João Cabral de Melo Neto (1996, p. 11), em Morte e vida Severina.

Senso comum teórico dos juristas e formação do espírito científico

O senso comum é o conhecimento adquirido pelas vivências do grupo social, sem que haja uma reflexão amparada em um método. Nas palavras do cátedra José de Souza Martins:

> O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação (MARTINS, 1998, p. 3).

Ao passo que o *senso comum teórico dos juristas*, um conceito talhado pelo jusfilósofo Luis Alberto Warat (1990), refere-se a um todo complexo codominante de saberes engendrados pelas práticas jurídicas institucionais, compreendendo ainda ao conjunto de representações, crenças e imaginário, o qual influencia os chamados *operadores do direito.*

Como senso comum, embora revestido de verniz teórico, o *senso comum teórico dos juristas* subjuga as dissidentes possibilidades de interpretação do direito, circunscrevendo as práticas institucionais, conforme a realidade (leia-se: ideologia) jurídica dominante.

Em um perverso esquadro do *senso comum teórico dos juristas*, inscreve-se o ensino jurídico do país. De há muito pautado pelos concursos da área jurídica e exame de ordem, a que alguns autores, em ácida crítica, chamam *quiz show* jurídicos, a exemplo do jurista Lenio Luis Streck, escritor da coluna no site

Conjur, intitulada *Senso Incomum*, em certa feita, homenagem a Luis Alberto Warat, como (des)continuidade teórica.

Nesse cenário, os conteúdos estudados no curso de graduação em direito que deveriam despertar o senso crítico dos estudantes, a fim de fomentar o fazer científico, não o fazem, revisitando e revisando apenas os conceitos teóricos que serão objeto de prova, quer seja na própria faculdade ou nos concursos e exames afora.

Baseados na teorização de Bachelard (1996), compreendemos o senso comum e o *senso comum teórico dos juristas* como obstáculos epistemológicos à experiência científica, haja vista serem eles percursores da estagnação da produção do conhecimento, consubstanciando um estado de inércia na ciência jurídica.

Corroborando a tese apresentada, Bachelard (1996, p. 13-14) faz ainda a seguinte ressalva "uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil".

Não obstante isso, no âmbito acadêmico e para além dele, a lição de Bachelard (1996) reverbera, segundo a qual a experiência científica é possível, enquanto experiência que impugna a experiência comum. Ao que acrescentaríamos ser a experiência científica necessária e não apenas possível, sendo a academia *locus* privilegiado para a formação do espírito científico por meio da experiência.

O conto do vigário: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito

Conto do vigário é uma expressão idiomática, utilizada no Brasil e também em Portugal, que quer significar a ludibriação de outrem por aleivosias. Conta-se que a figura do vigário da paróquia era utilizada como argumento de autoridade para fins escusos, cuja vítima era lograda a conceder alguma vantagem ao autor do golpe.

Eis que os contos do vigário, bricolados ao imaginário popular brasileiro, deixam as paróquias, para insculpir a conjuntura das reformas políticas hodiernas, inclusive as da seara educacional, demonstrando o quão provinciano é o espírito dos representantes e quão acrítica é a massa representada por eles. Senão vejamos...

Sem o necessário debate com a sociedade e instituições de ensino (públicas e privadas), a proposição das novas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito foi publicamente rechaçada pelo Conselho Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, mormente por, dentre outras mudanças, prever a redução de cinco anos para quatro anos de duração mínima para o curso.

Tal proposição visa a atender às demandas do mercado educacional, em que instituições de ensino superior ofertariam cursos com menor carga horária, o que, por óbvio ululante, afetaria a formação acadêmica, em muito já deficitária.

Eis, pois, o conto do vigário revisitado. O incauto estudante tornar-se-ia o *inocente útil* a ser admoestado pela possibilidade de se formar em menos tempo e estar apto (legalmente) a apresentar-se ao mercado de trabalho como mão-de-obra especializada na área jurídica. E dá-lhe medalhões ao Brasil.

Considerações finais

Cumpre-nos ressaltar que este trabalho vislumbrou explicitar o estado da arte do ensino jurídico no Brasil, conhecido como república dos bacharéis, prospectando-se uma crítica à proposta de novas diretrizes curriculares para os cursos de direito, as quais implicam o atendimento das demandas do mercado educacional a despeito da graduação profissional dos bacharéis combinada com a formação do espírito científico.

Por meio de uma pesquisa de caráter ensaístico e multidisciplinar, com interseção em três áreas do saber: direito, literatura e educação, e em uma perspectiva metodológica qualitativa de investigação, de caráter analítico-interpretativista, buscou-se compilar um cotejo do ensino jurídico hodierno no país, ressaltando a importância da conformação do espírito científico na formação acadêmico-profissional do bacharel em direito, em face do obstáculo epistemológico *senso comum teórico dos juristas*.

Referências

ASSIS, M. Teoria do medalhão In: _____. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

COMPARATO, F. K. *Direitos humanos no Brasil:* o passado e o futuro. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/artigo%20comparato.htm >. Acesso em: 1 mai. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. *Proposta de para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito.* Disponível em:< http://s.oab.org.br/arquivos/2017/04/proposta-diretrizes-curriculares-com-alteracoes13-fev-2017sergio.pdf Acesso em: 28 abr. 2017.

MARTINS, J. S. O senso comum e a vida cotidiana. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-8, maio 1998.

MELO NETO, J. C. *Morte e vida severina e outros poemas para vozes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

PIGLIA, R. *Formas breves.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 118 p.

SCHWARZ, R. *Um mestre na periferia do capitalismo:* Machado de Assis. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2000. 157 p.

STRECK, L. L. Hermenêutica e ensino jurídico em *Terrae brasilis*. Revista da Faculdade de Direito UFPR, v. 46. n 0. 27-50. 2007. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/13495/9508. Acesso em: 1 mai. 2017.

WARAT, L. A. O senso comum teórico dos juristas. In: _____. *Mitos e teorias na interpretação da lei.* Porto Alegre: Síntese, 1990. p. 18-26.



O DIREITO À PRIVACIDADE NAS REDES SOCIAIS A PARTIR DA OBRA "1984" DE GEORGE ORWELL

Lucas Ferreira Mazete Lima, UNIUBE, lucasmazete47@gmail.com
Milena Caetano Cunha Callegari, UNIUBE, milenacccallegari@gmail.com
Thaísa Haber Faleiros, UNIUBE, thfaleiros@hotmail.com

Agência financiadora: CNPq/FAPEMIG
Área temática: AT03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as relações existentes entre Direito e Literatura, mais especificamente no que se refere ao direito à privacidade nas redes sociais, tendo como pano de fundo a obra literária, "1984" de Orwell. A literatura é uma ferramenta poderosa, que mostra de maneira muito clara a sociedade e suas manifestações; a partir dessa pesquisa é possível compreender melhor como a privacidade desvela na contemporaneidade. Desta maneira, esse trabalho foi feito com base no Direito *na* Literatura, utilizando-se da narrativa literária para o estudo do Direito.

Palavras Chaves: Direito à Privacidade. Redes Sociais. 1984. George Orwell. Direito e Literatura.

Abstract

This article has the main purpose of exploring the connection between law and literature, notably the connection between the right of privacy on social media and in the book "1984", by George Orwell. Literature is a tool of enlightenment as to how society works; therefore, this research is a way to grasp how individual privacy is comprehended nowadays. Hence, this article was based on the movement Law in Literature, using a literacy narrative to study law.

KeyWords: Law to Privacy. Social Networks. 1984. George Orwell. Law and Literature.

Introdução

Dada a inflexibilidade do positivismo jurídico - a teoria que defende que o direito deve ser explicado por meio de normas positivas - deu-se um novo momento para o Direito, em que se faz necessário que se recorra a outros ramos do saber, e busque a justiça e a compreensão da sociedade não apenas nos textos frios da lei. Assim, dessa necessidade, surgem movimentos que objetivam compreender e elucidar o campo jurídico - dentre os quais temos o movimento Direito e Literatura.

Esse movimento não é recente, originou-se nos Estados Unidos, em 1908; na Europa, em 1931, ambos com publicações de obras que tratavam do direito na literatura, hoje, esse estudo engloba abordagens e perspectivas distintas (TRINDADE; GUBERT, 2008, p.24).

Essas abordagens são: direito na literatura, direito como literatura e direito da literatura. A abordagem trabalhada no presente artigo é a respeito de direito na literatura. Esta é a correntepor meio da qual se analisa o direito a partir da literatura, com base na premissa de que certos temas jurídicos se encontram melhor formulados e elucidados em grandes obras literárias do que em tratados, manuais e compêndios especializados (TRINDADE; GUBERT, 2008, p.49).

Haja vista a contribuição que o estudo interdisciplinar que Direito e Literatura oferece, o presente trabalho visa analisar o elo dessas duas áreas buscando compreender a relação existente entre o direito à privacidade nas redes sociais, tendo como pano de fundo a obra “1984” de George Orwell, buscando verificar até que ponto a sociedade da obra 1984 e a sociedade atual se assemelham.

Metodologia

Dentre as inúmeras e distintas alternativas para o estudo do direito, o estudo interdisciplinar entre Direito e Literatura adquire relevância, pelo próprio enfoque interdisciplinar que se baseia no cruzamento dos caminhos do direito com as demais áreas do conhecimento, por meio do qual seja possível questionar seus pressupostos, seus fundamentos, sua legitimidade, seu

funcionamento, sua efetividade, etc., mas sobretudo porque a aproximação dos campos jurídico e literário favorece ao direito assimilar a capacidade criadora, crítica e inovadora da literatura e, assim, superar as barreiras colocadas pelo sentido comum teórico.

O pensar interdisciplinar torna possível o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. A expressão do saber por meio da literatura, por meio de práticas interdisciplinares, surge como forma de minimizar esse esvaziamento e retomar, reviver e experenciar os elementos perdidos da cultura popular.

Neste trabalho interdisciplinar, saberes oriundos do Direito são estudados por meio da Literatura. Essa escolha baseia-se no critério da possibilidade de estudar conteúdos programáticos por meio das expressões literárias. Esses estudos constituirão um momento da metodologia, como se explicará adiante, e constituirão um eixo de discussão, de demonstração e de formação.

O direito à privacidade nas redes sociais e na obra “1984” de Orwell

A obra “1984” e o seu contexto histórico

A grande obra de George Orwell, "1984", descreve contexto distópico de um mundo dividido em três megablocos econômicos e políticos (Lestásia, Eurásia e Oceania) que estão tomados por regimes autoritários e totalitários; Orwell não poupa detalhes para ilustrar as várias ramificações desse tipo de governo.

Publicado em 1949, pouco após o fim da Segunda Guerra Mundial (e sem dúvida inspirado pelos regimes stalinista e nazista), "1984" descreve situação que poderia não estar tão distante da realidade – vez que, findo escrito em 1948, o livro retrata situação política de poucas décadas para frente. É assim, com nefastos ares proféticos criados por Orwell, que há a imersão em um universo em que o indivíduo nada passa de fantoche do Estado – este exerce poderoso controle não apenas de ações e comportamentos do povo, como chega ao extremo de se tornar regulador de seus pensamentos.

"1984" se passa na Inglaterra; no livro, a região pertence ao megabloco da Oceania. É contado da perspectiva de Winston Smith, integrante do partido externo e funcionário do Ministério da Verdade. A função de Winston poderia ser comparada a de jornalista, exceto que não há imparcialidade - sendo ele

responsável por alterar, escrever e reescrever fatos e dados conforme ordenado pelo Partido, controlador da máquina estatal. Trabalhava todos os dias com a manipulação da verdade e até mesmo do passado, visto que pessoas e informações apareciam e desapareciam dos anais da história (como se jamais tivessem sequer existido).

Além do Ministério da Verdade, há outros ministérios que atuavam no controle Estatal. Dessa forma, é com forte aparato que o Partido controla a todos, inclusive a Winston, que questiona tais métodos; e são suas ações e pensamentos que, a partir de tal inconformismo, tornam-se fio condutor para o desenrolar do livro.

The Big Brother is watching you

O Grande Irmão, (*Big Bother* no original) é a face do Partido. Pôsteres, propagandas e vídeos com seu rosto são espalhados pela Oceania, com o constante aviso: *"The Big Brother is watching you"*, em tradução "O Grande Irmão zela por ti" ou "O Grande Irmão está te observando".

O Grande Irmão é figura retratada como onipotente messiânico. Assim, a ideia não é apenas que a população saiba que o Grande Irmão está sempre os observando, e nada passa despercebidos à sua atenção, mas é propósito também amar e venerá-lo. Ver nele um protetor, uma figura que zela pela população - e por isso devem eles ser gratos e conformados com sua própria situação.

Para ilustrar, o trecho que segue a exibição da imagem do Grande Irmão:

> O rosto do Grande Irmão pareceu persistir por vários segundos na tela, como se o seu impacto nas pupilas fosse forte demais para se esmaecer tão rápido. A mulherzinha do cabelo côr de areia atirara-se sôbre o espaldar da cadeira que tinha à frente. Com um murmúrio trêmulo que parecia dizer "Meu Salvador", extendeu os braços para a tela. Depois ocultou a face nas mãos. Era claro que orava (ORWELL, 2009, p.27).

A teletela, seus filhos e todos ao seu redor também te observam

Além de todo o aparelho opressor do Partido, há ainda diversas outras formas de controlar a população. Uma das mais eficazes é a teletela:

> A teletela recebia e transmitia simultaneamente. Qualquer

> barulho que Winston fizesse, mais alto que um cochicho, seria captado pelo aparelho; além do mais, enquanto permanecesse no campo de visão da placa metálica, poderia ser visto também. Naturalmente, não havia jeito de determinar se, num dado momento, o cidadão estava sendo vigiado ou não. Impossível saber com que freqüência, ou que periodicidade, a Polícia do Pensamento ligava para a casa deste ou daquele individuo (ORWELL, 2009, p.13)

Assim, presente nas casas, nas ruas e no trabalho, a teletela é análoga às câmeras, profissionais ou de celular, e outros dispositivos portáteis de hoje. Não é possível precisar quando você está sendo visto ou ouvido - o que culmina na conclusão: se desconheço quando estou sendo vigiado, estou sendo vigiado todo o tempo.

Dessa forma, os habitantes da Oceania, em “1984”, precisavam controlar suas palavras, atos, expressões faciais a todo instante. Em verdade, a maioria era condicionado a agir dessa determinada maneira pelas eficientes ferramentas repressoras do Partido. Caso houvesse qualquer suspeita, qualquer flagrante de atitude que desagradasse aos interesses do Partido, a pessoa poderia ser apagada - não apenas a ação física de desaparecer ou morrer, mas também seu nome, registros e tudo que fizesse qualquer alusão à pessoa era completamente apagado da história, como se nunca tivesse existido.

No mundo de “1984” é criada permanente sensação de se ver impossibilitado de todo e qualquer ato privado. Era tudo de conhecimento do Partido e do Grande Irmão. Mas não apenas o Estado vigiava as pessoas; as próprias pessoas também se vigiavam. O vizinho, o colega de trabalho, o lojista poderia denunciar qualquer um que parecesse suspeito - bem como aconteceu no regime nazista, que incentiva a população a denunciar judeus escondidos.

O Partido foi tão eficiente em seu intento, que sua teia agregava até mesmo crianças - que denunciavam os próprios pais, como vemos demonstrado:

> Quase todas as crianças eram horríveis atualmente. O pior de tudo é que, com auxílio de organizações tais como os Espiões, eram sistemàticamente transformadas em pequenos selvagens incontroláveis, e, no entanto, nelas não se produzia qualquer tendência de se rebelar contra a disciplina do Partido. Ao contrário, adoravam o Partido, [...] Era quase normal que as pessoas de mais de trinta tivessem medo dos próprios filhos (ORWELL, 2009, p.36).

“Os direitos da personalidade consistem em atributos essenciais da pessoa, cujo reconhecimento jurídico resulta de uma contínua marcha de conquistas históricas” (SCHREIBER; 2014, p.13).

Tendo em vista a importância desses direitos, o Código Civil de 2002 os trouxe disciplinados em um capítulo próprio. Devido à esse fato, o novo Código se caracteriza como aquele que volta-se à questões concernentes aos indivíduos enquanto seres humanos, e deixa um pouco de lado aquela visão patrimonialista, buscando, deste modo, uma harmonia com os princípios consagrados pelo novo texto Constitucional, de 1988.

Entre as suas características, temos que esses direitos são; absolutos, gerais, extrapatrimoniais, indisponíveis, imprescritíveis, impenhoráveis e vitalícios (FILHO; GAGLIANO; 2016, p. 204) Quanto à sua classificação, temos, entre outras, o direito à vida, integridade física, psíquica e moral.

Direito à privacidade

O direito à privacidade, tal como temos hoje positivado no Código Civil de 2002 em seu artigo 21 e na CF em seu artigo 5º inciso X, e as discussões sobre esse direito, tem “como seu marco inicial o artigo *Right to Privacy*, publicado em 1890 na *Harvard Law Review*” (SCHREIBER, 2014, p.137).

Bittar (*apud* FILHO; GAGLIANO; 2016, p. 231) afirma que:

> O elemento fundamental do direito à intimidade, manifestação primordial do direito à vida privada, é a exigibilidade de respeito ao isolamento de cada ser humano, que não pretende que certos aspectos de sua vida privada cheguem ao conhecimento de terceiros.

Portanto, é nítido que é de suma importância a existência de tal direito positivado, para evitar que tenhamos uma sociedade análoga à do *Big Brother* e das teletelas. Porém, o problema surge quando mesmo tendo presentes esses direitos, a sociedade começa a se tornar vigiada.

A violação do direito à privacidade nas redes sociais

Redes sociais são uma poderosa ferramenta de interação entre os indivíduos, e, desde seu surgimento, têm ganhado cada vez mais espaço no meio social; a tênue linha entre o mundo *online* e *offline* começa a desvanecer à

medida que os indivíduos se tornam dependentes desse recurso tecnológico, e o utiliza não só como ferramenta recreativa, mas também dela dependem para a realização de várias atividades do dia a dia.

Uma vez inserido nessa rede, os usuários começam a se relacionar com outros indivíduos e a partir do momento em que os mesmos se cadastram em uma rede social, eles disponibilizam vários de seus dados e informações pessoais, bem como; idade, fotos pessoais, preferências, entre outros. Com base nessa exposição, surgem problemas como o da violação do direito à privacidade, onde instituições e indivíduos excedem o limite do público e privado, expondo informações particulares dos usuários. Tal fato nos leva à uma reflexão sobre se vivemos ou não em uma sociedade vigiada, assim como aquela retratada na obra “1984” de George Orwell, em que o Estado vigia a todos.

Nesse sentido, um exemplo dessa violação é o fato de as empresas atualmente obterem informações privadas sobre usuários de redes sociais para que possam redirecioná-las à venda de determinados produtos com base em suas preferências.

Essa captação de informações privadas dos usuários das redes sociais com o propósito de traçar perfis, é chamada de *data mining*. Alessandro Hirata (2014, p.20) explica que:

> Por meio da chamada mineração de dados (data mining), ou prospecção de dados, as empresas são capazes de melhorar suas vendas e lucratividade. Com esses dados, as empresas podem delinear o comportamento on-line de clientes em potencial, atingindo seu público- -alvo facilmente.

Nesse aspecto, tem-se um primeiro questionamento acerca desse direito em âmbito virtual, pois, no momento em que se cadastra um perfil em uma rede social, o novo usuário seleciona um campo em que diz concordar com a Política de Dados – como é no *Facebook* – e cede parte de sua privacidade para a elaboração de anúncios voltados às suas preferências. Com base nisso, questiona-se se há uma violação do principio da indisponibilidade dos direitos da personalidade, que não podem ser transmitidos a outrem, conforme artigo 11 do CC/02. Cabe citar que, embora há esse Termo de regulação do uso dos dados privados, a maioria dos usuários o desconhece.

Para tratar melhor da violação ou não desse direito, é necessário distinguir

o que vem a ser público e privado em uma rede social. Victor Drummond, (*apud* VIEIRA, 2007, p.192) afirma que contitui “violação à intimidade a utilização da internet que implique em deslocamento de dados ou de informações de um ambiente de comunicação privada para um ambiente de comunicação pública”.

Além da violação desse direito para finalidade publicitária, é comum também a ocorrência de ataques *hackers* – que são invasões à contas privadas – que visam publicizar informações, isto é, tornar público dados pessoais e privados desses usuários. Como exemplo dessa prática, temos o caso da Carolina Dieckman, que teve fotos íntimas roubadas de seu computador por meio de um e-mail spam, e posteriormente essas imagens foram disseminadas pela internet, causando assim uma grave violação do direito à privacidade. Esse acontecimento ensejou a criação da Lei 12.737, de 30 de novembro de 2012, que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos.

Cumpre ressaltar que a proteção do direito à privacidade em meio eletrônico também se encontra no Marco Civil da Internet, Lei 12.615/14, sendo a proteção à privacidade um dos princípios da disciplina do uso da internet, conforme art. 3º, II da referida lei.

Considerações finais

Grande expoente da literatura distópica, “1984” traz característica chave deste gênero – um futuro desandado, marcado por opressão e péssimas condições humanas de vida. No específico caso da obra, um dos principais motivos – senão o basilar – que leva a tal cenário, é a extirpação dos direitos da personalidade praticada pelo Partido contra seus cidadãos. Em particular o direito da privacidade, visto que são investigados até mesmo sonhos e pensamentos dos moradores da Oceania.

Pode parecer, num primeiro momento, desproporcional considerar que a realidade atual poderia ser análoga ao quadro pintado em “1984”; entretanto, embora ironicamente vivamos a era da informação, tal informação não parece ser suficientemente divulgada aos usuários de redes sociais, no que concerne ao seu direito de privacidade – e muitos consentem em dispor (embora sejam indisponíveis em teoria) de tal direito ao ingressar em determinada rede, ou ao ligar o GPS do celular enquanto sincronizado à conta do Google, por exemplo.

Em um mundo em que a tecnologia capaz de expor o próximo cabe na

palma da mão, em que o compartilhamento ao vivo de informações e mídias é usual, há de se considerar que a linha entre o público e o privado é tênue. Assim, urge o debate dos limites do direito à privacidade, e sua extensão no caso concreto. Não apenas para evitar o abuso do *Big Brother* – aqui na figura de grandes multinacionais de tecnologia e do Estado – nem apenas as teletelas celulares, teletelas câmeras e teletelas voluntárias do que é postado em rede – mas também para resguardar o próprio direito da personalidade e garantir que esse aspecto da dignidade humana seja protegido.

Referências

BRASIL. *Código Civil*, Constituição Federal e Legislação Complementar. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 23 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: abril de 2017.

FILHO, R. P.; GAGLIANO, P. S. *Novo curso de direito civil:* Parte geral. São Paulo: Saraiva, 2016.

GUBERT, R.M; TRINDADE, A.K, Direito e Literatura: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. In: GUBERT, R.M.; COPETTI NETO, A.; TRINDADE, A.K. *Direito e Literatura*: reflexões teóricas.Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008

HIRATA, A. O Facebook e o direito à privacidade. *Revista de Informação Legislativa*, v. 51, n. 201, p. 19-21, jan-mar. 2014. Disponível em: http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/502950. Acesso em: 27 abr. 2017.

ORWELL, G. *1984.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHREIBER, A. *Direitos da personalidade*. São Paulo: Atlas: 2014.

VIEIRA, T. M. *O direito à privacidade na sociedade da informação*: efetividade desse direito fundamental diante dos avanços da tecnologia da informação. 2007. 297 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Sociedade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.



HISTÓRIA, DIREITO E LITERATURA: UMA ANÁLISE DA OBRA "O QUEIJO E OS VERMES", DE CARLO GINZBURG

Ebony Stephanie Silva Alberto, UNIUBE, stephaniealberto12@gmail.com
Gabriela Campos Gonçalves de Souza, UNIUBE,
gabi.goncalves.souza.15@gmail.com
Mara Cristina Piolla Hillesheim, UNIUBE, mcpiolla@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

No presente trabalho, busca-se observar fatos e contextualizar a obra de Carlo Ginzburg "O Queijo e os Vermes", no cenário contemporâneo do Direito. Adota-se a perspectiva teórico-metodológica para verificar como o autor da obra confeccionou o enredo da trama. Analisa-se a história, a partir do momento em que os direitos surgem em um contexto pré-renascentista, contra o processo da Inquisição promovido pelo Santo Ofício. O objetivo é identificar aspectos da construção micro-histórica mundial e analisar como se dá a reconstrução da vida do moleiro Menocchio, que é baseada em um fato real, ocorrido no período da Inquisição da Igreja Católica. Tal reconstrução foi realizada a partir de provas documentadas enunciativas díspares em torno do assunto em questão e transmitida por meio de uma narrativa literária.

Palavras-chave: Direito e Literatura. Micro-história. Provas documentadas.

Abstract

In the present work, we seek to observe facts and to contextualize Carlo Ginzburg's work "The Cheese and the Worms", in the contemporary scenario of Law. Adopting the theoretical-methodological perspective that the author uses,

the history is analyzed from the moment Law emerges, in a pre-Renaissance context, against the Inquisition process promoted by the Holy Office. The purpose is to identify aspects of worldly micro-historic construction and to analyze how the reconstruction of the miller Menocchio's life, which is based on a real fact, occurs during the Inquisition period of the Catholic Church. This reconstruction was carried out based on uneven and enunciative documented evidence around the subject matter and transmitted through literature.

Keywords: Law and Literature. Micro-history. Documented evidence.

Introdução

Fundamentada em um fato, a obra publicada em 1976, em sua primeira edição, do historiador italiano Carlo Ginzburg, "O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição" (2006), narra o cotidiano, a vida e o julgamento inquisitorial de um moleiro de Montereale, zona italiana do Friuli, cujo enredo é um relato específico do historiador.

Ginzburg estava se dedicando ao seu outro livro, "Os andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII", que trata de questões da feitiçaria, quando se depara com a uma série de fontes documentais de processos da inquisição que, até aquela época, ainda não haviam sido exploradas. Esses documentos revelaram as crenças de membros de uma sociedade acusada de bruxaria. Problemas levantados pelo historiador, tais como: a apuração acerca de crenças, práticas, e testemunhos na historiografia, de uma forma que não se fez antes, ou seja, com o objetivo de buscar revelar o que as pessoas acusadas de bruxaria acreditavam, em detrimento das opiniões dos inquisidores, levaram-no à produção do livro "O Queijo e os vermes".

Consta no prefácio desta obra, breves explicações sobre sua produção e como essas fontes processuais o atraíram.

> Ao folhear um dos volumes manuscritos dos julgamentos, deparei-me com uma sentença extremamente longa. Uma das acusações feitas a um réu era a de que ele sustentava que o mundo tinha sua origem na putrefação. Essa frase atraiu minha curiosidade no mesmo instante, mas eu estava à procura de outras coisas: bruxas, curandeiros, *benandanti*. Anotei o número do processo (GINZBURG, 2006, 9).

Por volta do século XIV, até aproximadamente a metade do século XVII, milhares de indivíduos, acusados de praticar malignidade e feitiçarias, foram torturados e mortos pela Santa Inquisição. Na obra, a Igreja era mostrada como

a maior potência, sendo esta detentora do conhecimento verdadeiro. Na Igreja, não havia espaço para o debate nem para a liberdade de expressão; a fé era absoluta, sem engano, dúvida ou margem para erro. Todos aqueles que não seguiam os passos determinados pela Igreja e proferiam blasfêmias e heresias, eram apresentados diante do Tribunal de Inquisição, onde os hereges deveriam ser punidos com reclusão, penitências, humilhações e morte na fogueira.

A obra aborda, também, a forma com que o Direito Penal surge no período pré-renascentista, pelo fato desse movimento abandonar os ideais da Idade Média, que ainda estavam presentes na sociedade, pois o pensamento renascentista defendia que a razão era uma manifestação do espírito humano, fazendo-o questionar a respeito do divino. Portanto o Direito surge contra o processo da Inquisição promovido pelo Santo Ofício.

Carlo Ginzburg faz, então, uma grande contribuição historiográfica com esta obra, pois além de trazer à tona um processo criminal da Igreja Católica na época da Inquisição, o historiador ainda faz uma narrativa de forma clara, para todos entenderem esse processo, como forma de literatura.

“O Queijo e os Vermes” na contemporaneidade

Carlo Ginzburg criou uma personagem que ousou se expressar em uma época de censura. Menochio reclamava que a Igreja tinha poder demais, pois todo o patrimônio das igrejas era muito grande e isto se reflete nos dias de hoje, pois existe uma mercantilização em volta da religião, como por exemplo, a venda de produtos dentro das igrejas. A obra pode ser considerada atemporal, pois a “inquisição” continua quanto ao fato da segregação dos homossexuais, por exemplo. O autor deu um grande passo para a humanidade, pois foi ele quem pediu a abertura de artigos da Inquisição, revelando, assim, ao mundo, os acontecimentos registrados naquela época.

Na obra de Ginzburg, também é possível compreender a construção histórica que vem das pessoas comuns. Como exemplo da aplicação de tal conceito, é quando se desenvolve um trabalho de pesquisa em uma determinada região, de forma que se constrói a história não somente com testemunhos dos grandes governantes locais, mas do homem comum e de sua concepção também.

Essa história local é importante para os futuros profissionais das áreas de

humanas, para possibilitar a melhor compreensão do micromundo que os cerca, identificar o passado e o presente das histórias individuais e dos grupos, inserindo-os em contextos além da história oficial contada.

História e literatura na obra

O autor utiliza métodos literários para a construção do enredo, mas o objetivo principal do livro não é esse, a obra se volta mais para a área da história, o que fica evidente é a circunstância de que o autor não constrói uma narrativa tipicamente literária, com cronologia determinada e personagens distintos, mas foca na descrição do protagonista e no objeto de estudo. É necessário levar em consideração o fato de que Ginzburg não era escritor, mas sim historiador e, além da importância dos fatos ocorridos, a narrativa acaba tendo um enfoque maior no estudo da história do que no enredo literário.

Ginzburg dialogou com seu sujeito histórico, buscou outros vestígios, contextualizou o período, leu as mesmas obras que o personagem Menocchio citou no processo-crime e, assim, conseguiu produzir uma narrativa que causou efeitos positivos, tanto para o universo historiográfico, quanto para o da literatura.

A obra é extraordinária para que o público tenha conhecimento do cotidiano e de parte dos pensamentos de uma vítima da Inquisição, que poderia ter passado em branco para a história, se não fosse a exposição do olhar de Ginzburg sobre os documentos processuais. Por isso, o livro foi escrito não só para estudantes de História, de Direito ou especialistas, mas para todos os públicos que se interessam pelo tema Inquisitório, pois, ao fim da leitura, o leitor notará o quão importante a micro-história é.

O mais interessante desta união de literatura e historiografia é que a obra, além de trazer conhecimento, demonstrar método historiográfico, rigor e cientificidade, também proporciona leitura de qualidade, cujo enredo teve por fonte um denso processo criminal.

O Direito e a Inquisição

A Inquisição demonstra um período em que as garantias e os princípios constitucionais não eram apenas relativizados, mas retirados do indivíduo. O contraditório e a ampla defesa era algo que não existia na época. A própria figura

do inquisidor era a de quem exercia as funções de julgar e defender. Tudo ocorria de maneira sigilosa, desde a busca por indícios até a final condenação.

O poder da Igreja estava acima de tudo e de todos. E o processo estava ligado à instituição religiosa, portanto a forma como se interpretava o que era lido, devia ter a orientação hermenêutica ditada pela Igreja. Desse modo, nem sempre havia possibilidade de realmente se fazer uma leitura do que havia sido escrito a respeito do investigado. A informação, em alguma medida, já existia, mas era encoberta pela classe considerada dominante, que queria que os pobres – não apenas quanto à questão econômica, mas também de contato com o mundo externo que existia para além da igreja – continuassem a margem da sociedade, sem contato com os livros ou com aquilo que pudesse gerar indagações, e consequentemente, respostas que se desviassem do padrão pregado (BRONZATTI; RODRIGUES, 2016.).

Sem cometer anacronismos, nota-se que, atualmente, existe uma Justiça que vem se aperfeiçoando desde Cesare Beccaria, aristocrata e jurista que viveu no século XVIII, e que se tornou o principal representante na luta pela transformação do Direito Penal. Beccaria denunciou torturas, julgamentos secretos, confisco de bens do acusado, entre outras penas, principalmente no período da Inquisição da Igreja Católica. Apesar disso, não se pode julgar uma instituição, no caso, a Igreja, que agiu em um período distante do tempo atual, a partir da cultura contemporânea, pois hoje existem outras visões de mundo e outras leis. O Santo Ofício e suas práticas foram produto de seu tempo, ou seja, o Tribunal tinha sua maneira de sancionar, que para a atualidade é extremamente violenta e injusta, visto que os Tribunais se utilizavam de tortura, negligência na proteção aos acusados, prisões insalubres, julgamentos que duravam anos enquanto o acusado permanecia encarcerado.

O Direito da época não dava garantia aos acusados, uma vez que o julgamento permanecia em primeira e única instância. O processo se iniciava por meio de denúncias, e o acusado não tinha direito de saber quem a havia feito, tornando todo seguimento sigiloso. Afinal, “Todos os atos subsequentes eram mantidos também em segredo, de tal sorte que o réu não só ignorava a origem e o conteúdo da acusação que lhe faziam, mas desconhecia igualmente as provas produzidas” (GONZAGA, 1994, p. 28). O motivo de todo sigilo era o medo

de represálias a testemunhas e autor, além do receio de que o réu, tendo conhecimento dos autos do processo, poderia adulterá-los:

> Além disso, o réu era submetido a interrogatórios nem sempre honestos e ameaçado de tortura. Havia também a prisão processual para todo acusado, para que este não fugisse ou corrompesse as testemunhas; e assim inocentes podiam ser presos até serem absolvidos [...] não havia como no Direito moderno, a figura do acusador (Promotor), do defensor do réu e a do juiz imparcial que conduz o processo para garantir sua lisura, e no final dá a sua decisão. O réu se defendia sozinho, não havia ajuda de um advogado. Quase nada importava a opinião do juiz (AQUINO, p, 28, 2009).

O julgamento da Santa Inquisição sempre era algo extremamente tendencioso, afinal, as respostas eram sempre baseadas num reflexo das perguntas tendenciosas do inquisidor. Havia sempre um desequilíbrio entre inquisidor e acusado, com pressões psicológicas e físicas, sendo que este último geralmente acabava caindo nas armadilhas do primeiro. Desse modo, a afirmação de Menocchio: "Acho que seja assim, mas não sei se é verdade". Aqui, se pode ver claramente o medo dele com relação ao inquisidor. Responde o que acha, mas teme em muito a reação do bispo.

A insegurança pela ausência do contraditório e da ampla defesa, impossibilitavam Menocchio de dizer a verdade do que lhe era perguntado.

Metodologia

O método de Ginzburg pôde reconstruir a trajetória de Menocchio em uma narrativa escrita com clareza, tanto para especialistas em história, quanto para pessoas comuns, leigas, e transpor em uma hipótese geral sobre a cultura popular da Europa, pois em termos de metodologia da história, a obra se insere no debate entre as análises macro ou micro. De um lado, as estruturas são exclusivas, reduzindo os indivíduos a simples partes da sociedade, de outro, análises que privilegiam os indivíduos como se estes tivessem total voz, que é o caso de Menocchio. O historiador baseia a escrita desta em um caso verídico, um processo de investigação. Escreve a partir de fontes documentais, testemunhais, sentenças, e traz revelações sobre a Inquisição. Nesse caso, o processo criminal da Santa Inquisição originou ao mesmo tempo uma narrativa e uma história real.

O objetivo da micro-história é compreender fenômenos que não seriam perceptíveis em uma análise mais generalizada. Os micro-historiadores não estudam, uma história local ou um espaço recortado; buscam compreender trajetórias, práticas sociais, crimes, ou outros fenômenos que não são bem esclarecidos pela macro-história. Sendo assim, a prática micro-histórica procura perceber o que, de certa forma, seria deixado de lado pela macro-história (PESAVENTO, 2000, p. 223).

Ginzburg propõe analisar a estrutura de crença e comportamentos de pessoas que são de uma classe social mais baixa, recusando-se, assim, a escrever a tradicional história dos grandes vencedores ou pessoas com nome marcante na história. Ele está interessado nos modos de sentir e de pensar da população mais anônima, procurando dar voz aos menos favorecidos, resgatando seu universo de crenças. Mennochio é um moleiro, proprietário de moinhos, responsável por operar moagem da farinha, mas é autodidata, questiona todos os dogmas da Igreja, ou seja, Ginzburg narra a história de um trabalhador comum.

Ao trabalhar com os pequenos grupos sociais, o autor desenvolve uma quebra de ideias já pré-dispostas como, por exemplo, o próprio Menocchio, que quebra com o estereótipo do camponês medieval trabalhador alienado de uma cultura oral adquirida em seu meio de convívio diário. Assim, aprimora-se o campo de pesquisa de um determinado período histórico, que apresentava conceitos vagos pelo estudo, apenas, de grandes personagens históricos.

Além de promover todo um debate utilizando como fonte um processo criminal na época da Inquisição do Santo Ofício, a micro-história é essencial para a criação de conhecimentos históricos, embora partindo do micro, do individual, este deve ser entendido dentro dos limites culturais de seu tempo e condição social.

Resultados

O assunto abordado e narrado no livro discorria sobre o depoimento de Domenico Scandella, intitulado Menocchio, um moleiro do norte da Itália, que no século XVI aventurava-se ao afirmar que o mundo tinha origem na podridão. Isso porque, de acordo com ele: “Tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do

mesmo modo que o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos". Um livro que retrata o cotidiano e as ideias de um moleiro camponês perseguido pela inquisição. É uma narrativa sobre a relação entre diferentes culturas religiosas, demonstrando a postura da Igreja, quanto à existência e manifestação de diferentes crenças.

Ginzburg segue o formato da pesquisa contemporânea em história, classificada como Micro-história, é uma metodologia em que as individualidades são valorizadas, pois todo e qualquer sujeito é sujeito histórico. Assim, rompe com o paradigma dos ídolos da história, dando lugar e valor para qualquer indivíduo e sua história.

Contar algo real, por meio de uma narrativa literária foi escolha acertada do autor, pois isso possibilitou a leitura prazerosa de algo que, possivelmente, seria uma leitura cansativa, pois se tratava de uma peça jurídica cheia de detalhes e formalidades que não possuem recursos para prenderem a atenção do leitor.

Uma leitura fundamental para quem busca diferentes formas de conhecer e pesquisar a historiografia com a literatura, e além de tudo, a evolução do próprio Direito.

Considerações finais

Em história ou em qualquer ciência humana, percebe-se o dever de se posicionar criticamente diante das fontes e diante dos discursos, que chegam até os dias atuais, por meio das mais variadas literaturas. Para Macedo (2000), os seres humanos estão no tempo e no espaço e não podem ser estudados como integrantes de um grupo homogêneo, pois pertencem a diferentes culturas, grupos, portanto "[...] não existe história neutra, porque a matéria-prima da qual se nutre é composta por ações decorrentes de múltiplos agentes em conflito e múltiplas tensões".

Verificou-se que, na época em que se passa o conflito narrado, o personagem Mennochio, nada tinha a seu favor, embora fosse ele um agente da história. Submetido ao julgamento, nada tinha a seu favor para ser absolvido. As instituições jurídicas eram arcaicas, tanto que se pode pensar em vários direitos resguardados hoje em dia, mas que, naquela época, jamais se aplicavam. Assim, impensável era o direito à ampla defesa, ao contraditório, à imparcialidade do

juiz, ao habeas corpus, à legalidade da lei, entre outras garantias. No Direito Penal, não existiam juristas que se dedicassem, progressivamente, à questão da aplicação de sansões, por isso, na área penal, o Direito permanecia cheio de lacunas.

Utilizavam-se castigos corporais, torturas. Também havia pena de prisão perpétua, confisco de bens, pena de morte e, com isso, pode-se afirmar que o Tribunal atuava conforme o contexto em que estava inserido, onde a Justiça era falha, remota e antiquada, diferentemente de todo o aparato de que se dispõe na contemporaneidade.

Referências

AQUINO, F. *Para entender A Inquisição*. Lorena: Cléofas, 2009.

BRONZATTI, B. F.; RODRIGUES, J. "*O queijo e os vermes":* desafios e limites enfrentados por um moleiro a frente do seu tempo. Empório do Direito. Publicado em: 10 de junho de 2016. Disponível em: <empóriododireito.com.br/tag/o-queijo-e-os-vermes/>. Acesso em: 06 de maio de 2017.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

GONZAGA, J. B. *A Inquisição em seu mundo*; 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

MACEDO, J. R. História e livro didático: o ponto de vista de um autor. In: GUAZZELLI, C. A. B.; *et al*. (Org.). *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 209-234.

PESAVENTO, S. J. Esta história que chamam micro. In: GUAZZELLI, C. A. B.; *et al*. (Org.). *Questões de teoria e metodologia da história.* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.



LEITURA DA OBRA *SENHORA*, DE JOSÉ DE ALENCAR, SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DA VONTADE DA MULHER, NAS REGRAS DO CASAMENTO DOTAL

Valéria Cristina Borges de Santana, UNIUBE, valeriacborges03@gmail.com;
Mara Cristina Piolla Hillesheim, UNIUBE, mcpiolla@uniube.br;
Elisa Kiosz da Silveira, UNIUBE, elisa.kiosz@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática 03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Trata-se de uma análise crítica da obra *Senhora*, de José de Alencar, que busca fazer uma interface entre o Direito e a Literatura, respaldando-se na história para apontar o jogo de poder existente na instituição do casamento. Desse modo, a referida obra é analisada, tanto pelo prisma da legislação da época em que foi escrita, quanto pelas leis vigentes hoje, a fim de apontar o papel submisso imposto à mulher após o matrimônio. A obra assinala o casamento como um meio de manter o *status* social das famílias de classes mais elevadas, além de retratar todas as características da sociedade da época, marcada pelo conservadorismo e o sistema patriarcal, ressaltando-se a figura do homem. Neste cenário, avalia-se o *status* da mulher, o domínio pelo molde soberano do homem, nos vínculos nupciais, incitados pela Igreja, com a proibição de se anular um matrimônio por ser sacro. Por fim, a pesquisa traz que o modelo do casamento, com a submissão da mulher, não se adéqua à realidade vivida hoje.

Palavras-chave: Direito. Matrimônio. Patriarcalismo. Submissão. Mulher.

Abstract

It is a critical analysis of the work Mrs., of José of Alencar, that looks for to do an interface between the Right and the Literature, being backed in the history to point the game of existent power in the institution of the marriage. This way, referred her work is analyzed, so much for the prism of the legislation of the time in that it was written, as for the effective laws today, in order to point the paper submissive tax to the woman after the marriage. The work marks the marriage as a middle of maintaining the social status of the families of higher classes, besides portraying all the characteristics of the society of the time, marked by the conservatism and the patriarchal system, being emphasized the man's illustration. In this scenery, the woman's status, the domain for the man's sovereign mold is evaluated, in the nuptial bonds, incited by the Church, with the prohibition of annulling a marriage for being sacred. Finally, the research brings that the model of the marriage, with the woman's submission, is not adapted to the reality lived today.

Keywords: Right. Marriage. Patriarchal.

Introdução

A escola literária da obra em questão, que é do período do Romantismo, especificamente em sua primeira geração (nacionalista), no romance urbano, retratador da vida cotidiana, aponta a necessidade de se discutir valores sociais e culturais, idealizando o herói e a mulher (endeusada, intacta e imaculada; ser inalcançável).

José Martiniano de Alencar (1829-1877), por sua vez, além de ter se dedicado ao romance indianista, também foi um dos mais renomados romancistas urbanos, cuja obra apresenta, tanto linhas próprias do romance mencionado, quanto assuntos referentes à instituição familiar, de teor delicado à época, naquela circunstância social (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 220-222).

Em *Senhora* (1875), expõe-se a denúncia do casamento como maneira de ascensão social, numa discussão de valores e condutas da sociedade do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. Mostra o enredo como o amor antes incorrupto, é deturpado por interesses pessoais. Há aqui, sem delineio a dúvidas, nessas denúncias, uma inovação, em forma de vanguarda, ao movimento literário intitulado Realismo, como se verá mais adiante (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 222). Apresentam-se, assim, traços característicos da sociedade da época, na qual a mulher perdia sua capacidade plena e precisava da anuência do marido para “existir” juridicamente, costume esse que ainda foi legitimado com o Código Civil em 1916.

A obra apresenta traços da herança europeia expressos pela força do dinheiro, nas relações sociais do século XIX; na dicotomia senhor e escravo, com a hierarquia de um vínculo puramente convencionado; no poder patriarcal do homem, subjugando a força da mulher na constância do casamento. De outro lado, encontra-se, também, a convergência entre riqueza e independência feminina, à medida que as mulheres detêm mais discernimento, inteligência e caráter do que os homens, sobretudo para a obra estudada. Logo, isso se reflete no afastamento da dominação masculina e tomada da autonomia por parte da mulher, com reflexos inevitáveis na esfera coletiva (MORAES, 2004, p. 73).

Em contraposição ao idealismo, existe a perda de perfeição e divindade quanto aos personagens, com a chegada de personalidades fortes, mas ainda com nuances delicadas, por se tratara da transição de estética literária romântica para a realista, desencadeada pelas transformações sociais. Exemplifica-se este ponto mostrando-se que o dinheiro e o prestígio social se tornam “valores absolutos”, cujo pensamento particular está ligado ao surgimento do herói problemático (anti-herói), numa maior superfície de contato com o mundo exterior que, na obra analisada, é encarnado por Fernando Seixas, comprado por um dote de Aurélia Camargo (MORAES, 2004, p. 74).

Ademais, é perceptível a relação de poder, de lutas e da busca por domínio, pela promoção a qualquer custo, sob o pretexto de que o corpo e a mente poderiam ser esfacelados, conquanto que a alma permanecesse intocada (MORAES, 2004, p. 75). Logo, pode-se afirmar com considerável segurança que “o casamento era uma instituição utilizada para ascensão social ou manutenção do status” (SACRAMENTO; SANTOS, 2011, p. 04). Situação muito comum, não apenas no século XIX.

Na obra, Aurélia Camargo, moça órfã de pai, pobre está noiva de Fernando Seixas. Todavia, este, almejando ascender velozmente na escala social, troca Aurélia por outro casamento de dote mais alto. Com a morte do avô da jovem, transmuta-se a imagem de Aurélia perante a sociedade carioca: de jovem sem atraentes finanças, passa a ser a mais desejada fortuna para um futuro e feliz casamento. Ao receber a herança, se vê no lugar e com a oportunidade de “jogar”, conforme as regras sociais. Sabe o momento de revidar a rejeição sofrida no passado por Seixas, quando ainda era a moça miserável, sem o dote pretendido pelo ex-noivo oportunista.

A trama da desafronta se inicia, quando Aurélia oferece a Fernando Seixas um dote de cem contos. Todavia, o futuro noivo não tem conhecimento de que é ela quem está lhe oferecendo tamanha quantia. O ponto do acerto está em Seixas aceitar o valor, sem saber quem é a moça a ofertar valioso dote. A identidade da noiva deveria ser resguardada até o dia do enlace. Esse acordo foi mediado por Lemos, tutor de Aurélia. Após o casamento, há o desprezo e a indiferença por parte dela em relação a Fernando Seixas. Durante onze meses de matrimônio, Aurélia espezinha o marido, até que este consegue pagar por sua liberdade, tal como se conquistasse uma carta de alforria. Nessa situação, Aurélia declara seu amor e desfrutam o casamento, consumando-o (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 222).

No início do século XIX, há, para as mulheres, uma concepção machista endossada pelos juízos da Igreja Católica e da ciência, que afiançavam ser a mulher inferior, por sua condição física, devendo ficar obrigada à procriação e aos afazeres caseiros (SACRAMENTO; SANTOS, 2011, p. 03). Tal tese encontra a nítida confirmação na obra, que faz menção a esses hábitos e argumentos que compõem o contexto histórico em que o livro foi produzido.

A perspectiva da vida feminina veiculada, naquela época, era que uma mulher jovem não tinha posição respeitável, honesta e digna, caso não fosse devidamente casada. Para o homem, o casamento significava elevação, tendo em vista o recebimento do dote. Desse modo, por ocasião do matrimônio, descortinava-se a oportunidade de receber, por um negócio jurídico consolidado. A família da noiva, além de entregar a mão da filha em matrimônio, ainda pagava ao noivo, como se a futura esposa fosse um ônus, que precisava ser compensado. O bônus seria o dote dado a quem a levasse ao altar (MORAES, 2004, p. 75).

A manutenção do estereótipo do homem, como o chefe da família, era influenciada de sobremodo pelos dogmas religiosos da época; ao passo que, se a mulher quebrasse com essa deliberação, era marginalizada (SACRAMENTO; SANTOS, 2011, p. 02). Na junção entre o temporal, mundano com o celestial e espiritual, há uma santidade fictícia em que a dominação masculina é admitida. A Igreja intervém e fixa o casamento como hábito, costume, simbolismo da sociedade no século XIX (CIARALLO, 2009, p. 261). A figura masculina era

soberana, enquanto a mulher detinha somente o “poder” de reprodução (gestação) (FAGANELLO, 2009, p. 2543).

A família colonial hierarquizada, com o homem como o vértice da pirâmide, era direito considerado natural e sobrenatural de imperar e ser acatado. Representava, dessa maneira, todos os denodos que mantinham o *status quo* da família (ALMEIDA, 2008, p. 29).

Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, as regras foram, pouco a pouco, mudando. Os utensílios de reafirmação do poder não era mais o dinheiro, mas sim o jogo por nomeações nobiliárquicas (importância e regalia), para a inclusão na vida urbana (COSTA *apud* ALMEIDA, 2008, p. 30).

Metodologia

O referido trabalho se baseia em levantamento bibliográfico de legislações que regem a instituição do casamento ao longo da história, desde o Brasil Colônia até a atualidade. Para fazer a interface do Direito e Literatura, a obra *Senhora*, de José de Alencar, passou por uma análise literária, linguística e jurídica, aliando o contexto da sociedade no século XIX (caracteres sociológicos e sistema legislativo) às atuais conjunturas da sociedade contemporânea.

Após o levantamento dos dados históricos, jurídicos e literários, foi realizada uma discussão sobre o paralelo conceitual, moral e legislativo para a produção textual. Foram trabalhados o conteúdo das leis, o enredo e as características literárias da obra abordada, para o enriquecimento argumentativo das questões historiográficas, com o intuito de expor a desigualdade de gênero para com a mulher. Além disso, destacaram-se os direitos femininos conquistados ao longo do tempo, partindo da trajetória impositiva do casamento como libertário simbólico, ato de honradez perante a sociedade, cuja inexistência na vida da mulher, dava-lhe o título de promíscua e desonesta.

Resultados

A pesquisa apresentou uma evolução da imagem da mulher dentro da instituição do casamento, e essa mudança aconteceu graças à necessidade feminina de ganhar seu devido espaço na sociedade, não apenas como mãe e esposa, mas também como produtora intelectual, empresária, dentre outras atividades em que a mulher tem se destacado.

Historicamente, a instauração do dote, no fim da Idade Média, e o direito ao divórcio entre 1792 e 1816, por meio de lei, foram os acontecimentos jurídicos que disseram respeito à vida das mulheres de forma direta (DAUPHIN; FARGE, FRAISSE, 2000, p. 25).

Até o fim do século XIX, o casamento tinha seu alicerce jurídico principal num Direito de procedência canônica, consolidado no Brasil nas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (1707), nas Ordenações Filipinas, de 1603. Até a promulgação do Código Civil, já no século XX, são as Ordenações do Reino que vigeriam, parcialmente, as regras do matrimônio. Traziam arranjos do Concílio de Trento (1545-1563), marco da Contrarreforma (CIARALLO, 2009, p. 259).

Nas áreas coloniais, o casamento teve função crucial. No Brasil, foi ferramenta de calmaria da população e de preservação da estrutura social portuguesa, bem como de implantação de princípios cristãos entre os colonos, para a disseminação da fé católica, evangelização (PIMENTEL, 2005, p. 20).

Na época do Brasil Colônia, a legislação vigente era as Ordenações Filipinas: um código aplicado em Portugal e suas colônias. Esse documento assegurava ao marido o direito de matar a mulher, caso houvesse prova ou apenas suspeita de traição. Mesmo com essa lei sendo gradativamente revogada, após a Independência do Brasil, o conceito de submissão permaneceu até depois o Código Civil de 1916, que tornava as mulheres incapazes, após o casamento, precisando da assinatura expressa do marido para qualquer ato legal.

No Brasil Império, o casamento era inicialmente papel exclusivo da Igreja, provindo do Concílio de Trento, e os tribunais eclesiásticos eram os responsáveis por julgar a validade do ato do matrimônio.

> No período pombalino, as questões matrimoniais foram usadas para tentar se conseguir uma maior autonomia dos bispos em relação à Santa Sé e, também, com intuito de se sacramentarem alianças político-econômicas por meio das uniões conjugais (SANTIROCCHI, 2012. p. 82).

Com a influência da Igreja, o matrimônio acabava se tornando algo sacro, e mais uma vez a mulher é colocada como “propriedade do marido”. Tornava-se submissa a ele, assim como era anteriormente submissa ao pai. E essa

desvalorização da mulher apresenta-se historicamente como um ciclo, pois são impostas tais condições às mães, que acabavam criando igualmente suas filhas para permanecerem submissas.

Além disso, o Estado também se preocupava com a organização dos matrimônios, pois com os núcleos familiares estruturados, ficaria mais fácil manter o poder estatal e garantir a influência do Governo. A estrutura familiar vigente era a romana, regida pelo pátrio poder, a mesma que permaneceu como conceito até poucas décadas. Esse modelo patriarcalista mantinha a mulher sem sua capacidade jurídica plena, conforme disposto em lei e, pelos costumes, ela continuava a ser submissa (CASTELEINS, 2004. p. 7)

Relevantemente, no Brasil, em 1827, é conferido o direito de acesso ao ensino às mulheres e, em 1879, essa acessibilidade se estendia, também, ao ensino superior. Todavia, as ingressantes nos cursos de graduação, sofriam pressões e desaprovação social. Quanto ao voto feminino, a Nova Zelândia, em 1893, foi pioneira, seguida dos EUA (1920), Brasil (1932 - Novo Código Eleitoral), França, Itália e Japão em 1939.

Vale destacar que a mulher brasileira só adquiriu sua cidadania em 1932 (CASTELEINS, 2004. p. 7)

Em 1951, a Organização Nacional do Trabalho realizou a Convenção de Igualdade de Remuneração entre trabalho masculino e feminino para função. Pode-se ressaltar que são conquistas demoradas, esparsas e cheias de resistência pelas hegemonias que detém o poderio ideológico, social e cultural.

Por fim, a Constituição Brasileira de 1988 (“cidadã”) dispõe igualdade a todos, perante a lei, sem distinção alguma. No artigo 5º, inciso I, expressa que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Trata-se de ordem jurídica de extrema notabilidade, no que tange aos direitos entre os dois gêneros, que trata de forma direta do assunto em pauta neste trabalho.

Para arrematar este item de resultados, verificou-se a ligação entre a História do Brasil e a obra *Senhora*, no que tange ao matrimônio. Este era um dos sacramentos basilares da Igreja, conforme exposto. Nele, verifica-se a existência da herança de Portugal, na indissolubilidade do casamento de Aurélia e Fernando que, embora morassem sob o mesmo teto, não dialogavam como marido em mulher em nenhum aspecto da vida conjugal. Ele estava submisso à mulher, porque teve um preço. Sentia-se inferiorizado e precisava resgatar o

valor do dote para devolvê-lo a Aurélia, a fim de se libertar daquela situação em que se sentia subjugado. Para época, há uma inversão de papéis, pois, na narrativa, quem exerceu o mando, o poder e deteve a administração e a riqueza do casal foi a mulher, a *Senhora* de tudo.

Nesse sentido, a obra apresenta a crítica à sociedade patriarcal, até então preservada e livre de quaisquer avaliações ou julgamentos. Aurélia é a personagem que inicia a reflexão sobre o papel da mulher no casamento e a definição de sua personalidade também como protagonista da História.

Considerações finais

Como já foi amplamente discutido, observou-se que a obra *Senhora*, além de ter se tornado um clássico da literatura nacional, apresenta uma importante discussão sobre do papel da mulher na sociedade da época. A inversão de papéis apresentada pelos personagens, coloca o homem em uma situação considerada humilhante.

Situação esta que traz a interface do Direito com a Literatura, pois mostrou que perante uma sociedade patriarcal e machista, a legislação foi criada à luz de costumes que reafirmavam a submissão da mulher. Assim, com a leitura crítica da referida obra, foi possível fazer o levantamento histórico, não apenas da evolução dos conceitos de uma sociedade, mas também do progresso na discussão e criação de novas leis que reconheceram a igualdade de todos.

Referências

ALENCAR, J. M. *Senhora.* 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

ALMEIDA, M. N. *O que Deus não uniu, o homem pode separar:* casais católicos frente ao processo de nulidade matrimonial. 2008, 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13122008-152107/pt-br.php> Acesso em: 24 abr. 2017.

CASTELEINS, V. L. Mulheres, sociedade colonial, época do império e nos dias atuais. Disponível em: EDUCERE – PUCPR. IV; CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, II. 2004. *Anais*... Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/educere.htm#>. Acesso em: 5 abr. 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português:* Linguagens. São Paulo: Atual, 2003. volume único.

CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D*. Vade Mecum Saraiva*. *Constituição Federal de 1988*. 23. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2017.

CIARALLO, G. *O matrimônio entre os poderes temporal e espiritual:* o casamento civil e o processo de secularização da esfera jurídica no Brasil. São Paulo: n. 39, p. 257-284, jul/dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/5845>. Acesso em: 24 abr. 2017.

DAUPHIN, C.; FARGE, A.; FRAISSE, G.; A história das mulheres**.** Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. *Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero* – NUTEG. Vol. 2, n. 1. Niterói: EdUFF, 2000, p. 07-30. Disponível em:< http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia_das_mulheres_nuteg.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

FAGANELLO, C. P. Discriminação de gênero: uma perspectiva histórica. SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, X, PUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC /Ciencias_Sociais_Aplicadas/Direito/71377-CLAUCIAPICCOLIFAGANELLO.pdf> Acesso em: 12 abr. 2017.

MORAES, V. L. A. Uma leitura de Senhora: embate entre a condição econômica e social do império e o idealismo artístico de José de Alencar. *Revista de Letras*, n. 26, vol. 1/2, jul/dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art12.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

PIMENTEL, H. U. *O casamento no Brasil Colonial: um ensaio historiográfico. Em Tempos de Histórias.* Publicação do Programa de Pós-Graduação em História. PPG-HIS/UnB, n. 9. Brasília: 2009. Disponível em:<http://periodicos.unb.br/index.php/ emtempos/article/viewFile/2641/2191>. Acesso em: 24 abr. 2017.

SACRAMENTO, S. M. P.; SANTOS, R.C. O antes, o depois e as principais conquistas femininas. *Revista Anagrama*: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. Ano 5 – Ed. 1. Set/nov. 2011.

SANTIROCCHI, I. D. O matrimônio no Império do Brasil: uma questão de Estado. *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 4, n. 12, 2015.



ANÁLISE DA OBRA "MEMÓRIAS DO CÁRCERE" DE GRACILIANO RAMOS SOB A PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE DIREITO E LITERATURA

Michelle Ramos Ferreira, Uniube, miche.rfer@gmail.com
Poliana Gomes dos Reis, Uniube, polianagdrs@gmail.com
Elisa Kiosz da Silveira, Uniube, elisa.kiosz@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática 03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise crítica, social e histórica da obra "Memórias do Cárcere", de Graciliano Ramos, por meio de um estudo bibliográfico interdisciplinar do Direito e da Literatura. Utilizando conceitos pedagógicos acerca da importância da interdisciplinaridade para ambas as áreas, buscou-se identificar e analisar o papel da literatura enquanto transmissora de realidades históricas dentro de uma discussão jurídica, ressaltando, como resultado, a contribuição das observações literárias para o melhor entendimento da evolução dos direitos do homem.

Palavras Chaves: Direito. Literatura. Interdisciplinaridade.

Abstract

This paper aims to develop a critical, social and historical analysis of the work "Memoirs of Prison", by Graciliano Ramos, through an interdisciplinary bibliographical study of Law and Literature. Using pedagogical concepts about the importance of interdisciplinarity for both areas, we sought to identify and analyze the role of literature as a transmitter of historical realities within a legal

discussion, highlighting, as a result, the contribution of literary observations to the better understanding of the evolution of human rights.

Keywords: Law. Literature. Interdisciplinarity.

Introdução

Participar do Programa de Iniciação Científica da UNIUBE (PIBIC) possibilitou o contato com a pesquisa científica por meio do Projeto "Direito, poder e ideologia na literatura brasileira do século XX: as obras de Graciliano Ramos e outros aurores como Lima Barreto, Guimarães Rosa e Mário Palmério".

Tal projeto tem como objetivo reconhecer nas obras de expoentes da literatura brasileira do século XX elementos e relações entre direito, ideologia e poder característicos dos períodos em que as obras foram escritas. Considerou-se, para tanto, a possibilidade de equacionar e analisar os contextos históricos, sociais, políticos e culturais externos e internos à produção de seus autores, utilizando a interdisciplinaridade como chave para essa elaboração.

A questão da interdisciplinaridade será norteada pelas ideias e arcabouço teórico obtido nas obras de Ivani Fazenda, uma das mais importantes pesquisadoras dessa área. É ela quem nos apresenta a questão da interdisciplinaridade "como atitude capaz de revolucionar os hábitos já estabelecidos, como forma de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado" (FAZENDA, 2002, p 46). Aponta ainda, que o estar no mundo torna necessário ao homem conhecer os inúmeros aspectos daquele, uma vez que o mundo é "múltiplo e não uno":

> Neste sentido, o homem que se deixa encerrar numa única abordagem do conhecimento, vai adquirindo uma visão deturpada da realidade. Ao viver, encontra uma realidade multifacetada, produto desse mundo, e, evidentemente mais oportunidades terá em modificá-la, na medida em que a conhecer como um todo, em seus inúmeros aspectos (FAZENDA, 2002, p.47).

Daí que ao propor um projeto em que se trata do Direito e da Literatura estaremos explorando as interfaces comuns a essas duas áreas do conhecimento. A intenção é de que ao analisar o Direito a partir da Literatura, poderemos desenvolver um modo de entender os fenômenos sociais no interior das culturas jurídica e literária.

A literatura permite o acesso a questões de época, pensamentos, valores e modos de ver o mundo. O texto literário nos mostra representações desse real, indicando como era o pensamento de uma época, o que causava estranhamento ou emoção, como o público recebia e elaborava o contido nos livros.

Ao utilizar a literatura como um recurso para pensar o direito, é fundamental que não se considere o discurso literário como um "reflexo" da realidade, mas como representações que possibilitam ao leitor refletir sobre a realidade, pensando o contexto social onde a narrativa está inserida.

De acordo com Zilberman (1989, p. 100), há a possibilidade da obra se atualizar como resultado da leitura – este é o sintoma de que está viva. Porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo. A literatura é importante para o operador do direito no sentido que amplia, extrapola sua habitual reflexão sobre os fatos humanos, apurando a sensibilidade e a criticidade. De tal forma que ao pesquisar obras da literatura brasileira com tais propósitos, ampliam-se os conhecimentos sobre ambas as áreas, interdisciplinarmente.

Metodologia

Trata-se de pesquisa, exclusivamente bibliográfica, de cunho social, aplicada ao campo do Direito, tendo como base a análise crítica da obra "Memórias do Cárcere" de Graciliano Ramos, com o objetivo de melhor compreender a presença do Direito, do poder e da ideologia no discurso literário, desenvolvendo uma reflexão do ensino da doutrina jurídica e sua aplicação, além de trabalhar diretamente com a interdisciplinaridade.

A escolha da obra se deu em virtude de ter sido publicada no século XX, e por debater aspectos centrais da vida social e, principalmente, regional. Em muitos casos, a literatura pode se apresentar como um elemento de subversão ao poder, mas, ao mesmo tempo, pode ser utilizada para sua manutenção, manipulação ou sujeição – o que objetivamos mostrar por meio da análise literária, aqui feita, sob uma perspectiva jurídica.

Resultados

Intencionando, inicialmente, apresentar os resultados parciais de análises

feitas acerca da obra “Memórias do Cárcere” de Graciliano Ramos (1985), considera-se importante fazer uma contextualização geral do momento ao qual está inserida a obra, pois não há como dissociá-la de seu contexto histórico. Em meados de 1935, para impedir um suposto complô comunista que ameaçava dominar o país, o então presidente Getúlio Vargas decreta o Brasil em Estado de Sítio. As implicações que surgem dessa declaração são várias, dentre elas, que com o Estado de Sítio suspendem-se os direitos e garantias constitucionais dos cidadãos, havendo também a submissão do Poder Legislativo e Judiciário ao Executivo.

Ademais, não se pode olvidar que à época estava vigente a Constituição de 1934, preconizando em seu artigo 113 a maioria das garantias suspensas. Predominava, em algumas partes do mundo, a ideologia da extrema direita que pregava o nacionalismo e o anti-comunismo predominava, contribuindo para que houvesse a negação dos princípios e ideias comunistas e a defesa do Estado forte, centralizador e que tudo controla. A Itália estava dominada pelo fascismo e o processo nazista na Alemanha se iniciava. Dito isso, podemos entender melhor o contexto ao qual Graciliano Ramos estava inserido, ou seja, com vários de seus direitos violados e feridos, sendo possível, por diversas vezes, notar tais fatos na obra, que foi escrita dez anos depois de sua injusta prisão.

A obra, narrada em primeira pessoa, começa então com o dualismo que mora no interior do autor, já que ele se indaga acerca de escrever ou não as memórias até o momento em que a convicção da escrita é estabelecida. Além disso, de acordo com o personagem, tais memórias são perigosas já que podem ter sofrido perdas com o decorrer do tempo.

O autor também procura deixar explícito que o uso da primeira pessoa não influenciará em seu texto, pois a utilização de tal técnica narrativa, nesse caso, por não se tratar de ficção, torna a escrita mais fácil, o que verdadeiramente é percebido no decorrer das páginas. No segundo capítulo, inicia-se a narrativa em que o autor discorre acerca do ano de 1936, suas atribuições como funcionário na Instrução Pública de Alagoas, local esse em que relata ter recebido a notícia acerca de sua iminente prisão. Inicialmente ele despreza tal feito e volta a narrar acerca do cotidiano do local.

O terceiro capítulo traz o dia em que ocorreu a prisão, 3 de março, e no momento da notícia da prisão já iminente, o autor questiona-se se havia

realmente motivo verídico e justificável para sua prisão:

> É degradante. Demais estaria eu certo de não haver cometido falta grave? Efetivamente não tinha lembrança, mas ambicionara com fúria ver a desgraça do capitalismo, pregara-lhe alfinetes, únicas armas disponíveis, via com satisfação os muros pichados, aceitava as opiniões de Jacob. Isso constituiria um libelo mesquinho, que testemunhas falsas ampliariam. Tinha o direito de insurgir-me contra os depoimentos venenosos? De forma nenhuma. Não há nada mais precário do que a justiça. E se quisessem transformar em obras os meus pensamentos, descobririam com facilidade matéria para a condenação (RAMOS, 1985, p. 46).

É nesse cenário de incerteza e indagações que Graciliano é preso. Primeiramente se espalha o rumor acerca da prisão, rumor esse que o autor não consegue compreender, pois não está envolvido em nenhuma frente política comunista do país. Em seguida, o tenente aparece em sua casa para levá-lo, mas não há mandado, não há investigação em andamento envolvendo-o e que ele supostamente pudesse atrapalhar, não havia inquérito e nem decisão transitada em julgado.

Ademais, conforme se verificará nos episódios que seguem, inexiste o direito do contraditório e da ampla defesa, e isso se dará não somente com ele, mas perceberemos que é uma realidade presente também na vida de outros que com ele dividem os espaços nos navios e nas prisões.

A partir deste momento, então, iniciam-se as transferências do prisioneiro. São feitas, inicialmente, por meio de trem, nas quais, nos trajetos, ele encontra pessoas conhecidos – algumas se retraem por medo, e outras, ainda que discretamente, tentam confortá-lo de alguma forma. No decorrer da obra, conforme a leitura avança, percebemos que a noção de *valor* das coisas se transforma gradativamente: o que é banal quando se está encarcerado passa a não ser mais com o passar do tempo na prisão. Percebemos que tudo adquire nova medida sob uma perspectiva diferente: “De fato não havia importância, mas ali, ausentando-me do mundo, começava a dar às coisas valores novos.” (RAMOS, 1985, p. 59).

Durante a narrativa, principalmente no início, o próprio autor revela estar agindo por instinto em seu modo de se portar e falar, como se estivesse divagando, devido às viagens ininterruptas e pousadas em locais semi-

improvisados; em suas palavras, nem sequer sabia se dormia ou se velava (RAMOS, 1985, p. 66).

Preso no que se pode chamar de quartel, Graciliano tem de se encaixar às regras, mas tudo lhe parece extremamente confuso e o que não é confuso, é desnecessário; como, por exemplo, o local do banho que só pode ser no banheiro dos sargentos faz com que lhe seja direcionada uma advertência quando, esquecendo-se, o autor banha-se no banheiro dos tenentes. Mas, enquanto isso, o faxina lhe traz as encomendas que faz e isso não é visto com tal gravidade ou problema.

Durante esse período, conhece algumas pessoas como Capitão Mata, Sebastião Hora e Nunes Leite, esse último advogado. Graciliano acaba por ter um convívio maior com Capitão Mata, com quem divide um espaço por longo tempo. Diferentemente de Graciliano, Capitão Mata demonstra exacerbado cuidado com as palavras e atitudes, temendo ser visto como comunista. No menor gesto do autor, vê falhas graves e está sempre a repreendê-lo e dizendo-lhe que tais atos lastimosos acabarão por lançá-lo em lugares piores.

Durante toda a narrativa, Graciliano interroga-se porque está preso sem, contudo, exteriorizar tal questionamento, pois se julga inofensivo e sem valor algum. Por esta razão, não consegue entender as circunstâncias que o levou à prisão: “Eu era bem insignificante e a minha morte passaria despercebida, não serviria de exemplo.” Em meio às suas memórias, faz alguns questionamentos e reflexões válidas que revelavam o espírito repressor da época: “A crítica policial era tão estúpida que julgava a produção artística não pelo conteúdo, mas pelo nome do autor” (RAMOS, 1985, p. 95, 97).

Sempre diante das incertezas, certo dia lhe é comunicado, repentinamente, que fará uma viagem, sem maiores explicações. O protagonista indaga se ao menos a direção da viagem pode lhe ser contada, ao que recebe uma resposta curta e direta: “Veja a lista dos navios e o destino, homem. Abra um jornal.”. A partir desse momento, no primeiro volume, começam os episódios mais tensos, porque a viagem anunciada que o autor faria será em um porão de navio. À primeira vista tudo parece tranquilo, já que eles, os prisioneiros, irão em um navio; o problema é que misturaram-se prisioneiros extremamente perigosos como assassinos de aluguel, contrabandistas, estupradores com homens que assim como Graciliano não fazem a menor ideia porque estão ali.

Já no segundo volume, estamos diante da narrativa densa que se passa na Colônia Correcional, um local de impressões tão terríveis que causa tanto ao autor quanto a nós leitores a saudade e o desejo de que este retorne logo ao Pavilhão dos Primários. A noção de liberdade, neste ponto da narrativa, não mais pertencia ao autor: “e se de repente nos largassem na rua, nem sei se me consideraria em liberdade ou vítima de um logro.” (RAMOS, 1985, p.19).

Na prisão, descobrem que Graciliano é escritor e isso desperta nos prisioneiros a vontade de lhe contar suas histórias, o que tornaria a experiência consideravelmente rica ao autor, que não tem onde anotá-las já que são revistados na entrada e na saída das prisões e também durante as viagens que fez nas embarcações. Como prova da situação precária na qual vivera o autor, a existência de pessoas doentes que necessitavam de atendimento médico e eram negligenciadas é mostrada, por exemplo, com o caso do Neves, que acaba morrendo por falta de assistência à saúde na prisão. Desde o início temos o relato de um homem que foi operado pelo médico da colônia e, durante quase todo o período em que Graciliano permanece no local, o homem agoniza dia e noite com as entranhas de fora, moscas voando à sua volta.

Quando esta para ser transferido novamente para o Pavilhão Primário, revistam Graciliano, pois sabem que ele é um homem letrado e os rumores do possível livro lhes chegam ao ouvido. De volta ao Pavilhão, Graciliano já não é mais o mesmo e nada mais aos seus olhos lhe parece como era quando saiu. No Pavilhão, o autor é levado para a enfermaria devido ao seu estado físico, completamente desidratado e com dificuldades para caminhar. Na enfermaria, encontra com figuras como Olga Prestes, Elisa Berger e outras mulheres que tiveram grande influência no movimento daquela época. É também nessa enfermaria que lhe é advertido acerca de beber leite adocicado, líquido que na verdade retira a libido.

Ao partir para uma análise na área literária, encontramos a teoria de Ligia Chiappini Moraes Leite, em sua obra *“O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)”* que aborda a questão do narrador unilateral, como no caso de Graciliano Ramos, ou seja, um narrador mais subjetivo, que é classificado como um narrador protagonista:

> O NARRADOR, personagem central, não tem acesso ao estado

> mental das demais personagens. Narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos. Como no caso anterior, ele pode servir-se seja da CENA, seja do SUMÁRIO, e, assim, a DISTÂNCIA entre HISTÓRIA e leitor pode ser próxima, distante ou, ainda, mutável (LEITE, 1993, p. 43, grifos do autor).

Exatamente como ocorre na leitura de Memórias, ora sabemos muito, ora sabemos pouco, sempre de acordo com o que Graciliano sabe. O autor não faz inferência do pensamento das demais personagens exatamente porque não é um romance, mas um escrito autobiográfico e ao mesmo tempo um verdadeiro documento histórico. Sendo assim, não há nenhum segredo revelado; assim como o protagonista, nos sentimos em dúvida, com medo, receio e preocupados em relação a alguns personagens.

Os últimos capítulos do livro terminam inexplicavelmente e a história não se finda, pois Graciliano falece e, por fim, seu filho faz uma nota de explicação detalhando o que aconteceu. Logo, tudo o que temos são relatos cruéis sobre o período de prisão de Graciliano. Tais relatos possuem um valor histórico e literário infindo (assim como a narrativa em si de Graciliano) e que, quando visto sob a ótica da interdisciplinaridade, como objetivamos fazer com o Direito, nos faz questionar o conteúdo do ensino jurídico e o papel e a influência que a literatura, como representação de uma realidade concomitantemente histórica e moderna, exerce nos estudos desta ciência social aplicada.

Pensando neste ensino e no que a obra de Graciliano nos mostra, temos que o ordenamento jurídico brasileiro moderno, como o conhecemos – baseado na institucionalização de direitos individuais e coletivos por meio da constitucionalização de uma democracia e justiça participativas, as quais prezam, para seu funcionamento verdadeiro e efetivo, principalmente, a liberdade e a igualdade em todos os seus sentidos, e todos os princípios e direitos que delas derivam –, é uma idealização longínqua do contexto histórico vivido pelo autor nos anos de cárcere. Acerca do desenvolvimento dos direitos do homem, o jurista italiano Norberto Bobbio (1985, p. 5) explica:

> Por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Relacionam-se, portanto, o poder ideológico institucionalizado, em cada contexto histórico, e a medida de prioridade que tal poder dá a direitos como os que se encontram desrespeitados e não garantidos na legalidade sob a qual se passa a narrativa de Graciliano Ramos. Sumariamente, a formulação do Direito segue a ordem da ideologia imposta à própria ideia de lei como força reguladora de uma sociedade. Sob o viés autoritarista e conservador da época de Graciliano, a liberdade de expressão e igualdade de tratamento justo e digno não se faziam presentes na realidade vivida pelo autor. Neste ponto, de acordo com Bobbio, tal poder influenciador e ditador das regras é "o poder ideológico, que se baseia na influência que as ideias formuladas de certo modo, expressas em certas circunstâncias, por uma pessoa investida de certa autoridade e difundidas mediante certos processos, exercem sobre a conduta dos consociados" (BOBBIO, 1999, p. 55).

Considerações finais

Conhecer e reconhecer a ligação entre Direito, poder e ideologia por meio da análise de uma obra literária ressalta a importância, especialmente para os acadêmicos do curso jurídico, da interdisciplinaridade aplicada às humanidades, percebida durante nossos estudos e pesquisas, trazendo-nos a vantagem da aplicação de novos olhares de investigação e, ao mesmo tempo, ampliando aqueles pelos quais buscamos construir uma relação de ideias, pensamentos, ensinamentos e interface histórico-moderna entre as áreas escolhidas para a pesquisa. Com a análise histórica, social, cultural e jurídica de uma obra tão grandiosa e relevante para a literatura brasileira como "Memórias do Cárcere" de Graciliano Ramos (1985), nos foi possível enxergar e entender um pouco de um ciclo político e social vivido na história de nosso país e como este, apesar de sua repetição inevitável na memória e realidade humanas, ainda assim faz parte da própria construção do homem enquanto ser inserido em contextos sociais intricados e mutáveis.

Referências

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. *As ideologias e o poder em crise*. 4. ed. Brasília: UNB, 1999.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 2002.

LEITE, L. C. M. *O foco narrativo* (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo: Ática, 1985.

RAMOS, G. *Memórias do Cárcere*. Rio de Janeiro: Record, 1985. v. 1 e 2.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.



DIREITO, GÊNERO E LITERATURA – AS SUBVERSÕES DAS IDENTIDADES NO ROMANCE “FÁBRICA DE VESPAS” DE IAIN BANKS

João Victor Santos Salge, Uniube, jvss_salge@hotmail.com
Thaísa Haber Faleiros, Uniube, thfaleiros@hotmail.com

Agência financiadora: CNPq/FAPEMIG
Área temática 03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

O presente trabalho procura fazer uma leitura contextualizada de “A fábrica de Vespas” de Iain Banks, relacionando direito e literatura, perspectiva que permite auxiliar a enfrentar os credos dogmáticos reacionários provocados pelo positivismo jurídico na realidade contemporâneo. O tema do livro envolve a análise acerca do processo de desconstrução dos gêneros sustentada por Judith Butler, bem como a série de especulações a respeito do reconhecimento de novas identidades de gênero e a necessidade da reconstrução das abordagens reducionistas sobre as subversões identitárias, adotadas pela sociedade conservadora. Para efeito destas reflexões de cunho social, adota-se o método bibliográfico, a fim de compreender as consequências positivas e negativas da aplicação do processo de desconstrução de gênero.

Palavras-chave: Direito. Literatura. Interdisciplinaridade.

Abstract

The present work seeks to make a contextualized reading of Iain Banks' "The Wasps Factory", relating law and literature, a perspective that helps to deal with the reactionary dogmatic creeds provoked by legal positivism in contemporary reality. The book's theme involves the analysis of Judith Butler's process of deconstruction of the genres, as well as the series of speculations

regarding the recognition of new gender identities and the need to reconstruct the reductionist approaches to identity subversions adopted by society Conservative. For the purpose of these social reflections, the bibliographic method is adopted in order to understand the positive and negative consequences of the application of the process of gender deconstruction.

Keywords: Law. Literature. Interdisciplinarity.

Introdução

Em tempos contemporâneos, marcados pela ruptura com credos dogmáticos reacionários, encontra-se, ainda, num estágio avançado de apatia, uma sociedade onde questionamentos subversivos, tal como a releitura dos conceitos de gênero e sexualidade, ainda permanecem como um tabu. A necessidade da reconstrução das abordagens reducionistas sobre as subversões identitárias, adotadas pela sociedade conservadora é abordada por Iain Banks, no romance Fábrica de Vespas, contribuindo para uma série de especulações acerca do reconhecimento de novas identidades de gênero.

A partir da interdisciplinaridade, direito e literatura, o autor denuncia o cenário do binarismo de gênero, apontando para a criação de uma nova forma de cidadania, desconstituindo normas, que sob a perspectiva “queer” - teoria que desconstrói os gêneros - são androcêntricas, heterossexistas, impondo condições para o processo de humanização, estabelecendo os direitos sociais à condição de cidadania sexual.

Os componentes diegéticos da ficção, muito se aproximam da realidade contemporânea. É possível depreender da literatura, constantes questionamentos acerca da identidade de gênero do personagem Frank, retratado pelo autor como deficiente físico, condição dada após ter sido castrado na infância. Coibido a viver como menino, sexualidade imputada pelo seu pai, apesar de ter nascido menina, a incapacidade de se enquadrar nos padrões de gênero e sexualidade “tradicionais”, ameaça sua constituição de sujeito humano, com direitos garantidos pela ordem jurídica.

Para efeito desta reflexão, mostra-se indispensável questionar, como se dá a submissão à lei, o sujeito sem papel sexual essencial ou biológico definido, seja para o processo de humanização, seja para a sua adesão ao pacto social.

Metodologia

Dentre as inúmeras e distintas alternativas para o estudo do direito, o estudo interdisciplinar entre Direito e Literatura adquire relevância, pelo próprio enfoque interdisciplinar que se baseia no cruzamento dos caminhos do direito com as demais áreas do conhecimento.

A expressão do saber por meio da literatura, por meio de práticas interdisciplinares, urge como forma de minimizar esse esvaziamento e retomar, reviver e experenciar os elementos perdidos da cultura popular.

As reflexões foram construídas na base de uma abordagem qualitativa, com a metodologia do estudo de caso, juntamente com a pesquisa exploratória.

Com o objetivo de melhor compreender a possível aplicação da teoria queer na sociedade brasileira, a pesquisa foi subdividida em áreas de aplicação, a saber: social, cultural, política, legal e humano-filosófica. Cada qual foi responsável por trazer ao tema principal contribuições específicas – de acordo com suas bases e a abordagens acerca da desconstrução de gênero – para que a caracterização deste evento fique evidente e sustentado, baseando-se nos escritos da própria Judith Butler, bem como nos textos dos principais comentadores das obras *queer*, do mesmo modo às obras dos antropólogos, filósofos mais acatados da atualidade, bem como os comentadores que trazem uma analogia com amparo legal.

Desenvolvimento

O problema da subjetividade sexual do personagem Frank na perspectiva de Iain Banks é abordado no estudo de Judith Butler (2002).

Nos estudos de Judith Butler, filósofa pós-estruturalista estadunidense do século XXI, que analisou no contexto do feminismo, as diferenças entre os homens e mulheres e como esse determinismo biológico foi adotado para justificar as desigualdades entre os sexos e principalmente a aplicação dos direitos homoafetivos. Em sua teoria, denominada de Teoria Queer, um conceito recente cuja origem se deu nos anos 1980-1990, a autora defende que o gênero, diferentemente do sexo que é algo determinado de forma natural, é construído pelas interações sociais entre os indivíduos.

É importante salientar, que a palavra queer, adotada pelos teóricos, não possui uma tradução “concreta” para a Língua Portuguesa. Contudo, a expressão queer pode ser compreendida como estranho, talvez ridículo,

extraordinário, raro, anormal, excêntrico e até mesmo “viado”. Retratando assim, uma situação de dúvida, questionamento, novidade, rebeldia e diversidade.

Como Louro (2004, p. 23) conceitua:

> Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante- homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referencias; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível. Queer é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina.

Nesse sentindo, a referida pesquisa tenta explorar a reflexão em questão, a fim de compreender o processo de desconstrução de gêneros em Butler, mediante suas implicações na sociedade contemporânea. Em contrapartida, busca-se definir e apontar o papel da individualidade humana capaz de produzir movimentos autenticamente transformadores e eficazes, sobre a cultura subordinada.

A partir dos estudos de Foucault, grandes doutrinadores queers, tais como Judith Butler Eve K. Sedgwick, Michael Warner e David M. Halperin assumem lugar de destaque no campo da análise social. Estes autores almejaram desenvolver o conceito de sexualidade visto como uma forma de poder das sociedades contemporâneas. Dentre a diversidade de críticas levantadas por estes renomados autores, pode-se destacar a questão da bipolaridade da organização da vida social a partir das noções de homossexual e heterossexual. A crítica desenvolvida acerca desta classificação, era arduamente confrontada pelos doutrinadores, que militavam na política de conhecimento dos movimentos não hegemônicos.

Por sua vez, Jacques Derrida, contribuiu para a Teoria Queer com outros conceitos também considerados “clássicos” do movimento, como o conceito de suplementaridade e a perspectiva metodológica de desconstrução. Richard Miskolci pode ajudar a esclarecer o primeiro conceito trabalhado por Derrida:

> A suplementaridade mostra que significados são organizados por meio de diferenças em uma dinâmica de presença e ausência, ou seja, o que parece estar fora de um sistema já está

> dentro dele e o que parece natural é histórico. Na perspectiva de Derrida, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, de forma que um homem homofóbico pode-se definir apenas em oposição àquilo que ele não é: um homem gay. Este procedimento analítico que mostra o implícito dentro de uma oposição binária costuma ser chamado de desconstrução (MISKOLCI, 2009, p. 4).

Logo depois, ele complementa:

> Desconstruir é explicitar o jogo entre presença e ausência, e a suplementaridade é o efeito da interpretação porque oposições binárias como a de hetero/homossexualidade, são reatualizadas e reforçadas em todo ato de significação, de forma que estamos sempre dentro de uma lógica binária que, toda vez que tentamos quebrar, terminamos por reinscrever em suas próprias bases. (MISKOLCI, 2009, p. 5).

Dessa forma, segundo as conclusões de Foucault, Derrida e outros teóricos deste campo, a sociedade atual está baseada na *heteronormatividade*, o que se expressa por meio de expectativas, demandas e obrigações entre as relações interpessoais, principalmente entre os papeis de homens e mulheres. Assim, nas sociedades modernas há uma expectativa de um comportamento "normal" heterossexual das pessoas. Contudo, é importante destacar que um um comportamento "anormal" das pessoas já não é considerado como um crime, como foi considerado até meados da década 1970 - em que a homossexualidade foi considerada uma patologia sendo perseguida pelo Estado com objetivo de tratamento clínico ou psiquiátrico na maioria dos países do mundo.

Mais além, o aspecto central da Teoria Queer nos estudos de heteronormatividade não é defender os indivíduos não heterossexuais, mas sim a desconstrução desta corrente teórica dominante na sociedade. Isso se refere tanto à ordem social, quanto a epistemologia moderna (MISKOLCI, 2009, p. 5).

Resultados

Definido o conceito de Teoria Queer em Judith Butler é possível demonstrar e compreender as consequências positivas e negativas deste processo de desconstrução de gênero na sociedade e principalmente discernir os impactos que tal releitura dos gêneros poderá causar nos campos de aplicação – social, cultural, político, legal e humano-filosófico – apontando também as formas de contribuição de cada um deles para a desconstrução do

processo de definição de gênero .

Partindo da premissa que o Estado Democrático de Direito é em síntese a definição de Estado que busca garantir não somente a proteção aos direitos de propriedade, mas também, defende por meio das leis todo um rol de garantias fundamentais, fundamentadas no denominado Princípio da Dignidade Humana.

Compreendido o conceito de Estado Democrático de Direito, e suas ações na sociedade brasileira é possível caracterizar os movimentos sociais brasileiros, e suas contribuições – diretas e indiretas – na construção do movimento que enfrenta a desigualdade sexual, demonstrando o processo hegemônico de generificação sexual na sociedade brasileira.

Considerações finais

Compreender a sociedade polifônica é desenvolver a metodologia de uma pluralidade de interesses, dar voz a muitas vozes, a muitas ideias. Significa viabilizar na sociedade em geral, a comunicação urbana, a fim de proporcionar um convívio mais democrático. Com um estilo refinado e envolvente, o antropólogo, Canevacci (2004, p. 137), compara a sociedade a um coro que canta com uma multiplicidade de vozes autônomas que se isolam, se contrastam, se cruzam, sobrepõem-se umas às outras, ou relacionam-se entre elas. O filósofo e pensador russo, Mikhail Bakhtin, (1999, *apud* ROMBAUER, 2016) ressalta que "[...] é preciso reconhecer que várias vozes falam simultaneamente, sem que uma entre elas seja preponderante e julgue as outras". Não seria esse o sentido polifônico para a construção de uma Democracia?

Nesse sentido, é indispensável questionar, como se dá a submissão à lei, o sujeito sem papel sexual essencial ou biológico definido, seja para o processo de humanização, seja para a sua adesão ao pacto social. Como dar voz ativa a alguém que não se classifica nos padrões estabelecidos pela sociedade?

Dessa forma, a teoria queer vem representar tudo que envolve as minorias sexuais em suas especificidades e pluralidades e colocar em prática uma cultura múltipla e especifica de grupos como os gays, as lésbicas, os bissexuais, os travestis, os transexuais, as drags. Vale ressaltar, que é a cultura de uma minoria, porém maioria em riqueza e diversidade que almeja voz, lugar, inclusão, nessa sociedade heteronormativa e centralizadora por meio de distorção,

transgressão, estranheza e ruptura.

O ponto enfatizado com bastante rigor e que é crucial para que haja a superação da hegemonia, trata-se do ser humano visto como gênese para a revolução, o caminho para a ação coletiva, aspecto fundamental para o processo de construção da consciência coletiva. A sociedade autoconsciente e autocrítica abre espaço e rupturas históricas promovendo alterações da hegemonia.

Embora a proposta queer seja nobre e possui muitos aspectos positivos, é irrefutável que o processo de desconstrução de gêneros trata-se de uma prática incerta e arriscada ao colocar o sujeito humano em conflito com sua sexualidade, acarretando um impacto prejudicial a vários conceitos tradicionais, conservadores construídos durante anos da história da humanidade, transtornos de identidade de gênero, pois tal teoria desconfigurará até mesmo os modelos de pai e mãe, essenciais na construção de um cidadão.

Apesar desse movimento social contemporâneo fundamentado no queer estar ganhando força e espaço na tentativa de desconstruir a heterossexualidade como natural e a família nuclear fundamentalmente heterossexual, patriarcal e fundada em laços sanguíneos; bem como criar novos estilos de vida sexual afrontando o padrão estabelecido pela natureza biológica, é válido questionar até que ponto seria democrático beneficiar um grupo, enquadrados como minoria para lesar uma maioria e vice e versa?

A crítica da heteronormatividade, que afirma que a heterossexualidade é imposta e normativa e compulsória, defende a propagação de um gênero neutro, onde crianças seriam criadas sem definição de papeis sexuais e ou social, pois, para a teoria, não e xiste diferença entre o sexo. Desta forma a teoria garante que se extinguiria o preconceito entre homens e mulheres e gênero.

Acredita-se que a reorientação sexual proposta, seja inviável, e tal tese é defendia por renomados médicos e psicólogos, devido a grande desconfiança e cuidado com a saúde mental do sujeito humano. Inclusive grande parte da própria comunidade LGBTQS critica a adoção de tal teoria. Todavia, não pode-se deixar de discutir que essa minoria permanece sendo lesada em vários aspectos, principalmente no que tange a garantia de alguns do direitos fundamentais, em virtude da falta de enquadramento de uma versão de gênero. A questão levantada é qual seria o amparo legal que protegeria os direitos dessa minoria, a proporção que não lesa uma maioria?

Referências

BUTLER, J. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, R. M. M. *Sexualidades transgresoras*. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55 a 81.

CANEVACCI, M. *A cidade polifônica*: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

DERRIDA, J. *Gramatologia.* São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, M. *História de Sexualidade I:* a vontade de saber*.* São Paulo: Paz e Terra*,* 2014.

LOURO, G. L. *O corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: um desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf Acesso em 14 abr. 2017.

ROMBAUER, E; GUZZI, D.; CARLA MAYUMI, C. Democracia polifônica. *Mosaico*. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/pagina22/article/viewFile/62260/60390 Acesso em 5 jun. 2016.



A VALIDADE DO SISTEMA DE PRINCÍPIOS DE RONALD DWORKIN A PARTIR DA TRILOGIA TEBANA DE SÓFOCLES

Gabriel Luis Cesário de Sousa, UNIUBE, gabriel_gtr20@live.com
Thaísa Haber Faleiros, UNIUBE, thfaleiros@hotmail.com

Agência financiadora: CNPq/ FAPEMIG
Área temática: AT03: Educação e Ciências Sociais Aplicadas.

Resumo

O trabalho procura elucidar os planos de convergência e divergência entre a teoria de Ronald Dworkin e a trilogia tebana de Sófocles, usando as obras do autor grego como alegoria para o que foi tratado pelo Jusfilósofo norte-americano ao longo de suas obras, além de apresentar a interdisciplinaridade entre Direito e Literatura e sua contribuição para a resolução dos chamados “Hard Cases”.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Direito. Literatura.

Abstract

The paper seeks to elucidate the plans for convergence and divergence between political theory and law for Ronald Dworkin and the Theban trilogy of Sophocles, using the works of the Greek author as allegory for what was treated by the American philosopher throughout his works, Besides presenting the interdisciplinarity between Law and Literature and its contribution to the resolution of the so-called "Hard Cases".

Keywords: Interdisciplinarity. Right. Literature.

Introdução

O presente trabalho tem como tema a análise da teoria de Ronald Doworkin, como crítica ao positivismo jurídico, utilizando como pano de fundo de análise a trilogia tebana de Sófocles.

De fato, da segunda metade do século XX em diante, potencializada pela globalização, aumenta a complexidade das relações interindividuais. É certo dessa maneira, que a prática jurídica e as noções do que é o Direito, além de sua função, se encontrem no meio de uma onda de críticas e teses de como a conceituação do Jus, assim como o delineamento dos limites deste em sociedade seria de fato o mais razoável

A partir das atuais abordagens entre Direito e Literatura, o presente artigo foi escrito com base na perspectiva do Direito *na* Literatura, entendendo que a relação entre essas duas disciplinas possibilita o uso da narrativa literária para o estudo do Direito.

Metodologia

O trabalho utiliza-se do estudo interdisciplinar entre Direito e Literatura, já que o enfoque interdisciplinar que se baseia no cruzamento dos caminhos do direito com as demais áreas do conhecimento possibilita que se minimize o esvaziamento de sentido entre direito e realidade e possibilite que se reviva os elementos perdidos da cultura popular.

As reflexões foram construídas na base de uma abordagem qualitativa, com a metodologia do estudo de caso (trilogia tebana), juntamente com a pesquisa exploratória.

O positivismo jurídico na visão de Dworkin: Crítica à teoria dominante do Direito.

É inegável a dominância do positivismo no Direito dos países de língua Inglesa e, mais especificamente nos Estados Unidos, o juspositivismo concebido por L.A Hart encontrava seu apogeu na segunda metade do século XX.

Nesse contexto, Ronald Dworkin publica em 1970 a obra intitulada “Levando os Direitos a Sério”. O nome faz referência a sua ferrenha crítica ao positivismo jurídico.

Na visão do jurista norte-americano, o positivismo jurídico de seu país, mostra de forma sintomática, suas falhas quando supostamente traz como pano

de fundo, práticas ditas como liberais. De acordo com o autor, o positivismo jurídico negligencia certos direitos, apontados como trunfos dos indivíduos, uma vez que podem não estar incluídos no rol de regras que a doutrina positivista atesta como pertencentes à prática jurídica, o que para Dworkin, é incontestavelmente "anti-liberal", ao passo de que alguns direitos preexistem à aquilo que compactua com as condições existência de uma norma, elencadas pela teoria dominante do Direito.

Sobre a crítica ao positivismo jurídico, Ronald Dworkin verifica a presença do utilitarismo, que em sua concepção, é a busca da maximização do bem comum ao maior número de pessoas de uma determinada comunidade, mesmo que alguns indivíduos tenham seus direitos ignorados. Mais uma vez, o autor constata a incompatibilidade com o liberalismo político, visto que os direitos, se levados em conta perante o viés liberal, são proteções individuais contra decisões utilitárias. É dessa forma, que Dworkin explica sua tese do caráter anti-liberal da teoria dominante do Direito.

Como o próprio autor diz em "Levando os Direitos a Sério", quando um existe uma regra jurídica que incide sobre o caso, ela o faz de maneira "tudo ou nada" (DWORKIN, 2002. p. 39.), onde ou ela é observada em sua plenitude, ou ela é imediatamente excluída do rol de regras que se adequam às vias de fato.

Porém, quando nos tribunais se depara com casos peculiares, ou como o autor intitula "Hard Cases", ou seja, quando se torna aguda as discordâncias sobre do que se trata o Direito e a prática jurídica, os juízes usam padrões distintos das regras para julgar as lides. Esses padrões são os princípios.

Segundo Dworkin, o método usado pelo positivismo jurídico de Hart para explicar como se dá a resolução de casos cuja regra não consegue incidir, é insatisfatória. Para Dworkin, Hart atesta que na falta de regras que de maneira coerente, conseguem ser aplicadas ao caso, os juízes devem usar de sua discricionariedade para a resolução, dessa maneira, ficando nas mãos do membro do judiciário a resolução do caso sem nenhum estabelecimento de critérios aparentes.

Dworkin elenca três tipos de discricionariedade e tenta achar, em qual dos sentidos, o termo guarda razoavelmente nexo com a teoria positiva. O primeiro sentido para "poder discricionário" é tratado por Dworkin como um "sentido fraco" que, em linhas gerais, diz respeito a capacidade de uma autoridade de julgar as

circunstâncias quando a aplicação dos padrões preestabelecidos não se faz presente (DWORKIN, 2002, p. 51.)

O poder discricionário apresenta um segundo “sentido fraco”, que acontece quando se pretende explicar o poder que algumas autoridades públicas têm, de tomar as decisões últimas e incontestáveis.

Os dois sentidos supracitados são mencionados como pertencentes a um tipo fraco, para se diferir de um terceiro “sentido forte”, onde a discricionariedade não se apresenta como capacidade de julgar ou a “última palavra” de uma decisão, porém esse terceiro significado sugere que quando não se está obrigado por padrões estipulados por autoridade e a decisão leva em consideração unicamente as razões de quem julga (DWORKIN, 2002, p. 52).

A partir das análises dos sentidos empregados ao “poder discricionário”, Dworkin alerta ainda, para a tentadora crítica que tange o terceiro sentido da expressão. O sentido forte. O jurista diz que por mais que pareça correto usar do argumento que o poder discricionário dessa maneira, deixa o juiz livre para decidir o caso como ele bem entender, é razoável que ainda assim o juiz se guie por fatores como equidade, por exemplo.

Após esclarecer sobre os três sentidos atribuídos ao “poder discricionário”, Dworkin se engaja na tarefa de descobrir qual dos sentidos, os positivistas acreditam que seja o mais correto para elucidar o que acontece na prática jurídica.

Segundo o jusfilósofo, aqueles que acreditam no juspositivismo, tem a tendência de aceitarem o primeiro sentido fraco como o mais adequado para explicar a expressão quando é atribuída aos juízes. Porém para Dworkin, seria redundante aplicar este sentido para a prática, visto que com regras claras ou não, o juiz deve sempre observar a sua “capacidade de julgar” (DWORKIN, 2002, p. 55).

Dworkin chega a conclusão de que a maneira mais razoável de justificar o entendimento dos positivistas de “poder discricionário”, seria por meio do sentido forte, uma vez que na falta de regras claras, o juiz segue não sendo obrigado por nenhum tipo de padrão para a resolução do caso de fato (DWORKIN, 2002, p.55-6)

É certo, que o terceiro sentido ao qual Dworkin atribui ao poder discricionário, e que alega ser usado pelos positivistas, é na verdade, uma

interpretação de tese do jusfilósofo, de que quando em casos difíceis se torna aguda a atribuição de uma resposta razoável, os juízes apelam para padrões políticos que na visão do jurista, os positivistas não deveriam, em tese reconhecer: Os padrões que Dworkin chama de princípios.

Para além da crítica à teoria dominante do Direito e do positivismo jurídico de L.A Hart, Dworkin, ao longo de suas obras posteriores, tenta formular uma teoria do Direito que integre o ideal político liberal. A partir daí o jurista faz análises sobre os métodos interpretativos pelos quais o Direito deve ser observado, fornece parâmetros para a compreensão ideal de um caso difícil por meio de um jurista sobre-humano denominado Juiz Hércules, para com isso, contribuir a formação de sua tese do Direito como integridade.

Para a compreensão da crítica de Ronald Dworkin ao positivismo jurídico, é necessário que se faça presente, qual o significado e importância das regras para a “teoria dominante do Direito”.

Na visão do jusfilósofo norte-americano, a doutrina positivista guarda a premissa fundamental de discriminação das regras do Direito com as demais regras de coerção social, como por exemplo a moral e a religião.

Não basta porém, que essa distinção seja por si só verificada, uma vez que faz parte do arcabouço positivista que as distinções sejam fruto do reconhecimento de que tais regras pertençam ao Direito, pois passam por um teste que as atestam como tal. Teste esse, que varia em sua complexidade quando abordado por autores diferentes.

Dworkin então recorre a teoria positivista de Hart, que na visão dele, detém maior complexidade em relação ao teste fundamental de reconhecimento de regras do Direito, e por consequência é aplicado com maior razoabilidade à teoria do Direito observado de fato nos Estados Unidos.

Segundo Ronald Dworkin, a complexidade da tese do reconhecimento de regras de Hart, reside no fato de que esse distingue dois tipos de regras do Direito, trabalhando cada uma delas e as correlacionando para justificar a adoção delas de forma de legítima no ordenamento jurídico. Em segundo lugar, Hart vai em contrapartida da teoria positivista mais simples proposta por Austin, quando diz que as regras do Direito não são meras ordens a serem seguidas.

Dworkin fala da sofisticação do “teste de pedigree” que Hart elabora para justificar o porquê da distinção das regras do Direito das demais regras. Ainda

sobre as regras secundárias, segundo a teoria do positivista, estas podem ser concebidas pelos por elas próprias, uma vez que uma regra de reconhecimento, pode reconhecer outra de mesma categoria, da mesma forma que reconhece uma regra primária, porém pode também ser fruto da aceitação social, e por esse motivo se tornar obrigatória (DWORKIN, 2002, p.34-5)

Segundo Dworkin, a tese positivista de Hart obrigatoriamente é vinculada a aceitar unicamente aqueles padrões jurídicos que passam pelo teste de reconhecimento como já supramencionado. A crítica do jusfilósofo, então, recai sobre o fato de que existem casos, onde as regras jurídicas que são válidas na visão do juspositivismo, não são suficiente para a resolução dos casos difíceis, onde tornar-se evidente a insuficiência da abrangência das regras devido as particularidades da situação.

Quando essas situações ocorrem, os juízes parecem recorrer a outro tipos de padrões que não passaram pelo teste de reconhecimento e mesmo assim, são usados por aquele que se encontra na atividade de julgar as lides. Esses padrões são o que, de maneira geral, Dworkin chama de princípios. É válido lembrar que o que se convencionou chamar de “princípios” de maneira geral na teoria Dworkiniana, na verdade são conjuntos de padrões políticos que incidem sobre a esfera do Direito, porém não são regras e que podem ser classificados mais precisamente de duas maneiras (DWORKIN, 2002, p.36)

A primeira delas é o que denomina de “políticas” que são “aquele tipo de padrão que estabelece um objetivo a ser alcançado, em geral uma melhoria em algum aspecto econômico, político e social da comunidade” (DWORKIN, 2002, p.36), que para Dworkin, é diferente do “princípio” em sí, que em suma, se distingue das políticas não por seus objetivos para com o bem comum, mas sim pelo seu vínculo com, por exemplo, a justiça ou a equidade (DWORKIN, 2002, p.36). Porém para fins de estabelecer a distinção entre as regras e esses dois tipos de padrões, o filósofo do Direito os chama, genericamente, de princípios.

Dworkin trata a diferença entre esses dois tipos de padrões, nas palavras do próprio jusfilósofo, como sendo de “natureza lógica”, uma vez que as regras são aplicadas, segundo sua obra “Levando os Direitos a sério”, em uma prática de “tudo-ou-nada”, de modo que esse padrão que passou pelo teste de reconhecimento seja perfeitamente aplicável à situação, assim reconhecendo ou não o direito das partes da lide, ou se a regra não ofereça os parâmetros

necessários para a solução do caso, que essa seja desconsiderada para os fins de buscar uma resposta para aquela situação específica.

Ainda se tratando de regras, caso dois exemplares dessa espécie entrem em conflito, considerar-se-á outras regras que indiquem o procedimento a ser seguido frente a situação antinômica (Como por exemplo, a regra mais recente ou mais abrangente, prevalece sobre a mais antiga ou mais que guarda uma menor seara de aplicações.)

Os princípios por sua vez, aparentam ter sua aplicação essencialmente diferente da mecanicidade atribuída as regras. Esses padrões, na visão do jurista norte-americano, parecem não seguir o perfeito enquadramento a situação de fato a fim de ser usado como parte da resposta correta, mas serve primordialmente, como condutor do argumento de quem se engaja na tarefa de julgar uma determinada jurídica (DWORKIN, 2002, p.41).

Dessa maneira, munido de exemplos escolhidos de livros didáticos de Direito norte-americano, Dworkin mostra por meio de “Hard cases” julgados nos Estados Unidos, que de maneira sucinta, a diferença entre as regras e os princípios, se dá por que esses últimos devem ser levados em consideração, não por uma aplicação mecânica, mas sim por guiarem a prática de julgar do jurista, em um ou outro caminho.

“Hardcases”: Análise das decisões de Creonte sob a perspectiva da teoria de Ronald Dworkin

Apesar de Antígona, ser o desfecho definitivo da história narrada em duas outras obras que compõem a trilogia de Sófocles, a tragédia supracitada ganha destaque no campo da hermenêutica jurídica, por conter decisões que são largamente utilizadas por aquele se empenha na tarefa de estudar a prática jurídica em interdisciplinaridade com a Literatura.

Dessa maneira, o enfoque deste artigo recai sobre esta obra, pois esta é capaz de oferecer uma seara de fatos e ações que se mostram úteis como alegoria para a compreensão do Direito e mais que isso, das teses de Dworkin.

Quando levamos em consideração as decisões proferidas por Creonte, que se apresenta nas narrações de Antígona como rei de Tebas, é bem verdade que suas decisões têm, de acordo com as teses de Dworkin, o caráter de um direito positivo. Como já supracitado, suas decisões, são feitas com base em um

teste de reconhecimento, que garante às leis proferidas pelo tirano, a validade necessária que se faça cumprir frente ao corpo social.

O destaque fica para a escolha de Creonte, pelo sepultamento de um dos irmãos de Antígona (Etéocles), enquanto o outro (Polinices), seja jogado aos lobos e abutres. A ação do Tirano tem impacto não só em relação ao que fazer em relação aos cadáveres, mas primordialmente, mostra a negligência do rei em relação aos direitos costumeiros que apregoavam o enterro digno sob pena de um conturbado além-túmulo.

Esta decisão, quando interpretada após os conceitos positivistas criticados nas obras Dworkinianas, pode ser apresentada como sendo validada por uma regra secundária, assim como vista na teoria juspositivista de Hart. Observar-se-á, porém, que este teste de reconhecimento, tem por sua vez, sua origem na aceitação da comunidade, visto que ele adota uma descrição semelhante à “O que o Rei Decreta é lei” (DWORKIN, 2002, p. 33), dessa maneira, sendo mais simples do que a complexa cadeia de reconhecimento por trás de uma constituição, por exemplo.

Sanada a problemática do teste de reconhecimento do soberano na obra de Sófocles, é possível agora, ter-se um melhor entendimento de como essa decisão permeada pelo positivismo implica no direito costumeiro presente nos escritos.

Primeiramente, é válido ressaltar mais uma vez que o Direito costumeiro apesar de essencialmente ter as mesmas características daqueles tratados por Ronald Dworkin, não deixa de guardar diferenças fundamentais quanto sua origem, uma vez que enquanto o jusfilósofo norte-americano atribui esses direitos como advindos de convenções sociais que incidem protegendo o indivíduo de decisões utilitárias, na obra de Sófocles, é bem verdade que esses padrões se apresentam como costumes que remontam suas raízes à um panteão de divindades que não refletem apenas na vida terrena, como tendo também, desdobramentos para além dela.

Constata-se então, que na obra existem tanto decisões que passam pelo teste de reconhecimento positivista, como também aqueles padrões indicados por Dworkin como princípios, excluídos do juspositivismo teoricamente, mas que rodeiam a prática jurídica. Porém é necessário que se faça uma diferenciação entre teoria dominante do Direito alvo de críticas do jurista, e o regime

encontrado na Tebas das narrativas da tragédia do dramaturgo.

As discriminações possíveis entre os dois governos são numerosas e muitas das vezes também são gritantes, porém ater-se as principais diferenças parece mais razoável. Para além de que a teoria dominante do Direito se encontra inserida em um regime democrático, ao passo que Tebas tem o poder concentrado na figura de um monarca, quando examinando as práticas jurídicas dos dois modelos, analisa-se que diferente do que Dworkin atesta sobre o positivismo presente nos Estados Unidos, o soberano de grego lançava mão dos direitos naturais. Esse fator é exemplificado nos textos de Sófocles, ao passo de que mesmo Creonte tomando uma determinada decisão sobre o destino de Poliníces, consulta aos anciões e teme as divindades, o que pode compreendido como características de alguém que está também sob influência das práticas consuetudinárias.

Considerações finais

Dworkin tenta ao longo de sua vida, não só tecer uma crítica à teoria dominante do Direito de sua época: positivismo jurídico e um judiciário utilitário. Mais do que isso Dworkin alertou a comunidade jurídica para a importância de se manter a coerência entre o Direito e o plano de fundo político que é a gênese da prática jurídica.

Vê-se que com a interdisciplinaridade com a literatura, obtêm-se uma melhor compreensão de determinados aspectos da teoria Dworkiniana, não só quando o plano de convergência entre as duas ciências é exposto nas obras do autor, porém quando a teoria do jurista é colocada a prova para a resolução de problemáticas jurídicas existentes no Direito das obras literárias.

É nesse empreendimento que não só se enriquece a compreensão da hermenêutica jurídica, como também, se possibilita a criação de uma nova e criativa interpretação das obras literárias.

Referências

CURY, M. da G. *A Trilogia Tebana***.** 8. ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

DWORKIN, R. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O Império do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Uma questão de princípio.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAEGER, W. *Paidéia.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



BOULEVARD DOS EXCLUÍDOS DO “MUNDO PERFEITO”

Diego Basto dos Santos, IFTM, diegobs@hotmail.com.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT 03 - Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

A educação em saúde é uma das vertentes preconizadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que propõem a formação continuada de profissionais que atendem diversificadas demandas em saúde pública e coletiva, por exemplo. Segundo o SUS, não há dicotomia entre a educação e saúde, a compreensão integral do ser humano exige o preparo profissional levando em conta inúmeros fatores. Neste relato de experiência, são apresentadas atividades realizadas no município de Uberaba/MG que focaram no acolhimento de profissionais do sexo, em diversos espaços, visando a conscientização destes sobre o cuidado a ser tomado frente aos riscos de contaminação do vírus HIV, violência e dependência química. A pesquisa é de caráter qualitativo, baseada na análise de dados obtidos em campo, e que oportunizaram breve estudo de conceitos e teorias em Saúde Pública e Coletiva, sob a ótica do SUS, educação popular, proposta por Paulo Freire, e garantia de direitos, preconizado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Neste trabalho, conclui-se que educação e saúde são esferas do público (e privado) que se relacionam e se encontram intrinsicamente conectadas ao longo do processo histórico e social de criação de novas perspectivas em saúde, formação para a vida e identidade social.

Palavras-chave: Educação. Identidade. HIV.

Abstract

Health Education is one of the areas recommended by the Brazilian Unified Health System (SUS), which proposes the continuous training of professionals who meet a public diverse and collective health demands, for example. According to the SUS, there is no dichotomy between education and health, the integral understanding of the human being requires professional preparation taking into account countless factors. In this experience report, activities are presented in the city of Uberaba/MG, which focused on the reception of sex workers in various spaces, aiming to raise awareness about the care to be taken against the risks of HIV infection, violence and dependence chemistry. The research is qualitative, based on the analysis of data obtained in the field, and that gave a brief study of concepts and theories in Public and Collective Health, from SUS, popular education, proposed by Paulo Freire, and guarantee of rights, which is advocated by the Brazilian Single Social Assistance System (SUAS). In this work, we conclude that education and health are spheres of the public (and private) that are related and are intrinsically connected throughout the historical and social process of creating new perspectives in health, life formation and social identity.

Keywords: Education. Identity. HIV.

Introdução

No ambiente de aprendizado e formação de profissionais da saúde, é preconizado que saúde é um conceito que leva em consideração fatores biológicos, sociais, psicológicos e espirituais (SADOCK, 2007, p. 15-16). O reconhecimento destes aspectos foi levado até documentos oficiais da Organização Mundial de Saúde (OMS) que é levado como modelo para dentro de salas de aula de inúmeras instituições de ensino superior, seja em medicina, psicologia, serviço social ou mesmo em disciplinas especificas nos cursos de pedagogia e educação física.

O público atendido pelos profissionais de saúde, possuem uma característica em comum aos que são acolhidos por docentes (em seus diversos níveis) e estudados por profissionais como sociólogos e antropólogos: diversidade identitária. Buscando atender tal diversidade, surge nos anos 30, as Organizações Não Governamentais que visam “fazer uma parte que, em tese, é de responsabilidade do Estado, ou então complementá-lo quando ele não consegue atingir esse nível, buscando fazer o possível, muitas vezes, para pessoas excluídas da sociedade, e pessoas que não tem voz. ” (CARDOSO, 2014, p. 7-8). Já as OSCIP’s – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, são instituições certificadas pelo poder público federal e que justificam a possibilidade de serem, eventualmente, financiadas em suas práticas; levando

em consideração que este tipo de organização obedece alguns princípios propostos pelo Estado ou setores privados (CARDOSO, 2014, p. 10-11).

A Associação de Apoio às Pessoas Vivendo com HIV em Uberaba (AAPVHIV) – Saiba Viver, é uma OSCIP que atua no município de Uberaba/MG e região, com finalidade de atender pessoas que vivem com HIV ou em situação de risco e vulnerabilidade social. Dentre os diversos projetos, o de nome “Profissionais do Sexo Seguro” se propõem a atender profissionais do sexo e transeuntes que se encontram, nas noites do município, em busca dos serviços destes profissionais. As abordagens se baseiam na orientação acerca dos riscos relacionados à contaminação do vírus HIV, o uso abusivo de psicoativos e o risco à violência na vida noturna. Estes trabalhos são realizados por voluntários e prestadores de serviço das mais variadas formações profissionais, como: psicologia, serviço social, licenciatura, direito, jornalismo, gestão de recursos humanos e enfermagem.

Inicialmente as ações propostas pelo projeto se pautavam na distribuição de preservativos, panfletos e acolhimento breve com relação a indicações de serviços ou tirada de dúvidas. Porém, com o envolvimento da equipe com a população atendida, as atividades se intensificaram e tornaram referencial para todos os profissionais do sexo e transeuntes que faziam do espaço da avenida do município para “ganhar a vida”, “curtir o final de semana” ou “fazer um corre” (como muitos dependentes químicos diziam). Todas as atividades ocorriam neste espaço da avenida, pois toda ação proposta fora dela não obtinha sucesso ou público. Quando perguntados, os profissionais diziam que a exposição feita “durante o dia” e em outro local não era boa para eles. Pensando nisso, todas as ações foram focadas no período em que as profissionais do sexo se encontrassem ao longo da avenida, desta maneira foi possível realizar testes rápidos de IST’s/AIDS e demais ações.

Metodologia

O objeto de estudo, as atividades da Associação, se basearam na prática do acolhimento e orientação, baseada em estudos e conceitos básicos do SUS, SUAS e estudos realizados em saúde pública. Na elaboração deste relato, foi levada em consideração os dados obtidos por meio do envolvimento e participação do pesquisador com as temáticas e pessoas envolvidas (pesquisa

participante). Para a fundamentação e análise dos dados, considerou-se o uso de revisão bibliográfica e observação *in locu* (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Resultados

Será considerado, para este relato de experiência, o período de janeiro a dezembro de 2016 em que o projeto “Profissionais do Sexo Seguro” foi realizado. Durante este período foram feitas intervenções *in locu*, semanalmente às sextas feiras, no período noturno, em avenida de grande fluxo e conhecida pelos inúmeros pontos de prostituição no município. Durante as atividades, foram acolhidas mais de 200 profissionais do sexo e 350 transeuntes, dentre eles dependentes químicos, jovens com idade de 16 a 25 anos, profissionais da construção civil (geralmente, provenientes de outras regiões do Brasil) e motoristas profissionais (caminhoneiros).

Sobre o perfil destes indivíduos, pôde-se identificar que: 70% dos profissionais do sexo são travestis ou transexuais e apenas 30% mulheres; 9 entre 10 dependentes químicos que frequentavam aquela região já haviam tido relações sexuais em troca de dinheiro para compra de drogas e 40% dos homens que buscam serviços das profissionais do sexo são motoristas profissionais em trânsito para realização de entregas ou fretamento entre cidades ou regiões brasileiras. Estes dados possibilitam compreender que o perfil dos indivíduos direta ou indiretamente atendidos pelo projeto era diversificado e atribuídos de necessidades distintas.

Foi possível realizar, em média, 250 intervenções breves que possibilitaram a conscientização dos atendidos sobre as infecções sexualmente transmissíveis, uso de drogas e violência. Estas práticas possuíam características muito similares a proposta, conceituada por Paulo Freire, de Educador Social que são indivíduos caracterizados como “educadores comprometidos com a causa da ‘mudança’” (GADOTTI, 2015, p. 23). Na prática, estas mudanças se baseavam na tomada de consciência dos atendidos sobre os riscos da relação sexual sem preservativo, do uso drogas, dos riscos de violência e a necessidade de se buscar apoio em instituições, como a AAPVHIV, para ações de prevenção. Com respeito à essas diretrizes, as ações sempre se pautavam em compreender a realidade de cada indivíduo que, por vezes, nos solicitava ou apresentava a necessidade de algum tipo de acolhimento ou

atendimento especifico.

Quando era detectado o uso de substâncias psicoativas, por parte do acolhido, os profissionais realizavam orientação acerca dos principais riscos presentes neste tipo de comportamento; o que se tornou muito evidente ao longo do projeto é que grande maioria dos profissionais do sexo se tornavam usuários de drogas com o passar do tempo, justificando-se na necessidade de “ficarem sempre atentos e resistentes” à rotina de trabalho. Isso, nos mostrava o quanto a questão identitária é interpelada por diversas outras questões, como já dizia o sociólogo Zygmunt Bauman (2005). Muitas destas identidades eram compostas pela função de mãe, filha, estudante, homossexual, transexual, dependente químico e tantas outras que iam além da mais aparente.

Ao longo do período de realização deste projeto, os profissionais recebiam retorno positivo relacionado ao suporte e atenção prestada por meio das intervenções. Em muitos relatos se ouvia elogios e agradecimentos referentes ao modo como as ações eram realizadas e o quanto era importante este tipo de trabalho. Segundo os indivíduos atendidos, raras eram as ações sociais que aconteciam em prol desta parcela populacional. Esse tipo de menção faz alusão ao que Paulo Freire (1996) apresentava em suas discussões sobre a educação como o papel do educador e sua “função” como propiciador da autonomia no educando.

Todas as perspectivas obtidas por meio desta, e outras atividades, produzem material de rica importância para análise da população LGBT, dependente de substâncias psicoativas e profissionais do sexo. Assim como o trabalho do etnógrafo, a prática da Associação possibilitou a percepção das necessidades de uma população que necessita ser assistida e compreendida em sua totalidade, para que projetos e ações sociais sejam realmente eficientes.

Considerações finais

Em virtude de tudo que foi mencionado conclui-se que se faz necessário a prática interdisciplinar dos profissionais, independentemente da área de sua formação e/ou prática. Os indivíduos que se encontram distribuídos territorialmente em diversos espaços e culturalmente em diversas “categorias identitárias” buscam necessidades diversificadas, o que nos remete a prática libertadora e de promoção à autonomia. Assim como, precisam ser

conscientizadas, acerca de seus direitos e deveres frente à relação construída com seu meio social. Afinal, toda ação deve libertar o indivíduo afim de que ele seja capaz de perceber a que forças sua vida e escolhas se encontram submetidas pois, segundo Freire (1979, p. 19), “toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar. ”

Para todas as propostas supracitadas, se faz necessário a aceitação do papel educador que todos possuem frente a realidade de nossa sociedade. Discutir saúde, nos remete à questões de âmbito social, político, cultural e educacional. Eis a necessidade de se possibilitar uma formação cada vez mais ampla e pautada na discussão do papel de cada cidadão nas decisões a serem tomadas pelo Estado e como as demandas podem ser atendidas, por meio de ações diretas ou indiretas provenientes desta esfera do poder público ou dos demais.

As ações realizadas por meio deste projeto ainda continuam em execução, a população que por ele já foi atendido, em sua maioria, já se encontra em outros municípios ou estados brasileiros, porém, o modelo de atenção recebida por estas pessoas será levado em sua bagagem de experiências e servirão de modelo para outros trabalhos. A ação social deve se pautar nesta perspectiva, para que assim consigamos êxito no que Freire sugere, quando fala:

> Quando afirmo que o educador que está dentro do espaço institucional deveria ter uma mínima experiência do contexto social do aluno, para poder, partindo de lá, dar o salto com o menino, há quem diga que isso é paternalismo, espontaneísmo, o que não é. O educador, mesmo o que trabalha no espaço institucional escolar, precisa saber como é que o menino com quem ele trabalha opera na cotidianeidade dele, menino (FREIRE, 1989, p. 29)

Mesmo sabendo que nesta afirmação Paulo Freire falava sobre o ensino de crianças em situação de rua, vejo-me tentado a afirmar que o mesmo pode ser pensado para a educação em saúde, educação social, educação popular, educação instrutiva e tantas outras que nos seria possível pensar. A profissional do sexo atendida nas ações apresentadas, anteriormente passava desde o aconselhamento em saúde, ações para segurança particular e esclarecimento

sobre os mecanismos de atenção psicossocial disponíveis na cidade. Por isso, é importante não se fechar no que “se formou”, mas estar preparado ao que pode emergir como demanda mesmo que isso exija estar em continua formação e dialogando com diferentes autores e pensadores das ciências humanas.

Referências

ZYGMUNT. B. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARDOSO, U. C. *OSCIP:* organização da sociedade civil de interesse público. Brasília: Sebrae, 2014, p. 7-11.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 19.

_____. *Educadores de rua*: uma abordagem crítica. Bogotá: Gente Nueva, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Paulo Freire e a educação popular*. *FASE*. 2015. Disponível em: http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf. Acesso em: 13 maio 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MACHADO, A. G. M.; WANDERLEY, L. C. S. *Educação em saúde*. UMA-SUS. Disponível em: http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/2/unidades_conteudos/unidade09/unidade09.pdf. Acesso em 12 mai. 2017.

SADOCK, B. J. *Compêndio de Psiquiatria:* ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-16.



A EDUCAÇÃO FAMILIAR E O FEMINISMO ISLÂMICO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO CULTURAL E SOCIAL

Lucas Batista Carriconde, UNIUBE, lbcarriconde@gmail.com
Nathalia Rafaela Paes e Silva, UNIUBE, nattyrpaes@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT03 - Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da educação como instrumento e/ou ferramenta de libertação cultural e social das mulheres muçulmanas constantemente violentadas em seu direito. Pretende-se demonstrar que por meio do processo educativo e a formação do senso crítico o combate às injustiças sociais e a violência simbólica e real possam ser combatidos de forma mais efetiva não somente pelas organizações internacionais, mas pelas próprias vítimas de semelhantes violências. Para tanto discutiremos aquilo que escolhemos chamar de o fenômeno Malala e a força que esse fenômeno tem como exemplo multiplicador. Temos como principais referenciais teóricos Bordieu (2002), e Malala (2013). Realizamos a discussão proposta por meio da apresentação e análise dos exemplos dados por Malala e os efeitos que estes tiveram na busca da igualdade entre os gêneros nas sociedades muçulmanas. Concentrar-nos-emos no conceito de violência simbólica proposta por Bordieu como forma de nortear a reflexão sobre a importância da educação como forma de institucionalização da violência simbólica e seu combate mais efetivo. Vê-se que a educação nesse contexto e em outros funcionaria como instrumento nocivo e /ou salutar dependendo da forma como é empregada. Por fim pretendemos demonstrar a importância da educação formal familiar como suporte para o combate efetivo da violência simbólica como é o caso de Malala.

Palavras-chave: Violência simbólica, educação, direitos humanos, Malala.

Abstract

This paper aims to discuss the importance of education as an instrument and / or tool for the cultural and social liberation of Muslim women constantly violated in their law. It is intended to demonstrate that through the educational process and the formation of the critical sense, the fight against social injustices and symbolic and real violence can be combated more effectively not only by international organizations, but also by the victims of such violence. For this we discuss what we choose to call the Malala phenomenon and the force that this phenomenon has as a multiplier example. We have as main theoretical references Bordieu (2002), and Malala (2013). We will carry out the proposed discussion through the presentation and analysis of the examples given by Malala and the effects they have had in the search for equality between the genders in Muslim societies. We will focus on the concept of symbolic violence proposed by Bordieu as a way of guiding reflection on the importance of education as a form of institutionalization of symbolic violence and its more effective combat. It is seen that education in this context and in others would act as a harmful and / or salutary instrument depending on how it is employed. Finally, we intend to demonstrate the importance of family formal education as a support for the effective combat of symbolic violence, such as Malala.

Keywords: Symbolic violence, education, human rights, Malala.

Introdução

O presente trabalho tem como intuito discutir a importância da educação familiar e do feminismo islâmico como instrumento de libertação pessoal, social e cultural. Pretende-se demonstrar que um contexto familiar incentivador da igualdade de gêneros e o desenvolvimento de um feminismo islâmico, têm promovido profundas mudanças nos países e culturas de origem muçulmana. Além disso, esses elementos têm sido um importante instrumento de combate à violência simbólica apresentada por Bordieu (2002). Apresentamos como exemplo de sucesso da correta convergência desses elementos o caso Malala, que reúne em si elementos objetivos da mudança produzida pelas idéias feministas e um contexto familiar igualitário. Dividiremos o trabalho em quatro subitens objetivando organizar melhor nossa exposição.

Discutiremos o contexto de estabelecimento e surgimento do fenômeno Malala demonstrando que essa denominação só é aplicada a Malala Yousafzai, pois está tornou-se um exemplo bem-sucedido de combate ideológico e cultural, transformando-se em um exemplo de feminismo muçulmano. É importante frisar que Malala só se configura como fenômeno por sua postura combativa a violência simbólica institucionalizada pela religião e cultural muçulmana

Apresentaremos o conceito de violência simbólica e sua importância como elemento norteador e elucidativo do fenômeno Malala. Como nos mostra Bordieu - a violência simbólica é instituída por meio da educação formal e não formal tendo início principalmente dentro do núcleo formativo familiar. Demonstraremos que a violência simbólica se encontra representada na subjugação da mulher islâmica e na negação do acesso à educação.

Debateremos o cerceamento à educação formal e não formal como uma forma de violência simbólica institucionalizada que deve ser combatida por meio de um processo de acesso à educação formal objetivando combater a violência com o mesmo instrumento utilizado para confirmá-la, isto é, uma educação familiar castradora e conservadora, e uma cultura machista e discriminatória todos confirmados e nutridos por uma ideia de educação exclusivista e um meio de manutenção de dominação masculina.

Por fim apresentaremos a importância de Malala como instrumento e exemplo garantidor dos direitos humanos universais e a inserção da mulher na sociedade como um ser digno e merecedor de uma formação educacional não somente formal, mas universal. Além disso, demonstraremos a relevância do exemplo Malala para promoção de políticas internas de incentivo a educação como forma de libertação cultural, pessoal e social.

É nosso principal objetivo discutir a importância de Malala como símbolo de combate a opressão da mulher na sociedade islâmica assim como os meios e ferramentas existentes para que essa opressão deixe de existir.

Malala como símbolo de luta à violência contra meninas

Há que se dizer sobre a construção de Malala enquanto um símbolo, em razão do contexto em que foi inserida. Esse contexto versa justamente sobre a educação. Primeiro em um sentido formal, diga-se nesse ponto, quanto a formação de nossa ativista. Tomando-se em conta a família como primeira célula de convívio do indivíduo, em que pese seu pai, Ziauddin Yousafzai, figura de um educador e ativista paquistanês, que em um cenário de dominação masculina, cedeu espaço para a formação escolar e crítica de Malala. Diferente das outras meninas paquistanesas, Malala não foi impedida de frequentar a escola, não sofreu mutilação genital e nem mesmo foi obrigada a casar-se ainda criança, teve acesso ao ambiente escolar desde idade tenra, conforme se relata da

biografia “*Eu sou Malala; A história de uma garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. “Aos três ou quatro anos fui colocada em turmas de crianças bem mais velhas. E ficava maravilhada ao ouvir todas as coisas que eram ensinadas. Às vezes eu imitava os gestos das professoras. Posso dizer que cresci numa escola”.

E então um sentido sociocultural, aferido pelo destaque paulatino que Malala foi ganhando, inicialmente com suas contribuições ao *Diary of a Pakistani schoolgirl*, no qual relatou os acontecimentos entre janeiro e março de 2009, período cujo grupo Talibã fechou 150 escolas para meninas e explodiu outras cinco na região onde a ativista, então com onze anos, morava à época, o Vale do Swat. Em âmbito nacional a notoriedade iniciou-se com o destaque de Malala como estudante e oradora, discursando abertamente contra o Talibã, afirmando a educação como um direito básico, além de tomar iniciativas, que se tornaram destaques na mídia e público internacional sobre as condições em que viviam as meninas.

Outro aspecto para a construção do símbolo de luta para a educação e em especial, a educação para meninas, foi a repercussão do ataque sofrido por Malala em 2012, perpetrado pelo grupo Talibã, enquanto forma de retaliação aos protestos da ativista. Em 2014 a jovem paquistanesa recebeu o prêmio Nobel da paz, junto com o indiano Kailash Satyarthi, em reconhecimento a sua fomentação e embate para o acesso de meninas à educação formal.

A culminação desses elementos, por si só, não basta para configurar Malala como um símbolo, todo esse destaque deu-se, justamente, pelo contexto sociocultural o qual ela esteve inserida; o islã. Insta salientar, nesse sentido, o conceito cultura[1] e o processo de endoculturação[2] como instrumento de manutenção do poderio masculino. Assim vale-se da crítica ofertada por Laraia ao conceito de cultura, em que esse pese atrelado a um sentido biológico e ao regime tribal vivenciado no islã.

Malala ao fomentar a educação como um processo de transformação social, isto é, ao defender a instrumentalização do acesso à educação como forma de ascensão social da mulher em uma sociedade dominada sobre o julgo do Talibã, traz esse instituto como uma vertente do feminismo islâmico, ou seja, um meio de quebrar com o paradigma instituído pela violência simbólica arraigado nas instituições que formam o islã.

Tomando-se como parâmetro sociedades de cunho ocidental, nossa protagonista não teria a mesma caracterização, visto que não se desvincula do *hijab*, nem mesmo de seu grupo etnolinguístco os *pachtuns*, bem como não preconiza o afastamento à cultura islâmica como solução aos conflitos vivenciados, isto é, Malala é um ícone por corresponder aos anseios dentro de seu contexto e indicar o acesso à educação como instrumento de modificação dessa realidade.

Violência simbólica representada pela subjugação da mulher na cultura islâmica

A fim de que seja retratada a violência simbólica no islã, e então como essa se manifesta pela subjugação da mulher, há que se dizer primeiro sobre os sistemas simbólicos como instrumento mediador da atuação do Poder Simbólico e esse, no contexto tratado, como força representativa e violenta, caracterizando assim a violência simbólica. Bourdieu atesta os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e de comunicação, que exercem um poder estruturante porque são estruturados. Logo, tende-se a estabelecer um poder de construção da realidade, que nada menos é do que um Poder Simbólico, resultado de uma ordem gnoseológica, isto é, um sentido imediato do mundo, no caso o mundo social, aqui abordado pela cultura islâmica.

Toda essa construção evidenciada pelo sistema simbólico, nos dizeres do teórico abordado “tem o mérito de designar explicitamente a função social (no sentido do estruturalismo-funcionalismo) do simbolismo, autêntica função política”. Isso quer dizer, os símbolos enquanto instrumentos da integração social, atuam na exata medida de instituir os meios de conhecimento e comunicação, de modo a contribuir fundamentalmente na reprodução da ordem social.

O que nos atenta nesse tópico é justamente o sentido que a reprodução da ordem social, calcada em instituições patriarcais, realiza sobre a participação feminina no islã, isto é a subjugação da mulher, na cultura islâmica. Esta subjugação materializa-se pela perpetuação de práticas habituais, tradicionais e então culturais que concedem um maior destaque a figura masculina, relegando um status inferior às mulheres[3], de forma que não se considera um papel a figura feminina, aquém daquele disseminado e mantido pela violência simbólica. Um

relato extraído da biografia “Eu sou Malala: a história de uma garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, nos situa quanto a uma situação em que uma menina seria dada em casamento a fim de resolver uma disputa tribal, nas chamadas *swara*.

> Por que a vida de uma menina tem que ser arruinada para resolver uma desavença com a qual ela nada tem a ver? Quando eu reclamava dessas questões, meu pai dizia que as coisas eram piores no Afeganistão. Um ano antes de eu nascer, o Talibã, liderado por um mulá [um título clérigo islâmico] caolho, havia dominado o país e incendiava as escolas de meninas (…) havia até mesmo proibido as mulheres de rir alto ou de usar sapatos brancos, pois essa é a cor do Profeta, e as prendia e espancava se usassem esmaltes nas unhas (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 77).

Além de outros relatos como “Tenho orgulho de ser *pachtum*, mas às vezes penso que nosso código de conduta tem muito a dizer, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dispensado às mulheres.” (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 77). Contudo, vale ressaltar a criação diferenciada de Malala, a qual não se sujeita ao julgo ofertado pelo islã, e nem mesmo de sua tribo. Assim, denota-se que a violência simbólica, esta arraigada ao sentido social, institucionalizada pelas organizações culturais. Nesse sentido

> A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. […] Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais – vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa – ou de paixões e de sentimentos – amor, admiração, respeito -; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, [...] ou a raiva onipotente, e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até contra a vontade, ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar, não raro com conflito interno e clivagem do ego, a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai às diretivas da consciência e da vontade estabelece com as censuras inerentes às estruturas sociais (BOURDIEU, 1998, p. 50-51).

Violência simbólica e as mudanças feitas pelo feminismo islâmico

A violência simbólica discutida por Bordieu em seu *A dominação Masculina* encontra-se evidente de forma acentuada em alguns países islâmicos. O motivo não é algo desconhecido do leitor ou observador mais atento. No islã, apesar de sua importância indiscutível na constituição e preservação da célula familiar, a mulher é vista como um ser de importância secundária[7] , incapaz de decidir por si o que é melhor para sua própria vida. Como consequência dessa visão, a elas é negado um dos direitos fundamentais apregoados pela Declaração Universal dos Direitos humanos, sua dignidade e liberdade.

A supremacia masculina e a institucionalização cultural da violência simbólica debatida por Bordieu (2002) encontra sua confirmação na forte tradição religiosa islâmica que reforça constantemente a ideia de supremacia masculina, assim como a necessidade de subordinação e subjugação feminina. Ao contrário de outras culturas e religiões, o islamismo permaneceu acorrentado à época de seu surgimento alimentando incansável e obstinadamente sua tradição patriarcal. A insistência em nutrir as condutas e preceitos patriarcais explica os motivos de ainda hoje da mulher ser exigido somente servidão e obediência como se só a ela restasse fazer valer a significação da palavra islã.

Com vistas a definir de forma mais clara o conceito de violência apresenta-se nas palavras do próprio autor sua definição.

> A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe [...] para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Como afirma Bourdieu a violência simbólica, isto é, o substrato para perpetuação e manutenção de uma cultura de subjugação feminina e dominação

masculina, só é possível devido à participação ativa do dominado na reprodução desses costumes e dessa cultura. Ao dominado não é dada escolha, por meio da educação familiar e da manutenção da cultura instituída garante-se a perpetuação da dominação. Ora como o dominado poderia ser libertar de algo que não reconhece como antinatural ou inadequado. Se a ele não é demonstrado o absurdo dessa diferenciação que se baseia unicamente em conceitos arbitrários instituídos pela parte dominante.

A manutenção de todo sistema de dominação depende da reprodução pelo dominado da cultura já estabelecida. Mas de que forma essa manutenção poderia ser realizada sem resistência: a crença na supremacia masculina como algo natural. É isso o que confirma Monshipouri quando diz:

> Um aspecto importante, se não dominante, da vida no mundo muçulmano é que a política cultural, um conflituoso processo entre símbolos e normas culturais - é inseparável da política sexual - a luta das mulheres por poder e por autoridade nos níveis doméstico, comunitário, nacional e internacional. Um dos desafios ideacionais mais visíveis no que se refere aos direitos das mulheres no mundo muçulmano é a questão da identidade de gênero. Durante a maior parte do século XX, a questão da identidade islâmica dos países muçulmanos moldou o debate sobre o papel e o status das mulheres. Enquanto símbolo da identidade nacional, as mulheres muçulmanas enfrentaram o grande desafio de promover a modernidade, e de se tornar modernas sem, no entanto, perder a integridade de sua cultura. [...]. Entre os símbolos dessa identidade estão, principalmente, o modo de vestir islâmico e uma alternativa ordem social/moral islâmica (MONSHIPOURI, 2004, p. 195).

A prática dessa violência simbólica encontra no islã terreno fértil já que por suas origens patriarcais, de inquestionável valorização do masculino, a inferiorização da mulher é expediente corriqueiro. Prova disso encontramos já no nascimento dessas que ao invés de ser comemorado como o é o nascimento dos homens é visto como um acontecimento permeado pela escuridão da frustração paterna e familiar.

É nesse contexto que vislumbramos a indubitável relevância das ideias feministas islâmicas, que pretendem a conservação da cultura religiosa por meio da interpretação igualitária dos textos e costumes basilares do islã. No feminismo e na educação familiar sadia, encontramos um instrumento ímpar para o combate da dominação masculina, a subjugação feminina e a da violência

simbólica tão arraigada no ambiente cultural islâmico.

Um dos exemplos da importância da educação familiar na formação de uma personalidade ciente de seus direitos e disposta a promover mudanças que os garantam, é a prêmio Nobel da Paz, Malala Yousafzai (2013, p. 34), que sempre encontrou em casa suporte para suas idéias de igualdade de gênero e para seu desejo de mudança.

> Decidi muito cedo que comigo as coisas não seriam assim. Meu pai sempre disse: “Malala será livre como um pássaro”. Eu sonhava em subir até o topo do monte Ilam, como Alexandre, o Grande, para tocar Júpiter. Sonhava também em ir mais além do vale. Mas, ao observar meus irmãos correndo para subir no terraço, empinando suas pipas com destreza, movimentando a linha para frente e para trás a fim de ver quem seria o primeiro a cortar o fio que mantinha no ar a pipa do outro, eu me perguntava quão livre uma filha poderia ser.

Mesmo com apoio ela conseguia perceber com muita clareza que o caminho que havia traçado para si mesma, o de educar-se e lutar pela igualdade entre homens e mulheres, não seria fácil, pois teria que lutar acima de tudo contra os próprios elementos da tradição.

Segundo a autora isso se mostrava na forma diferenciada como já na infância meninos e meninas eram tratados, principalmente quando está já mostrava sinais de que estava próxima do fim, a mudança no tratamento começava usualmente quando esta começava a apresentar sinais de que já está pronta para o casamento e para assumir suas obrigações sociais como mãe e esposa. É isso o que confirma Yousafzai (2013, p. 44) em seu livro, quando diz:

> Perto de casa, em nossa rua, morava uma família com uma menina de minha idade, chamada Safina, e dois meninos, Babar e Basit, com idades próximas às de meus irmãos. Jogávamos críquete na rua, mas eu sabia que, à medida que nós, meninas, crescêssemos, seríamos obrigadas a nos recolher à casa. Das mulheres, espera-se que cozinhem e que sirvam seus pais e irmãos. Enquanto os homens e os meninos podem andar livremente pela cidade, minha mãe não tinha autorização para sair de casa sem que um parente do sexo masculino a acompanhasse, mesmo que esse parente fosse um garotinho de cinco anos de idade. É a tradição.

Segundo a autora isso se mostrava na forma diferenciada como já na infância meninos e meninas eram tratados, principalmente quando está já

mostrava sinais de que estava próxima do fim, a mudança no tratamento começava usualmente quando esta começava a apresentar sinais de que já está pronta para o casamento e para assumir suas obrigações sociais como mãe e esposa. É isso o que confirma Yousafzai (2013, p. 46) em seu livro, quando diz:

> O feminismo islâmico é um movimento que se autodefine por objetivar a recuperação da ideia de *ummah* (comunidade muçulmana) como um espaço compartilhado entre homens e mulheres. Para isso, utiliza a metodologia de releitura das escrituras do Islã por meio das práticas de *ijtihad* (livre interpretação das fontes religiosas) e da formulação analítico discursiva de busca pela justiça e pela emancipação das mulheres, que seriam expostas nas releituras dos textos sagrados numa perspectiva feminista. A espinha dorsal dessa metodologia é a prática do *tafsir* (comentários sobre o Alcorão). Além do Alcorão, também são objetos de releituras os *ahadith* (dizeres e ações do profeta Muhammad) e o *fiqh* (jurisprudência islâmica).

O fenômeno Malala e sua importância para o feminismo islâmico

É importante que se entenda que Malala não é a única entre as mulheres muçulmanas que luta pelos direitos das mulheres no islã. Muitas outras já lutavam por seus direitos e muitas junto com Malala continuam na luta. Desde meados de 2000 vê-se um crescente movimento feminista se constituindo em grandes países, regiões e comunidades islâmicas. Prova disso encontramos nas reformas feitas em diversas regiões. Como assevera Khalil (2004, p. 18):

> No Iraque pós-Saddam, a garantia de 25% de participação feminina no governo provisório do Iraque, conhecido como Assembléia Nacional de Transição, é melhor que os 14% de representação de mulheres no Congresso norte-americano. Ativistas de direitos das mulheres no Iraque também estão satisfeitos como documento que indica que a lei islâmica (Shari´a) será apenas uma entre as várias fontes da futura legislação.

Essa luta tem sido promovida pelas próprias mulheres muçulmanas por meio de alianças feitas com os movimentos feministas ocidentais. Essa aliança, no entanto, esbarra na importância que a cultura muçulmana tem para as próprias mulheres. Contrariando o pensamento extremamente extrovertido e culturalmente menos cristalizado do ocidente, no qual as mulheres desejam libertar-se totalmente da submissão social, familiar, econômica e cultural, às

mulheres e feministas do islã pretendem somente se fazerem ouvir buscando acima de tudo poder de decisão sobre suas próprias vidas. Não desejam como era esperado ou pretendido pelo feminismo ocidental a completa dissolução da hierarquia familiar islâmica, na qual, o homem prevalece intocado como chefe ou autoridade, mas apenas a efetivação do direito de escolher livremente como se quer viver e participar em sociedade.

Quando analisamos a questão não poderia ser diferente já que a força da tradição se mostra resistente aos mais duros golpes do secularismo. As mulheres muçulmanas necessitam, lutam e exigem igualdade, mas não querem libertar-se daquilo que as faz ser quem são, o respeito e cultivo dos preceitos e normas sociais da tradição religiosa que tanto amam e professam.

A luta não é pela mudança de religião ou destruição da tradição, mas simplesmente pelo reconhecimento da necessidade de alargar horizontes concedendo mais direitos às mulheres que antes não tinham quase nenhum.

Comprovação desse fato, encontramos nos dizeres das próprias mulheres, partidárias de uma nova forma de feminismo vestido com as peculiaridades religiosas do islã, o feminismo islâmico que pretende uma interpretação mais igualitária dos textos sagrados do Corão ensejando a conquista da tão almejada liberdade e expressividade feminina.

Observe-se em *The practice and purpose of Islamic feminism*:

> O que significa para uma mulher muçulmana ser liberta? Para uma mulher muçulmana ser liberta, é ter todos os direitos e obrigações dadas a ela no Alcorão. O que significa isso? Bem, isso significa que há coisas no Alcorão que homens e mulheres podem fazer […]. Eles são iguais? Eu acho que é errado falar de igualdade, porque, como eu disse, o Alcorão se engaja em ações afirmativas em favor das mulheres, o que eu poderia dizer é 'justo'. E há coisas que as mulheres muçulmanas querem fazer, que o Alcorão restringe. […] E é isso que reserva o Alcorão para as mulheres (AL-HIBRI, 2002 *apud* LIMA, 2014, p. 682).

A confirmação dessa nova forma de olhar para mulher e sua importância em um contexto muçulmano conservando as peculiaridades da religião e respeitando seus costumes também encontramos em Yousafzai; Lamb (2013, p. 230) os quais afirmam:

> No Paquistão, quando as mulheres dizem que querem

> independência, as pessoas acham que isso significa que não desejam obedecer a seus pais, irmãos ou maridos. Mas não é isso. Significa que querem tomar decisões por conta própria. [...]. Não há nenhum trecho no Corão que obrigue a mulher a depender do homem. Nenhuma mensagem dos céus estabeleceu que toda mulher deve ouvir um homem.

Assim como outras feministas Malala não pretende perverter a própria cultural, mas apenas reformá-la para que às mulheres sejam garantidos direitos antes não ressaltados e nem mesmo discutidos. Nela encontramos um exemplo claro do desejo de mudança por intermédio da educação e da formação de um senso crítico, capaz de conciliar, de forma harmoniosa, os aspectos essenciais da tradição e a implementação de reformas garantidoras de mais direitos às mulheres.

O movimento do qual Malala faz parte configura-se como instrumento reformador ao invés de destruidor. Revoluciona-se, mas dentro de limites respeitosos e dignos. De forma ponderada exige-se o estabelecimento de novas formas de comportamento e o cultivo de práticas que ressaltem a igualdade entre os gêneros. Caminha-se à passos lentos, mas firmes rumo a renovação de uma cultura que permanece válida e atual para seus participantes. Espera-se, em suma, a modernização dos costumes com vias a assegurar direitos básicos aquelas que não os possuíam devido a institucionalização de uma forma simbólica de violência.

> Quando ganhava prêmios pelo meu trabalho na escola, eu ficava feliz, pois trabalhava duro para merecê-los. Mas esses outros prêmios são diferentes. Sou grata por eles, mas só lembram o quanto ainda falta fazer para atingir a meta de educação para todo menino e para toda menina. Não quero ser lembrada como a “menina que foi baleada pelo Talibã”, mas como a menina lutou pela educação. Esta é a causa para a qual estou dedicando minha vida (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 223).

Considerações finais

Muitos avanços têm sido feitos pelo feminismo islâmico que encontra em mulheres fortes, mas ligadas a tradição valorosas colaboradoras para o movimento de reforma. A mudança em todos os sentidos para que seja de fato profunda e duradoura sempre encontra entraves dos mais variados para estabelecer-se. Assim também acontece com os movimentos de reforma social,

ideológica e cultural, notadamente, naqueles que pretendem conservar valores e costumes, considerados, essenciais para formação da identidade de determinado fenômeno cultural ou tradição.

É nesse contexto delicado que Malala se apresenta como um exemplo de personalidade feminista que busca a integração entre a cultura e os valores muçulmanos e uma reforma na forma como as mulheres são tratados no islã. Prova disso é o reconhecimento mundial que ela obteve na luta pela educação sendo agraciada com o Prêmio Nobel da Paz em 2014.

Malala reúne em si as qualidades da feminista muçulmana real, não deseja a perversão ou subversão de sua cultura com o estabelecimento de uma nova forma de comportamento social e cultural totalmente excludente, no que se refere, aos costumes religiosos. Almeja a reforma na forma de tratamento dispensado às mulheres, o Alcorão não deixa de ter importância essencial no modelo proposto por ela e por outras feministas, este só deve ser interpretado deixando de lado o patriarcalismo.

Malala em sua luta para conquista do direito às mulheres a educação sensibilizou o mundo para os problemas e dificuldades enfrentadas nas regiões e países islâmicos. Esse processo, no entanto, não tinha como objetivo incentivar a interferência aculturativa do ocidente com a dissolução dos preceitos e costumes religiosos, mas apenas um pedido de apoio para que as reformas pudessem ser feitas de modo mais acelerado.

Como se vê Malala, com sua luta e sua vida configura-se como um exemplo de combate a dominação masculina. É incontestavelmente uma guerreira e militante pacifica que anseia realizar-se por meio da conquista de mais direitos às mulheres muçulmanas. Por intermédio de seu livro autobiográfico e de suas ações transformadoras ela tornou-se um símbolo de mudança, personificando em si a esperança de novos horizontes, nos quais a mulher poderá educar-se sem receios e nem impedimentos.

Muito ainda precisa ser feito para que às mulheres em todo islã possam, assim como Malala, ter acesso a educação e o direito de escolher livremente. Entretanto, Malala e muitas outras conseguem dar esperanças de que a mudança é possível, não por meio da luta armada ou da dissolução violenta de costumes e preceitos religiosos, mas por intermédio do diálogo, da educação e da conscientização sobre a igualdade de gêneros.

Conclui-se que por intermédio do feminismo islâmico, de uma educação familiar e formal pautada na igualdade e liberdade é possível lutar contra o fortalecimento e o cultivo da violência simbólica e, consequentemente, a dominação masculina.

Notas

1. Tomando em seu amplo sentido etnográfico é todo esse complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

2. Trata-se a endoculturação como o processo de aprendizagem, originado do que Laraia chama de "uma educação diferenciada"." Resumindo o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada" (LARAIA, Cultura um conceito antropológico, p. 19/20).

3. "A maior parte das sociedades humanas permite uma mais ampla participação na vida cultural aos elementos do sexo masculino" LARAIA, Cultura um conceito antropológico, p 80)

4. Apesar de seu status social e econômico ter mudado, no que se refere, ao status familiar a mulher continua sendo constrangida a seguir os ditames do marido (BOURDIEU, 1998).

5. Em sua autobiografia Malala nos releva exemplos chocantes da instituição da violência simbólica debatido por Bourdieu: Nasci menina num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar. Para a maioria dos patchuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 21)

6. Exemplo disso encontramos em Mahnaz Afkhami, (Cf. Introduction., in M. Afkhami (ed.), Faith and Freedom: Womens Human Rights in the Muslim World. Syracuse, NY, Syracuse University Press, pp. 1-15). Al-Hibri (cf. The practice and purpose of Islamic feminism) entre outras.

Referências

AFKHAMI, Mahnaz. Introduction. In M. Afkhami (ed.), *Faith and freedom*: womens human rights in the muslim world. Syracuse. New York: Syracuse University Press, 1995. p. 1-15.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina.* Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. [2. ed. 2007].

CAMPANHA DO SECRETÁRIO-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O FIM DA VIOLÊNCIA ÀS MULHERES. Violence against women (p. 127 - 139). In: *The World's Women 2010*: Trends and Statistics. Nova York (EUA): Departamento de Informações Públicas das Nações Unidas, 2010.

HOURANI, A. *Uma história dos povos árabes*. Tradução Marcos Santarrita. SãoPaulo: Companhia das Letras, 2006.

KHALIL, A. *Iraqs Women See Victory in Constitution.Middle East* Online, 4 de março, 2004. Disponível em http://www.middle-east- online.

com/english/?id+9089). Acesso em: 10 maio 2017.

LARAIA, R. de B. *Cultura um conceito antropológico*. São Paulo: Zahar, 1986.

LIMA, C. Um recente movimento político-religioso: feminismo islâmico. *Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 675-686, maio-agosto 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2014000200019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 27 mar. 2015

MONSHIPOURI, M. O mundo muçulmano em uma era global: a proteção dos direitos das mulheres. In:Con*texto Internacional,* Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p.187-217, jan./jun. 2004.

YOUSAFZAI, M.; LAMB, C*. Eu sou Malala*: a história de uma garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã . São Paulo: Companhia das Letras, 2013.



O EMPREENDEDORISMO E O SEU PAPEL INTERDISCIPLINAR NA BNCC

Cícero Luiz Fonseca, UNIUBE, cicerofonseca@hotmail.com
Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, UNIUBE,
lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a inter-relação entre o empreendedorismo como método para fazer a interdisciplinaridade dos conteúdos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio da pesquisa bibliográfica e documental foram conceituados os termos empreendedorismo e interdisciplinaridade e posteriormente identificados os pontos dentro da BNCC que onde o empreendedorismo pode se fazer presente como uma metodologia de aprendizagem interdisciplinar. O trabalho demostra que os objetivos de formação do aluno no ensino do empreendedorismo e a competências gerais que a BNCC deseja na formação dos alunos são semelhantes e exigem uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação. Empreendedorismo. Interdisciplinaridade.

Abstract

This work aims to demonstrate the interrelationship between entrepreneurship as a method to make the contents of the new National Curricular Common Base (BNCC) interdisciplinary. Through bibliographic and documentary research, the terms entrepreneurship and interdisciplinarity were conceptualized and later identified the points within the BNCC that where

entrepreneurship can be present as an interdisciplinary learning methodology. The work demonstrates that the objectives of student training in entrepreneurship education and the general competences that BNCC wants in student training are similar and require an interdisciplinary approach to content.

Keywords: National Common Curricular Base. Education. Entrepreneurship. Interdisciplinarity.

Introdução

Na atualidade o Brasil passa por uma série de reformas nas mais diversas áreas como economia, trabalhista, previdência social e na educação também. A proposta de reforma do ensino médio por meio da Medida Provisória nº746 de 2016 Brasil (2016) ainda tramita no Congresso Nacional, mas outro documento importantíssimo na área da educação já foi alterado e publicado pelo governo a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, (BRASIL, 2016), portanto este documento norteia todas as ações de aprendizagem na educação básica no Brasil, por isto é muito importante conhecer este documento e tender como os conteúdos podem se relacionar para atingir uma melhor aprendizagem dos alunos.

A BNCC é a base, mas a escola permite que outros conteúdos sejam trabalhados dentro da sala de aula de maneira interdisciplinar, como os temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs). O empreendedorismo é um tema que ainda não é um tema transversal dentro dos PCNs, mas existe o projeto de lei nº 772 de 2015 onde prevê a sua inclusão que está tramitando no Senado Federal. Mesmo não sendo oficialmente um tema transversal do PCNs o empreendedorismo é trabalhado em várias escolas pelo Brasil afora em todos os níveis de ensino, sendo incluído como tema transversal no currículo das redes municipais de ensino. Como exemplo pode-se citar a cidade de Patos de Minas – MG, que no ano de 2016 incluiu o empreendedorismo como tema transversal no currículo da rede municipal de ensino fundamental, Lei Ordinária nº 7390, de 21 de outubro de 2016 e trabalha o tema por meio do projeto intitulado “Jovens Empreendedores”, desenvolvido com alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Entender o papel interdisciplinar do empreendedorismo na BNCC, se justifica por ser uma ferramenta que proporciona uma série de ações que podem ser aplicadas dentro do ambiente escolar que faz a relação entre os conteúdos, desenvolve o pensamento criativo, inovador e colaborativo dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo, interessante e prático. O estudo do empreendedorismo vai de encontro ao pensamento de Paulo Freire pela busca da verdadeira práxis pedagógica, ou seja, uma pedagogia que proporciona ao aluno condições para que ele possa ser autor da sua aprendizagem, tenha pensamento crítico, reflexivo e seja um agente de transformação da sua realidade e da sociedade em que está inserido.

Metodologia

Para entender o conceito de empreendedorismo, fazer a inter-relação com alguns pontos da BNCC e compreender como eles podem ser trabalhados de maneira interdisciplinar dentro da sala de aula foram feitas pesquisas bibliográfica e documental. Foram consultados os documentos relativos a BNCC e ao tema empreendedorismo, livros e artigos para conceituar interdisciplinaridade, empreendedorismo e também entender as propostas de ensino do empreendedorismo no contexto escolar e da BNCC procurando a inter-relação dos dois temas.

Resultados

Primeiramente foi necessário entender o conceito de empreendedorismo, que segundo o renomado autor Chiavenato, empreendedorismo é “a prática de criar negócios ou revitalizar negócios já existentes” (CHIAVENATO, 2012, p. 7). Ao indivíduo que exerce essa prática dá-se o nome de empreendedor, que é, de acordo com Chiavenato “aquele que proporciona a energia que move toda a economia, alavanca as mudanças e transformações, produz a dinâmica de novas ideias, cria empregos e impulsiona talentos e competências” (CHIAVENATO, 2012, p. 7). O renomado autor sobre pedagogia empreendedora, Fernando Dolabela (2003) traz um conceito menos capitalista e mais comportamental, que condiz melhor como o empreendedorismo pode ser aplicado no contexto escolar. O autor afirma que empreender não visa somente negócios e lucro individual, de acordo com ele:

> Empreender significa modificar a realidade para dela obter a auto realização e oferecer valores positivos para a coletividade. Significa engendrar formas de gerar e distribuir riquezas materiais e imateriais por meio de ideias, conhecimentos, teoria, artes e filosofia (DOLABELA, 2003, p. 29).

Esse pensamento de Dolabela desmistifica a ideia de que o empreendedorismo visa somente o lucro individual em detrimento dos outros e mostra que ele pretende criar uma sociedade com oportunidades para todos, tornando-a mais justa e igualitária. Para isso Dolabela (2003) busca desenvolver o comportamento empreendedor nos alunos por meio da aquisição de comportamentos e competências como: iniciativa, criatividade, orientação para o futuro, perseverança, rebeldia a padrões impostos, dentre outros.

A autora Lopes (2010, p. 50) apresenta algumas habilidades que podem ser trabalhadas no ensino fundamental para o desenvolvimento do indivíduo empreendedor:

Figura 1 – Habilidades a serem desenvolvidas.

áreas	habilidades
Administração	Habilidade para solucionar problemas, e isto implica estimular as habilidades de planejamento, de decisão, de comunicação e de assumir responsabilidades.
Área social	Abarca a habilidade de cooperação. De trabalhar como membro de equipe e de assumir outros papeis.
Área pessoal	Desenvolvimento de autoconfiança e motivação, do pensamento crítico e independente, da capacidade de aprender de forma autônoma.

Fonte: LOPES (2010, p. 50), adaptada pelo autor.

Ao analisar as competências desenvolvidas, pode-se perceber que o empreendedor não é somente aquele que cria uma empresa ou explora um negócio visando lucro. Ele também pode ser um empreendedor coletivo que, segundo Dolabela (2003, p. 47) é o indivíduo “capaz de aumentar a capacidade de conversação de uma comunidade, ampliando ou criando a conectividade ente diversos setores, [...] para que a comunidade desenvolva a sua capacidade de sonhar”. Esta busca vai de encontro com o que propõe a nova BNCC, que:

> Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a

> construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 7).

Uma das metodologias pedagógicas que se alinham ao que pretende o ensino do empreendedorismo na escola é a interdisciplinaridade dos conteúdos. Esta é uma das metodologias de ensino para conseguir uma formação integral do aluno como prevê a BNCC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem o que seria a interdisciplinaridade dos conteúdos, conforme eles, a interdisciplinaridade:

> Refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento [...]. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles (BRASIL, 1998, p. 29).

Como visto, a interdisciplinaridade não pretende juntar todas as disciplinas e conteúdos no mesmo “pote”, misturando-as e fazendo com que elas percam as suas características individuais e sim interligar os conteúdos de maneira que o aluno possa enxergar essa ligação e compreender como os significados e fatores de cada conteúdo se influenciam mutuamente, e como esses conteúdos podem influenciar a sua realidade.

Dentro da proposta de ensino interdisciplinar de interligar os conteúdos, pode-se notar o papel do empreendedorismo em fazer a inter-relação dos conteúdos, conforme Dolabela (2003) “a inserção transversal do empreendedorismo faz com que os conteúdos curriculares explicitem os seus vínculos com o saber empreendedor” (DOLABELA (2003, p. 110). Pode se dizer que é possível estudar empreendedorismo em todos os níveis de ensino alinhando o conteúdo empreendedor com o nível de ensino e disciplina, mostrando a sua inter-relação.

O ensino do empreendedorismo trabalha, além de características comportamentais no aluno, as características locais em que ele vive, procura desenvolver nele a motivação para buscar soluções criativas e inovadores para os seus problemas, a trabalhar de maneira colaborativa para a geração de riquezas, crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. Para atingir esses objetivos afirma Dolabela: “o empreendedor ultrapassa o domínio de conteúdos científicos, técnicos e instrumentais” (DOLABELA, 2003, p. 29). O estudo do

empreendedorismo propõe justamente uma metodologia interdisciplinar a fim de expandir os conteúdos para além da sala de aula, proposta que concorda com o que diz Fazenda (1994), ela afirma que “a limitação disciplinar [...] impede uma visão multiperspectival dessa poli facetada realidade denominada sala de aula e, por, conseguinte, fragiliza a evolução da ciência escolar atual” (FAZENDA, 1994, p. 62), ou seja, Fazenda diz justamente que é necessário um ensino que interligue os conteúdos (disciplinas) e que se tenha uma visão multiperspectiva da realidade da sala de aula, justamente como propõe o empreendedorismo. A proposta de ensino do empreendedorismo e o pensamento da autora Fazenda, também vão de encontro ao que propõe a BNCC sobre a interdisciplinaridade:

> Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 12).

Buscando uma referência mundial no que diz respeito às diretrizes da educação, para justificar o ensino do empreendedorismo e o seu papel interdisciplinar dentro da BNCC, pode-se citar o Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Delors em 1996, e publicado no Brasil em 2010, no qual ele apresenta quatro pilares para a educação que são: “aprender a conviver”; “aprender a conhecer”; “aprender a fazer” e “aprender a ser”. De acordo com Delors (1998) “A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (DELORS, 1998, p. 14). A BNCC está perfeitamente alinhada com o que diz o relatório da UNESCO, pois ela traz como compromisso a formação integral, que é definida como:

> Aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 17).

Outro ponto que demonstra a relação do ensino do empreendedorismo, a BNCC e o uso da abordagem interdisciplinar dos conteúdos se refere as competências de formação desejadas por ambos. Dentro da BNCC foram

preconizadas dez competências gerais, que se inter-relacionam, se sobrepõem e interligam-se para a construção de formação integral do aluno, para exemplificar veja a primeira das dez competências gerais da BNCC:

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária (BRASIL, 2007, p. 18).

O objetivo desta competência está em concordância com o que diz Dolabela (2003) acerca da ação empreendedora "a ação empreendedora é sempre coletiva porque depende de determinadas condições socialmente construídas" (DOLABELA, 2003, p. 82). Pode se perceber que o ensino do empreendedorismo está intimamente ligado com a BNCC.

Considerações finais

O trabalho atinge o seu objetivo de mostrar o papel interdisciplinar do empreendedorismo na BNCC, mesmo sem explicitar no seu texto o termo empreendedorismo. Ao revisar os conceitos de empreendedorismo e interdisciplinaridade, fica claramente visível a relação entre o empreendedorismo e a BNCC pois pode se identificar as mesmas competências de formação desejadas no aluno, tanto pelo empreendedorismo quanto pela BNCC.

A interdisciplinaridade se faz presente na BNCC e é condição essencial para o ensino do empreendedorismo, portanto o papel do empreendedorismo se mostra como uma ferramenta pedagógica para interligar os conteúdos para que a BNCC consiga atingir as competências de formação que ela deseja nos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. *Medida Provisória n º746, de 23 de setembro de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, edição extra.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf Acesso em: 22 abr. 2017.

CHIAVENATO, I. *Empreendedorismo*: dando asas ao espírito empreendedor. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2012.

DELORS, J. et al. *Educação*: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. Paris: UNESCO, 1998 [1ª edicção 1996]. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf Acesso em 20 set. 2016.

DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LOPES, R. M. A. (Org.). *Educação empreendedora:* conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

PATOS DE MINAS. *Lei Ordinária nº7390, de 21 de outubro de 2016.* Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-ordinaria/2016/739/7390/lei-ordinaria-n-7390-2016-institui-o-empreendedorismo-como-tema-transversal-do-curriculo-de-ensino-fundamental-da-rede-municipal-de-ensino-tendo-por-foco-a-promocao-da-cultura-empreendedora>. Acesso em 23 de abr. 2017.

SENADO FEDERAL. *Projeto de lei nº 772 de 2015*. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124353>. Acesso em 22 mar. 2017.



ESTUDOS DE GÊNERO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Alexandre Vitor Castro da Cruz, UNIUBE, alepeduniube2009@yahoo.com.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas.

Resumo

O tema deste trabalho é o percurso das questões de gênero ao longo da História. É uma temática com origem na sexualidade, sendo as teorizações de Michel Foucault bastante relevantes para melhor compreensão dessa intrínseca relação. O objetivo deste estudo é verificar como as pessoas e a sociedade lidaram com esse campo, tanto no público como no privado, considerando influências diretas da igreja e da medicina na intimidade das pessoas, com o propósito de controle no campo da sexualidade. Há vários artigos e livros na perspectiva de gênero, sendo as teorizações de Michel Foucault bastante relevantes para uma melhor compreensão da sexualidade. A metodologia utilizada foi a busca por material bibliográfico que embasasse o estudo, sendo livros e artigos seguros disponibilizados na internet. Conclui-se que as questões de gênero, embora polêmicas, são fundamentais para a afirmação das identidades dos sujeitos.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Identidade.

Abstract

This work's theme is gender issues courses throughout History. Theme's origin is in sexuality, with Michel Foucault's theories very relevant for a better understanding of this intrinsic relation. This study purpose is verify how people and society have dealt with this field, both in public and private, considering church and medicine direct influences in people's intimacy, with the purpose of

control in sexuality field. There are several articles and books that treats about gender perspective, with Michel Foucault's theories the most relevant for a better sexuality understanding. The used methodology was bibliographic research that would support the study, with books and articles safe available on the internet. We concluded that gender issues, although controversial, are fundamental for subjects identities affirmation.

Keywords: Gender. Sexuality. Identity.

Introdução

A temática de gênero tem origem na trajetória que a sexualidade percorreu na história da humanidade, sendo que ainda é uma discussão onde ambos se misturam. São categorias separadas, mas intrinsecamente ligadas, que integram a identidade pessoal de cada indivíduo.

O ser humano nasce dotado de determinadas características biológicas que o enquadra como sendo um indivíduo do sexo masculino ou feminino; no entanto, “A sexualidade transcende o biológico e se mostra no social e nas relações estéticas do ser humano [...]” (PIOVEZAN, 2010, p. 29). Isto mostra que o sexo por si só não determina a identidade de gênero ou a orientação sexual de uma pessoa.

Lutas e percursos

O termo gênero começou a ser utilizado à medida que grupos engajados nas lutas feministas reconheceram as determinações biológicas implícitas no termo sexo e buscaram um conceito que abrangesse as dimensões psicológicas, sociais e culturais da feminilidade e da masculinidade (PIOVEZAN, 2010).

Muitos autores se propuseram ou se propõem a discorrer e pesquisar sobre a temática sexualidade/gênero, bem como a conceituar tais termos.

> Do ponto de vista histórico, Robin Lakoff, com a obra *Language and Woman’s Place,* publicada em 1975, inaugura os estudos sobre linguagem e gênero social. Grande parte dos estudos que hoje frequentam as agendas de pesquisa em diferentes pontos do planeta tem inspiração nessa obra [...] (Ostermann; Fontana, 2010, p. 9).

Guacira Lopes Louro também se apresenta como grande estudiosa das questões de gênero. Ela considera que:

> Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Na contemporaneidade, essas instâncias multiplicaram-se e seus ditames são, muitas vezes, distintos. Nesse embate cultural, torna-se necessário observar os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, e os significados que lhes são atribuídos (LOURO, 2009, p.17).

Do ponto de vista histórico, para Foucault (1988, p. 9), no início do século XVII vigorava certa franqueza nas relações e as práticas amorosas não se davam ao segredo, como também as palavras não apresentavam disfarces, havendo tolerância com o ilícito. Gestos diretos, anatomias mostradas e misturadas, crianças entre adultos, sem incômodo. Os corpos 'pavoneavam.'

As teorizações de Michel Foucault no que diz respeito à sexualidade foram relevantes para sua melhor compreensão. Ele propõe na obra "História da Sexualidade I: A vontade de saber" (1988) uma trajetória da sexualidade desde o século XVII, quando vigorava a falta de pudores quanto às relações íntimas, a falta de disfarce, onde tudo era mostrado sem reticências, passa pela burguesia vitoriana, encerrando a intimidade no lar, até chegar ao final do século XX, quando grandes mudanças acontecem.

No entanto, Foucault (1988) afirma que, com a burguesia vitoriana, a sexualidade é encerrada dentro de casa, confiscada pela família conjugal, com a função séria e inteira da reprodução, recolhida somente ao quarto do casal.

A hipocrisia das sociedades burguesas tem sua marcha iniciada, sendo que a repressão funciona como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, consequentemente, a constatação de que, sobre sexo nada há que se falar, ver ou saber. "Século XVII: seria o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas [...] Denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso." (FOUCAULT, 1988, p. 21)

Para Foucault (1988, p. 45), "a sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade ao casal – ao casal heterossexual e, se possível, legítimo." Há todo um procedimento entre os membros dessa família, que apresentam procedimentos de vigilância e todos os seus atos, nesse período, levavam a cuidados e vigilância com a explosão do sexo.

Nesse ínterim, o autor considera a presença política e religiosa/cristã como elementos fundamentais no rígido controle moral da sociedade, uma vez que as normas de conduta são ditadas por esses e o não cumprimento delas punido pelas mesmas autoridades.

Em se tratando de sexualidade, a medicina foi bastante expressiva, no século XIX, com o propósito de controle, no campo da sexualidade; “insistente e indiscreta, volúvel no proclamar suas repugnâncias, pronta a correr em socorro da lei e da opinião dominante; mais servil ante as potências da ordem do que dócil às exigências da verdade” (FOUCAULT, 1988, p. 54).

Considerando que sexo era análogo a poder e a sexualidade apresentava riscos sociais, Foucault (1988) discorre sobre a prática médica, no que se refere à sexualidade e seu necessário controle, no século supracitado:

> Involuntariamente ingênua nos melhores casos e, voluntariamente mentirosa, nos mais frequentes, cúmplice do que denunciava, altiva e provocadora, essa medicina instaurou toda uma licenciosidade do mórbido, característica do final do século XIX; [...] reivindicava outros poderes, arvorava-se em instância soberana dos imperativos da higiene, somando os velhos medos do mal venéreo aos novos temas da assepsia, [...] pretendia assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social, prometia eliminar os portadores de taras, os degenerados e as populações abastardadas (FOUCAULT, 1988, p. 54).

No século XIX, os sujeitos que vivenciavam a homossexualidade como modo de sexualidade humana foram categorizados e nomeados como fora da norma, sendo a segregação social ou o segredo soluções viáveis para a época. Porém, homens e mulheres que se opunham a essa normativa, decidiram viver fora dos seus limites.

A moral religiosa presente no século XVII, apresentada por Foucault (1988) deu visibilidade às questões do sexo, quando, na confissão exigida pela igreja católica, tudo fosse dito.

> Não falo da obrigação de confessar as infrações às leis do sexo, como exigia a penitência tradicional; porém da tarefa, quase infinita, de dizer, [...] o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo tenham alguma afinidade com o sexo [...] Dizer tudo, [...] não somente os atos consumados, mas também os toques sensuais, todos os olhares impuros, todas as palavras obscenas, todos os pensamentos consentidos (FOUCAULT, 1988, p. 24).

Nesse período, o discurso médico ganhou força argumentativa e, num efeito retórico, o aspecto e a ideia de verdade fizeram-se presentes no discurso científico – tornando-o semelhante ao discurso religioso. Ao médico foi dado um status na sociedade, sobretudo no tocante à família e à vida sexual. Ele passou a ditar regras de comportamento, as quais se encontravam entremeadas de valores cristãos e descobertas científicas; as palavras do médico, em suma, eram as verdades da ciência (RIBEIRO; 2004).

Na Educação, o discurso médico inicia sua influência no início do século XIX, com o surgimento das primeiras propostas para uma Educação Sexual. Ele se voltou, de modo especial, para as crianças e para seu desenvolvimento sexual sadio – composto por ideias de higiene, defendendo uma educação diferenciada daquela até então vigente (PIOVEZAN, 2010)

Os retrocessos vivenciados hoje, na garantia dos direitos referentes às questões de gênero, bem como a repressão social e a supremacia do poder, mesmo que velados, foram previstas por Foucault (1988, p. 15), quando o autor afirmava que:

> O fato de falar-se do sexo livremente e aceitá-lo em sua realidade é tão estranho à linguagem direta de toda uma história, hoje milenar e, além disso, é tão hostil aos mecanismos intrínsecos do poder, que isto não pode senão marcar passo por muito tempo antes de realizar a contento a sua tarefa.

Butler (2008), afirma que o sujeito do sexo não é o sujeito do gênero, pois o sexo biológico não é condição para a existência e vivência do gênero. A norma estabelecida no protótipo heterossexual impede o desenvolvimento de uma representação política de gênero, uma vez que a positividade das leis e suas características conceituais também sofrem com uma fundamentação heterossexual.

O termo gênero teve maior difusão a partir de 1975 com o clássico texto de Gayle Rubin intitulado *The traffic in women: notes on the political economy of sex*, no qual o sistema sexo/gênero foi abordado. Ela foi uma autora de forte influência nesses estudos. No Brasil, foi um período de lutas contestadoras contra a ditadura militar e ascensão do movimento feminista, que se articulava com os movimentos políticos de esquerda.

Com grande força e ousadia, a filósofa estadunidense Judith Butler traz a

biologia para o campo do social, motivo pelo qual se tornou, também, um dos principais nomes da atualidade nos estudos de gênero (SENKEVICS, 2012).

Não se pode falar de gênero sem buscar na História os movimentos feministas. Louro (2003) considera o feminismo como um movimento social organizado, que deu início a várias lutas por direitos civis e sociais, com início no Ocidente no final do século XIX.

O período entre as décadas de 1960 e 1980 compreende um movimento que incorpora diversas frentes de luta, denunciando o patriarcado como forma de expressão do poder político exercido por meio da dominação masculina e inferiorização das mulheres que ultrapassa o campo do privado, invade todos os espaços da sociedade e representa uma estrutura de poder baseada tanto na violência quanto na ideologia.

É nesse período em que se formulam as problematizações acerca das diferenças entre gênero, sexo e orientação sexual, desmitificando a naturalização de papeis sociais que seriam inerentes a homens ou mulheres (SAFFIOTI, 2004, p. 53-58).

Até a década de 80, sobrevivia com força a dualidade entre sexo e gênero, sendo o primeiro para a natureza e o segundopara cultura. A historiadora Joan Scott pode ser considerada uma das feministas que mais abalou essa concepção, trazendo novas perspectivas para os estudos de gênero, quando da escrita de seu célebre artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), publicado originalmente em 1986. Ele tornou-se um clássico já quando publicado, sendo indiscutível sua influência não só nos Estados Unidos (Torrão Filho, 2004).

Joan Scott procurou conceituar o gênero enquanto uma categoria útil à história e não apenas à história das mulheres. Ele pode lançar luz sobre a história das mulheres e à dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais (TORRÃO FILHO, 2004).

Judith Butler também tenta desconstruir a dicotomia entre um sexo para a natureza e gênero para a cultura, em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade,* do ano de 2010 (SENKEVICS, 2012). O

mais importante é entender o sentido da construção social, para além de qual termo se utilize (SCOTT, 1995).

Scott não nega que existem diferenças entre os corpos sexuados. O que interessa a ela são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, dando sentido para essas e, consequentemente, posicionando-as dentro de relações hierárquicas (SENKEVICS, 2012).

O conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social (SCOTT, 1995).

> Ao conceituar gênero, tanto Joan Scott quanto sua colega Judith Butler – falando a partir de uma perspectiva construcionista social, altamente influenciada por Foucault – destacam que tanto sexo quanto gênero são, em primeiro lugar, formas de saber, isto é, conhecimentos a respeito dos corpos, das diferenças sexuais, dos indivíduos sexuados (SENKEVICS, 2012).

Louro ressalta a importância de se recolocar o debate das questões de gênero no campo do social,

> pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...] mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2003, p. 22)

No que tange, enfim, à compreensão de gênero como questão presente nas relações e na afirmação das identidades, Louro (2003) aponta que:

> A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. [...] Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. — constitui o sujeito [...] (LOURO, 2003, p. 24-25).

O sexo precisa ser considerado, precisam ser formulados discursos sobre ele; discursos racionais e não meramente morais.

> O essencial não são todos esses escrúpulos, o “moralismo” que revelam, ou a hipocrisia que neles podemos vislumbrar, mas sim

> a necessidade reconhecida de que é preciso superá-los. Deve-se falar de sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito [...]; cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos [...](FOUCAULT, 1988, p.27).

Louro (2008, p. 5), afirma que

> Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas. Foucault certamente diria que proliferam cada vez mais os discursos sobre o sexo e que as sociedades continuam produzindo, avidamente, um saber sobre o prazer, ao mesmo tempo em que experimentam o prazer de saber.

Para Foucault (1988, p. 98), “não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade [...].” Ela é inerente ao ser humano, integra sua constituição biológica e precisa ser completa, por meio das relações de gênero, estabelecidas nas relações sociais.

Considerações finais

Compreender as relações de gênero demanda estudos e conceituações diversos, partindo das construções dos papeis sociais de homens e mulheres, o aprendizado sobre a construção das identidades dos sujeitos; da sexualidade e suas vivências; do enfoque na violência contra a mulher; das discussões sobre a supremacia masculina e a subordinação feminina. As identidades são plurais, podendo-se conceber gênero como as relações sociais entre os sujeitos.

Muito se falou e se fala sobre sexualidade, seja para silenciar, para vigiar, seja para criar novas verdades, seja para dar visibilidade a grupos de minorias. O fato é que o assunto instiga e atrai, uma vez que falar de sexualidade é falar de vida. E as relações de gênero podem ser consideradas o impulso às identidades subjetivas que precisam emergir para que os sujeitos se apropriem e vivenciem de forma saudável o ser social que há em cada um.

Metodologia

A pesquisa foi de caráter bibliográfico, com pesquisa em livros e artigos disponibilizados em sites seguros da internet. As pesquisas de Michel Foucault

foram centrais para o estudo.

Resultados

A temática de gênero tem origem na trajetória que a sexualidade percorreu na história da humanidade, sendo que ainda é uma discussão onde ambos se misturam. Há vários artigos e livros na perspectiva de gênero, sendo as teorizações de Foucault bastante relevantes.

A medicina foi bastante expressiva no século XIX, com o propósito de controle da sexualidade. Também a influência da igreja na vida social e privada das pessoas foi grande nesse período, contribuindo para o policiamento das relações íntimas.

Os estudos de gênero trouxeram ferramentas analíticas importantes. No que tange à compreensão de gênero como questão presente nas relações, e de fundamental importância social e de afirmação das identidades, é interessante entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (FOUCAULT, 1988, p.27). Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades.

Referências

CAMERON, D. Desempenhando identidade de gênero:conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: *Linguagem. Gênero. Sexualidade:*clássicos traduzidos**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I:* A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

LOURO, G. L. *Gênero e sexualidade:pedagogias contemporâneas*. Pro-posições, v.19, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acesso em: 25 de jan. de 2017.

_____. Gênero, sexualidade e educação**:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: EDITORA VOZES, 2003. Disponível em <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf> Acesso em: 15 de fev. 2017.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.) *Linguagem. Gênero. Sexualidade:*clássicos traduzidos**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIOVEZAN, G. Notas sobre políticas publicas de gênero e educação**.**

SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1, 2010. *Anais* ... Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010 GT 6. Gênero e Educação. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/3.GustavoPiovezan.pdf> Acesso em: 28 de jan. de 2017.

RIBEIRO, P. R. M. (Org). *Sexualidade e educação:* aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SENKEVICS, A. *O conceito de gênero por Gayle Rubin:o sistema sexo/gênero.* Disponível em:<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/04/16/o-conceito-de-genero-por-gayle-rubin-o-sistema-sexogenero/> Acesso em: 03 de fev. de 2017.

_____. *O conceito de gênero por Judith Butler:* a questão da performatividade. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/05/01/o-conceito-de-genero-por-judith-butler-a-questao-da-performatividade/> Acesso em: 03 de fev. de 2017.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução Guacira Lopes Louro, versão em francês. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com o originai em inglês. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 72-99, jul./dez. 1995. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667 Acesso em 10 jul 2016. [O presente artigo constitui uma versão consideravelmente revisada (com consulta ao original em inglês) daquele publicado em Educação & Realidade, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990, traduzido da versão em francês].

TORRÃO FILHO, A. *Uma questão de gênero*: onde o masculino e o feminino se cruzam. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07.pdf> Acesso em: 03 de fev. de 2017.



ORIENTAÇÃO SEXUAL: A ABORDAGEM COMO TEMA TRANSVERSAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Thaís Resende Araújo Borges Bonfim, UNIUBE/CAPES, thaisss_@msn.com

Agência financiadora: CAPES.
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas.

Resumo

O presente artigo reflete, por meio de pesquisa bibliográfica, sobre o tema transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo governo brasileiro, abordando de forma crítica como o tema é apresentado e proposto, a necessidade da abordagem do assunto, e como é a relação da escola e da família com as crianças e jovens acerca da Orientação Sexual. O conceito de hegemonia de Antonio Gramsci é considerado e dialogado com o tema transversal por meio de uma visão interdisciplinar para compreender como a sexualidade é comumente pautada na hegemonia heterossexual, e como esta hegemonia está enraizada de forma cultural e histórica na sociedade, influenciando o modo como a Orientação Sexual é abordada no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Orientação sexual; Gênero; Educação.

Abstract

This article aims to reflect about the bibliographic research in a transversal topic Sexual Orientation of the Parâmetros Curriculares Nacionais (National Curricular Parameters) proposed for the Brazilian government, from a critic view about the approach of theme and the relationship between the family and school with children and young people in sexual orientation. Antonio Gramsci's concept of hegemony is considered and dialogued with the cross-cutting theme through

an interdisciplinary view on how sexuality is commonly based on heterosexual hegemony and how this hegemony is rooted culturally and historically in society, influencing the orientation mode of Sexual Orientation.

Keywords: Sexual orientation; Gender; Education.

Introdução

A Orientação Sexual é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um tema transversal, isto é, não é dado como uma matéria específica e segmentada, mas é definido que o tema sobre sexualidade deve ser encaixado e abordado em diferentes disciplinas e trabalhado de diferentes modos, possibilitando assim um trabalho numa perspectiva interdisciplinar. A abordagem do assunto é embasada com a necessidade de considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, e comum durante toda a vida do ser humano, relacionando com o direito ao prazer e exercício da sexualidade de forma responsável. A proposta do PCN considera relações de gênero, respeito a si mesmo e aos outros e à diversidade de crenças, valores, expressões culturais, além de destacar a importância de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a aids, e da gravidez indesejada na adolescência.

Os objetivos gerais propostos pelo PCN por meio da Orientação Sexual como tema transversal nas escolas incluem compreender a busca de prazer como direito humano; respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando diferentes formas de atração sexual e direito à expressão; desmistificar tabus e preconceitos; compreender o próprio corpo e sexualidade; compreender a necessidade de consentimento mútuo em uma relação à dois; adotar prática de sexo protegido para evitar doenças sexualmente transmissíveis, com ênfase na Aids, e gravidez indesejada; e reconhecer como construção cultural e social as características atribuídas ao masculino e feminino, posicionando-se contra discriminações associadas a isto.

De acordo com o PCN, é comum que profissionais da escola ignorem, ocultem, ou reprimam manifestações de sexualidade em todas as faixas etárias, já que é normal a ideia de que a sexualidade deve ser um assunto de responsabilidade da família, sendo explicado que em toda família já ocorre a educação sexual, mesmo que de forma discreta e inconsciente. O simples

comportamento entre pares no âmbito familiar, os cuidados recomendados, gestos e proibições são vistos como um mecanismo de transpassar valores associados a sexualidade das crianças e jovens. Sendo a família o primeiro meio de educação sexual, é necessário compreender que comumente esta educação se mostra insuficiente, principalmente quando por parte da família é considerado que tais assuntos não devem ser conversados, cabendo as crianças e adolescentes recorrerem a outros meios de informação.

Metodologia

O presente artigo foi realizado a partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, disponibilizado pelo governo brasileiro, e de pesquisa bibliográfica embasada por artigos acerca da orientação sexual e do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, possibilitando em uma perspectiva interdisciplinar relacionar ambos os temas.

Resultados

Compreender que a educação da sexualidade não é apenas papel da família faz-se necessário, sendo tal responsabilidade ampla à diferentes campos da sociedade como um todo. Diante da realidade de que sexo ainda é um assunto considerado tabu, é compreensível que muitos pais e responsáveis optem por não tratar diretamente sobre o tema com seus filhos, além de outros fatores determinantes como questões religiosas e culturais, fazendo com que assim os jovens tenham que buscar a informação de maneira própria quando não a encontram com facilidade em um ambiente seguro, como deveria ser o ambiente escolar.

A mídia e a escola são grandes pilares na construção da concepção de sexualidade para jovens e crianças. Estando constantemente presente em todos os lugares e sendo de fácil acesso, diversos meios midiáticos ditam aos jovens ideias e conceitos relacionados a sexualidade, porém muitas vezes isso é veiculado de forma errônea e inadequada, sem que seja possível ter um controle sobre as informações que são passadas e recebidas para eles. Por isso é importante a escola assumir o papel de lugar seguro e ideal para transmitir para os jovens e crianças a acerca da sexualidade.

A escola é comumente o primeiro ambiente exterior ao familiar que as

crianças são inseridas, sendo um local novo e distinto, com diversas pessoas e concepções diferentes ao até então habitual. No ambiente escolar, as crianças desenvolvem relações interpessoais que são naturalmente pautadas pela normatização sócio cultural. Ao longo da vida escolar a sexualidade pode ser vista de diferentes formas e concepções pelos estudantes, já que cada um desenvolve seus conceitos relacionando a diversos outros fatores, porém é necessário que entendimentos básicos sejam comuns a todos, e por isso faz necessário a educação e orientação sexual no ambiente escolar.

No Brasil, a educação sexual na escola iniciou-se, de acordo com Altmann (2001), nos anos 20 e 30, mas não de forma positiva ou visando ser esclarecedora, e sim a partir da percepção de “desvios sexuais” não mais como crime, e sim como doença, cabendo a escola um espaço de prevenção a tais comportamentos, sendo responsável por cuidar da sexualidade das crianças e adolescentes visando o comportamento dito normal, com uma posição de cura em relação a doença. Ao longo das décadas a necessidade da educação sexual no ambiente escolar foi sendo vista com outras perspectivas, mas ainda hoje é comum que se busque uma normatização dos padrões que se relacionam em perspectivas com o dito não normal.

Sócio historicamente a sociedade é dividida entre gênero feminino e masculino. Antes mesmo do nascimento já somos inseridos em uma das duas categorias em relação ao sexo biológico, e são essas categorias que vão pautar ao longo da vida o que é aceitável ou não enquanto comportamento perante o padrão da sociedade. No ambiente escolar, isto não é diferente, sendo comum situações em que algum aluno que de algum modo fuja do dito padrão e esperado em relação ao sexo biológico seja visto como anormal. A necessidade de abordar a sexualidade na escola não deve limitar-se apenas para esclarecer conceitos biológicos, mas também para orientar acerca das diferenças vistas como culturais e da necessidade de respeito ao próximo. Como benefícios em escolas que já realizam a Orientação Sexual no ambiente escolar, o PCN destaca o aumento do rendimento na escola como resultado do alívio da tensão e preocupação com questões da sexualidade, aumento da solidariedade e respeito entre os estudantes, diminuição da angústia e agitação em sala de aula, e nos adolescentes as manifestações da sexualidade deixam de ser fonte de agressão, provocação, medo e angústia para se tornarem assuntos de reflexão.

O PCN chama atenção para o modo em que a escola deve agir diante de situações em que apareça a curiosidade sexual das crianças com o próprio corpo. Manifestações da sexualidade são comuns diante da curiosidade principalmente dos alunos do ciclo básico, ocorrendo brincadeiras entre colegas, piadas, gestos e toques. Em um ambiente com diferentes pessoas da mesma faixa etária que compartilham das mesmas angústias é compreensível que o assunto esteja sempre em pauta. O papel da escola não deve ser condenar ou reprimir a curiosidade sexual, mas sim contextualizar e elucidar a inadequação de tais comportamentos no ambiente escolar, enfatizando o respeito a intimidade e privacidade própria e dos colegas. É necessário também que os educadores não encarem tais situações como aberração, e sim como uma curiosidade normal da parte das crianças, sendo função da própria escola lidar com os limites que devem ser estabelecidos, evitando assim recorrer a família para expor a situação. É ressaltado pelo PCN que o papel dos educadores deve ser o fundamental no auxílio a elaboração de como lidar com a sexualidade própria no âmbito escolar, sendo necessário recorrer ao auxílio da família apenas em situações mais extremas quando já se esgotou as tentativas da parte da escola e em que se torne muito recorrente e interfira na aprendizagem ou demande maiores cuidados com a saúde da criança.

Trabalhar a orientação sexual de forma interdisciplinar pode ser um modo de abordar o assunto de uma maneira menos invasiva com os alunos. Ao discutir acerca do tema em diferentes perspectivas se torna mais fácil de familiarizar os alunos com a sexualidade e trabalhar de uma forma mais ampla. É possível, por exemplo, que seja abordado em diferentes disciplinas e por diferentes aspectos, como trabalhar na aula de português obras literárias que trazem a realidade da vivência sobre a sexualidade na adolescência, os aspectos biológicos do corpo na aula de biologia, abordar nas disciplinas de geografia e história como a sexualidade e gênero são vivenciados em diferentes culturas e épocas, e sobre aspectos sociais da sexualidade e gênero na aula de sociologia. Ao discutir sobre a orientação sexual de forma ampla e natural possibilita-se que os alunos se sintam cada vez mais à vontade com o assunto, sentindo-se confortáveis e familiarizados com o tema.

Ainda que o PCN elaborado em 1998 traga de forma clara os objetivos de tratar a Orientação Sexual na escola afim de orientar, sanar dúvidas, prevenir

gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, e respeitar a orientação sexual e diferenciações de gênero de cada um, a realidade que se encontra no ambiente escolar muitas vezes se difere muito disso. Aproximadamente duas décadas depois, a sexualidade continua sendo um tema considerado tabu e delicado de se tratar na escola e na sociedade em geral. Pensar a sexualidade na contemporaneidade se tornou difícil sem considerar as relações de gênero que estão cada vez mais pautadas, e ao pensar sobre as relações de gênero é necessário considerar os binarismos heterossexualidade – homossexualidade e masculino – feminino.

Para melhor compreensão acerca das relações pautadas em masculino, feminino, heterossexualidade e homossexualidade, é possível fazer uma relação de forma interdisciplinar ao considerar o conceito de hegemonia e contra hegemonia de Antonio Gramsci. O conceito de hegemonia foi elaborado por Gramsci para explicar as relações entre classes sociais, em um contexto marxista que ressaltava sobretudo a relação da burguesia com o proletariado. De acordo com Gruppi (1978 apud. TOITIO 2015) o conceito de hegemonia apresentado por Gramsci também implica além da economia e política, a moral, o conhecimento e a filosofia, apontando a ideologia hegemônica como o mais alto significado de uma concepção de mundo, se manifestando em diferentes aspectos como na arte, direito e economia, ao escrever sobre a luta de classes e sob a perspectiva da superação do capitalismo. A hegemonia pode ser vista como a classe dominante, o grupo que determina e se encaixa nas normas ditadas como aceitáveis e normais da sociedade, a classe que é vista como modelo a ser seguido e atingido pelos demais grupos.

De acordo com Souza (2012) a sexualidade pode ser vista como o momento em que a natureza e cultura se encontram, e que a cultura é um meio de resposta as questões impostas pela natureza, sendo gênero mais do que processos naturais do sexo, da reprodução ou reflexos biológicos, e sim processos culturais e relações sociais pautadas na diferença e identidades. A autora destaca que Gramsci apontava a sexualidade como premissa para desenvolvimento do capitalismo e manutenção da hegemonia das classes dominantes, e que a regulamentação da sexualidade seria o alicerce nas construções de gênero, em que a sexualidade é um esporte e a mulher um brinquedo de lazer, ilustrando a classe entre gêneros.

Ao fazer a analogia da sexualidade e gênero com a definição de hegemonia de Gramsci, é facilmente possível identificar heterossexuais como a classe hegemônica. A heterossexualidade é vista como conduta padrão e normal da sociedade, bem como se espera que o gênero corresponda ao sexo biológico. Ainda que homossexuais e transgêneros venham conquistando, mesmo que lentamente, cada vez mais lugar nos espaços institucionais, mídia e sociedade, é realidade que vivemos em uma sociedade preconceituosa e pautada em conceitos enraizados carregados de estereótipos, que tendem a segregar quem foge do padrão de heteronormatividade.

Ao relacionar a heterossexualidade com o conceito de hegemonia, Butler (2003 apud. TOITIO 2015) define como heterossexismo o que pode ser pensado como uma concepção de mundo no qual concebemos nossa sexualidade, legitimando a prática heterossexual como obrigatória e sendo referência para as demais práticas. Toitio (2015) explica que o heterossexismo oprime os LGBT dificultando esse grupo de construir próprias categorias e de terem voz ativas em uma posição que não seja a de dominantes. Os LGBT são definidos como um grupo socialmente subalterno, que sofrem com a reprodução do heterossexismo que resulta em formas de conformação e opressão em relação as sexualidades consideradas fora do padrão normal, ocorrendo em formas diversas, como desde o controle e regulação da sexualidade, até casos mais extremos como violência simbólica, física, ou extermínio de homossexuais, travestis e transexuais.

Compreender a heterossexualidade como classe hegemônica na sociedade facilita analisar a relação social entre heterossexuais e homossexuais que não se dá como oposição em um conceito horizontal, mas sim em um movimento vertical no qual heterossexualidade é visto como o correto a se seguir, estando pautado como superior em relação a homossexualidade. Socialmente, os grupos que de algum modo fogem do padrão heterossexual são dominados por este mesmo padrão. Toitio (2015) explica que a hegemonia heterossexual só ocorre porque suas práticas, normas e concepções já são naturalizadas e interiorizadas, por isso a luta contra essa relação deve ser ampla contra o padrão heteronormativo, suas relações, agentes e mecanismos que mantem e reproduzem o heterossexismo.

Gramsci afirma, de acordo com Alves (2010), que é comum que um grupo

social subalterno em relação a outro grupo busque adotar a concepção de mundo deste grupo dominante, mesmo que esta concepção seja contraditória, e que tal concepção do mundo é imposta mecanicamente pelo ambiente exterior e é desprovida de consciência crítica e coerência. Tal conceito pode ser facilmente observado na sociedade heterossexista, em que é comum que homossexuais ou transgêneros busquem agir de modo a evitar transparecer suas orientações, para se encaixarem no padrão heteronormativo da sociedade. Em relação a isso, Toitio (2015) explica que existe uma norma binária de gênero que apenas considera legítima a existência de gênero homem e mulher, e que o grupo LGBT enfrenta formas de opressão e exploração combinadas, como a hegemonia capitalista que se mistura com a heterossexista, resultando em situações como quando esse grupo enfrenta dificuldades para se inserir no mercado de trabalho.

Considerações finais

A hegemonia heterossexual associada a realidade de que sexualidade ainda é considerada um tema tabu na sociedade resulta em uma falsa ideia de que não é necessário abordar o assunto com crianças e adolescentes. Para muitas famílias e escolas, não há o que se discutir sobre, quando o necessário é apenas compreender que o padrão a ser seguido é o de heterossexualidade, e que debater o tema seria dar abertura para que jovens fugissem desse padrão. Ainda que a família devesse ser o ambiente mais favorável e confortável para discutir acerca da sexualidade, esta não é a realidade, cabendo a escola representar esse papel. Sendo a escola um local em que os jovens estão inseridos desde os primeiros anos de vida, desenvolvendo relações interpessoais e compartilhando angústias e experiências desta faixa etária, torna-se um ambiente favorável para elaboração dos conceitos, concepções, discussão de dúvidas e receios acerca da sexualidade, além da necessidade e possibilidade de refletir sobre a hegemonia da heterossexualidade com um aspecto crítico.

Na escola, é possível encontrar diferentes dimensões das vivências sexuais, como pessoas que fogem do padrão de gênero esperado para seu sexo biológico, ou que sejam homossexuais, ou ainda alunos que desejam agir de uma maneira diferente, mas acabam por se sentirem socialmente reprimidos e

agem de acordo com o que o ambiente heteronormativo determina. Quando essas diferenças não são elaboradas, podem resultar em casos de preconceito, agressões e violência por parte dos que são pertencentes e acreditam que a hegemonia heterossexual deve ser ampla a todos mesmo que de forma compulsória. Com a abordagem da Orientação Sexual nas escolas conforme o PCN solicita, é possível que seja trabalhado a ideia de respeito e direito a ter uma própria orientação sexual e de gênero, mesmo que isto fuja ao padrão sócio cultural da sociedade. A escola é um ambiente adequado para que esses temas sejam trabalhados e desenvolvidos, e por isto o PCN enfatiza em seus objetivos gerais a necessidade de compreender as concepções atribuídas ao masculino e ao feminino como construções culturais e sociais, e a necessidade de se posicionar contra discriminações a eles associadas.

Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9637/8868 Acesso em 20 mar. 2017.

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf Acesso em 4 mar. 2017.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOUZA, H. P. Entre o natural e o cultural: por onde caminha a sexualidade feminina. ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA III. 2012. Disponível em: http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Entre-o-natural-e-o-cultural-por-onde-caminha-a-sexualidade-feminina.pdf Acesso em: 5 mar. 2017.

TOITIO, R. D. Sobre a hegemonia heterossexista. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, VII. 2015. Campinas. v.1, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Rafael%20Toitio%2010252.pdf Acesso em 5 fev. 2017.



A COMPREENSÃO DO CONCEITO HUMANISMO A PARTIR DA OBRA DE ARTE RENASCENTISTA

Roberto Lins Marques, UNIUBE, prof.robertomarques@gmail.com
Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes, UNIUBE, sueli.bernardes@uniube.br

Agência financiadora: CNPQ, FAPEMIG.
Área temática: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Compreender a dimensão humanista que possa vir a figurar nos cursos de Direito impõe compreender esse conceito. A partir da descrição de sua acepção no período humanista, busca-se, neste texto, esse entendimento sobre o humanismo, em uma atitude interdisciplinar na qual dialogam a arte e a filosofia, em uma abordagem qualitativa e em uma leitura fenomenológica-hermenêutica, com aporte em Marques, Petrarca, Abreu-Bernardes, Fazenda e Vigianni Bicudo. Para isso, são comentadas as obras de alguns mestres da arte renascentista e seu significado para construir o entendimento do tema.

Palavras-chave: Humanismo no ensino Direito. Renascimento. Interdisciplinaridade.

Abstract

Understanding the humanist dimension that may appear in the courses of law requires understanding this concept. From the description of its meaning in the humanist period, this text seeks to understand humanism in an interdisciplinary attitude in which art and philosophy dialogue, in a qualitative approach and in a phenomenological-hermeneutic reading, with Contribution in Marques, Petrarca, Abreu-Bernardes, Fazenda and Vigianni Bicudo. For this, the

works of some masters of Renaissance art and their significance to build understanding of the theme are commented on.

Keywords: Humanism in education Law. Rebirth. Interdisciplinarity.

Introdução

A busca pelo que possa vir a ser uma compreensão humanista do Direito ou de seu ensino passa pela compreensão do que se entende por sua palavra chave, ou seja, “humanismo”, nosso objetivo neste texto. Para encontrarmos uma resposta que satisfaça os anseios do presente estudo, iniciamos por uma digressão histórica buscando, sobretudo, encontrar algumas das principais origens de tal expressão. Essa busca conceitual da terminologia de humanismo levou-nos, assim, à análise de um recorte do Renascimento, em uma atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (2012).

Metodologia

Nossa atividade de estudo do humanismo a partir da arte utiliza como fundamento a metodologia de análise segundo a perspectiva fenomenológica desenvolvida por Bicudo (2011) e Abreu-Bernardes (2012). Seguindo as orientações dessa autora, fugimos intencionalmente de uma análise objetiva, pautada unicamente em dados empíricos, pois a análise fenomenológica impõe a busca da interpretação, da compreensão pelo pesquisador do fenômeno que se apresenta à sua frente. Partimos de uma análise buscando compreender o texto e, em ato contínuo, o que tal objeto de análise pretendia nos dizer em complemento, evitando a elaboração de um mero relatório. A descrição é de grande importância, mas nossa atividade não se satisfez com seus resultados. Assim, continuamos fazendo interrogações ao fenômeno e assim buscamos o elemento integrador entre o ver e o visto, entre o pesquisador e o fenômeno, obtendo uma análise crítica e reflexiva.

A construção de uma visão humanista de mundo no Renascimento

O Renascimento foi um movimento predominantemente cultural que marcou a fase de transição dos valores e das tradições medievais, o qual é, comumente, referido ao período compreendido dos meados do século XIV ao findar do século XVI. A era anterior – a medieval -, que perdurou por quase mil

anos, carregou consigo – sobretudo no senso comum – uma carga pejorativa, de época de “trevas”. Foram os escritos do iluminista Francesco Petrarca (1304 – 1374) que popularizaram a negatividade da Era Medieval. O desenvolvimento de seus estudos buscou demonstrar a transição de uma sociedade centralizada na figura da Igreja, do divino e no sobre-humano, para a centralização no próprio homem, no concreto, no real, na beleza e no científico.

Mas, não nos parece correta a afirmação de que a Idade Média foi um período de ausência completa de traços humanistas ou, ainda, de ciência, arte ou filosofia. Pensamos que a Idade Média não foi privada de preocupação dessa natureza, apenas o fez em escala acentuadamente inferior ao período Renascentista.

A pintura “O Beijo de Judas Iscariotes”, de Giotto (1305-1306), pode bem demonstrar a representação das características medievais em sua transição para as características renascentistas. Representando uma passagem bíblica, Giotto fez questão de inserir personagens sagrados ao centro da imagem e a vinculação entre o humano e o Divino. Ao contrário do ocorrido em obras medievais, já era possível perceber o início de uma preocupação com os traços humanos, a dramatização nas faces e a atenção com todo o entorno em que ocorre a cena, expressando uma fase de transição do Teocentrismo para o Antropocentrismo.

A arquitetura também pode ser utilizada para demonstrar a busca dos ideais humanistas. O período medievo, com sua arte gótica, caracterizou-se sobretudo pela construção de igrejas, mosteiros, castelos e catedrais, ou seja, de edificações de elevadíssimas alturas com o intuito do ser humano (criatura) ficar mais próximo das divindades (criador). Todavia, a grande complexidade da construção, aliada à intencional dificuldade de impedir a compreensão plena de sua estrutura pelo observador, simbolizava que o caminho de contato entre o humano e o sagrado não era acessível à criatura. Também a imensidão das construções era uma forma de homenagear os seres sagrados, em razão do sacrifício para construí-las. Um dos exemplos mais precisos dessa arquitetura pode ser observado na construção da Catedral de Notre-Dame, em Paris, em cuja fachada podemos observar a inserção de figuras sagradas com feições humanas esculpidas. Tal conflito de estilos arquitetônicos simbolizava o início de um período histórico em que o divino não deveria mais ser um ente distante e

tão somente objeto de adoração, mas um sistema em que Criador e criatura deveriam coexistir proximamente em prol da felicidade e margeados pela beleza do real. Ressurgia, portanto, a preocupação com o equilíbrio em toda atividade humana. Os seres humanos, outrora relegados a segundo plano e com feições abstratas, podiam agora ser retratados com a beleza dos Deuses e esses, por sua vez, passaram a simplicidade da vida e das feições humanas.

O mundo deixou de ser um local apenas para ser vivido, passando a ser um local de felicidade e evolução; transformando-se em algo a ser compreendido e adaptado ao bem-estar do ser humano.

A arte "humanista" no Renascimento

Além das ciências e de sua racionalidade científica, a arte renascentista foi outro exemplo de grande transformação do período pós idade média (MARQUES, 1999).

A sociedade europeia estava toda direcionada para novos caminhos e as artes, como representação social de singular importância, certamente teriam o seu lugar de destaque. Mas a revolução artística conquistada superou as expectativas. Houve um verdadeiro encantamento dos artistas em poder criar estilos e retratar o mundo real e refleti-lo, não mais estando vinculados somente ao mundo divino.

A mudança na forma de interpretação do papel do homem em si e de sua função não tardaram a chamar a atenção dos artistas para a realidade cotidiana, para a fisionomia humana e para o ser humano concreto em seus desafios e aspirações. Por tal razão, as obras passaram a tratar com maior realismo não só o ser humano, mas igualmente as figuras divinas. E sequer buscaram embelezá-las. Afinal, os aspectos supostamente negativos também contribuíam para representar o realismo inerente à nova concepção humana. A busca da perfeição na representação artística da face pelos artistas renascentistas, seja humana, seja divina, nos outorga uma visão singular da valorização humana compartilhada com a simplificação do sobrenatural.

A primeira representação desse novo movimento artístico se deu com a pintura de Massaccio Tommaso di Giovanni (1401 a 1428), nominada "A Santíssima Trindade, a Virgem, São João e os doadores" (1427), pintada na parede da Igreja Paroquial de Santa Maria Novella. Essa obra foi uma exaltação

do ser humano, onde é possível visualizar a criatura mais perfeita do Criador inserida em um mundo de grande beleza, no qual a grandeza divina poderia ser apreciada também pela grandeza de sua obra-prima: o ser humano.

O novo estilo de pintura elaborado por Massaccio fez larga escola. Um dos mais famosos pintores a lhe dar continuidade foi Domenico Veneziano, ao elaborar, em 1445, a obra nominada de “Madona e o Menino com os Santos” na qual, da mesma forma, foi norteada pelas características reais, humanas, apesar de retratar um acontecimento religioso. O que desperta especial atenção nessa pintura de Veneziano é o fato de seres dotados de sacralidade supostamente olharem de maneira fixa para quem se postar diante da tela, sugerindo que as figuras retratadas sabem e aceitam esse observador diante da conversação que estabelecem. O observador, ao deparar-se com tal imagem, visualiza que seres que deveriam ser tão distantes, face à sua natural superioridade, estão presentes em um ambiente acolhedor ao espectador. Até o local mais sagrado, que é o altar onde se encontra a Madona e seu Filho, é um ambiente convidativo ao contemplador, transparecendo a ideia de que até o divino estava ali para recepcionar o ser humano com grande benevolência, compartilhando com a criatura o seu momento de felicidade.

A tendência de retratar divindades com aspectos humanos teve em Sandro Botticelli um de seus maiores exploradores, mas com um aspecto que lhe é peculiar. Em 1480, o artista criou a obra “O Nascimento de Vênus”, imagem que permite multiplicidade de interpretações. Em uma observação ligada à mitologia, vemos a deusa Vênus, que é a deusa do amor para a Roma Antiga (equivalente à deusa Afrodite para os gregos) absolutamente nua, tendo seu corpo coberto apenas por seus longos cabelos. Foi uma forma absolutamente nova de se desenhar uma figura sagrada, pois as deusas antigas possuíam roupas brancas de destaque. O grande mérito desta obra de Botticelli foi apresentar o aspecto do renascimento harmonioso, fundamental para toda a nova concepção intelectual, artística e humanista surgida.

A mesma modificação observada nas artes também se ramificou para a arquitetura. Não se perdeu o costume advindo da Idade Média de criação de grandes templos; todavia o comportamento humanista importava em não criar edificações exageradas, que escapassem ao entendimento humano ou que não permitissem sua visualização completa. Podemos perceber que as edificações

de catedrais, por exemplo, mantiveram-se em alturas relevantes, mas tendo uma razão diferente do período que antecedeu ao Renascimento: mantido o ideal do período medieval de colocar o homem mais próximo de seus Deuses, foram utilizados caminhos que não fugissem da compreensão humana. A ideia partia do raciocínio de oferecer condições para que um observador, ao adentrar a uma catedral (por exemplo), pudesse contemplar a integralidade da beleza deste templo de onde quer que ele se posicionasse.

Os trabalhos arquitetônicos humanistas, além de compreensíveis, deveriam ser belos, pois a beleza da criação deveria servir, simbolicamente, como um lampejo da beleza que o trabalho humano pode ser capaz de criar, beleza não só para agradar os seres divinos, mas também ao homem.

A explicação científica do mundo teve em Leonardo Da Vinci (1552 – 1519) seu maior nome.

Figura 1 - Da Vinci, A Virgem e o Menino com Santa Ana.



Fonte: Wikipédia.

Este polímata utilizou suas obras como demonstração do resultado de seus estudos científicos aliados à beleza artística (figura 1). Além disso, Da Vinci também foi um humanista, demonstrando a preocupação em expressar formas humanas belas aliadas à busca pela representação dos sentimentos das faces, como na obra nominada “A Virgem e o Menino com Santa Ana” (1513).

Não conseguimos perceber maior precisão artística ao divino do que ao humano, da mesma forma que percebemos um tratamento igualitário nos traços, nas feições e nas cores de todos os envolvidos.

A mesma preocupação em retratar os sentimentos humanos pode ser observada também no mural “A Última Ceia” (1495-1498), que representa a ocasião em que Jesus estaria revelando aos seus apóstolos que um deles lhe trairia. Em tal momento, as expressões humanas adotadas pelos seguidores assumem as mais diversas características. Além do descritivo bíblico, a imagem pode ser interpretada, também, como exemplo de união entre os seres sagrados e humanos, ocasião em que o ente divino se preocupa e se dedica aos entes terrenos, ofertando a todos um jantar e aproveitando para passar-lhes preciosas lições. Isso representa com clareza o ideal renascentista de buscar o conhecimento (a luz) não somente pelo aspecto científico, mas também pelo aspecto existencial. Os ensinamentos advindos da imagem central, que é de um ser divino, podem representar o desejo de engrandecimento do humano, significando que o conhecimento é o elemento central, dotado de imensa importância como as divindades. Observamos, também, que o divino existe em prol do humano e não somente o inverso.

Não menos de cunho humanista eram as obras do escultor e pintor Michelangelo, (1475–1564). Sua vida foi dedicada muito mais às esculturas em mármore do que às pinturas, por considerar essa uma forma de arte “menor”. Na maioria de suas obras há uma grande representação e admiração pelo homem total ou parcialmente despido de vestimentas, mesmo nas obras que tiveram conteúdos sagrados, como em “Pietá” (1499). Um dos destaques dessa obra é a apresentação do corpo humano, pois suas obras tinham a tendência de ampliar o tamanho do corpo em detrimento do tamanho da cabeça, valorizando assim o físico do tronco humano. Sua contribuição ao humanismo refere-se a sua capacidade artística de dignificar o ser humano, a partir dos estudos de Platão e dos ideais greco-romanos. E essa dignificação do homem ocorreu sem

desvinculá-lo dos seres sagrados.

Outro exemplo desta sua preocupação com a simbolização do corpo humano pode ser observado em uma de suas primeiras esculturas, David (1501-1504). Devidamente representado com seu nú – do que compreendemos que o homem deve admirar a si mesmo, nas suas mais originárias formas. David é a demonstração de perfeição humana, de energia, de vontade para a batalha e para a conquista. Sua posição, aliada à sua expressão facial, retratam que o ser humano comum é um ser ávido por conquistas, por desafios. Assim, nos permitimos compreender que, a par de uma feição determinada e tranquila, existe um ser interior inquieto, desbravador e ansioso por novos desafios.

Considerações finais

Pensamos que o ensino jurídico humanista seria aquele que, embora reconheça a importância dos aspectos legais do Direito, não se limita a eles, transcendendo-os para inserir em seu campo de estudo diversos aspectos do ser humano e do meio em que se encontra inserido.

Neste texto, procuramos mostrar como buscar fundamentos de uma concepção humanista por meio da arte. Essa seria um exemplo de uma desejável interdisciplinaridade no qual podemos compreender uma atitude capaz de permitir a compreensão mútua, ininterrupta e integradora entre diversos ramos de um conhecimento. É, pois, uma atividade que não se limita ao estudo de disciplinas isoladas, mas que obriga à integração entre todas elas, sem o desrespeito a autonomia de cada uma.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. de. Ecos visuais: um olhar fenomenológico sobre criações de Picasso. *Visualidades*, Goiânia v.10 n.1 p. 263-281, jan-jun 2012.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTTICELLI, S. O Nascimento de Vênus, 1483. Têmpera sobre tela, 172.5 x 278.5 cm, Galleria degli Uffizi, Florença, Itália. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Nascimento_de_V%C3%AAnus#/media/File:Sandro_Botticelli_-_La_nascita_di_Venere_-_Google_Art_Project_-_edited.jpg Acesso em 12 jan. 2017.

DA VINCI, L. *Virgem das rochas*, 1483-1486. Óleo sobre madeira, 199 x 122

cm, Museu do Louvre, Paris. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Virgem_das_Rochas#/media/File:Leonardo_Da_Vinci_-_Vergine_delle_Rocce_(Louvre).jpg Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. *A última ceia*, 1495-1498. Têmpera e óleo sobre duas camadas de gesso aplicadas em estuque, 460 x 880 cm, Refeitório de Santa Maria delle Grazie, Milão, Itália. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_%C3%9Altima_Ceia_(Leonardo_da_Vinci)#/media/File:Leonardo_da_Vinci_(1452-1519)_-_The_Last_Supper_(1495-1498).jpg Acesso em: 13 dez. 2016.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.

GIOTTO, *O Beijo de Judas Iscariotes*, 1305-1306. Afresco, 183 x 198cm, Capela Arena, Pádua, Itália. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/ba/Giotto-KissofJudas.jpg Acesso em: 9 fev. 2016.

MARQUES, J. Humanismo renascentista e subjetividade. *Filósofos*, Goiás, v. 4, n. 2, jul.–dez. 1999. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/philosophos/article/view/11316. Acesso em 11 fev. 2017.

MASACCIO, T. G., *A Santíssima Trindade, a Virgem, São João e os doadores*, 1427. Afresco, 667 x 317 cm; Igreja de Santa MAria Novella, Florença. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/designhistoriadaarte/5727586527 Acesso em 8 nov. 2016.

MICHELANGELO, *Pietá*, 1499. Escultura em Mármore, 174 x 195 cm, Basílica de São Pedro, Vaticano. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0_(Michelangelo)#/media/File:Michelangelo%27s_Piet%C3%A0,_St_Peter%27s_Basilica_(1498%E2%80%9399).jpg Acesso em 10 dez. 2016.

_____, *David*, 1501-1504. Escultura em mármore, 517 x 199 cm, Academia de Belas Artes, Florença, Itália. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/David_(Michelangelo)#/media/File:%27David%27_by_Michelangelo_JBU0001.JPG Acesso em 9 nov. 2016.

PETRARCA, F. *Vinte sonetos de amor e uma canção de despedida*. Tradução e notas Pedro Lyra. Milão: Società Editrice Sonzogno, 1909. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/media/RB%20-%2048%20-%20POESIA.pdf>. Acesso em 11 fev. 2017.

VENESIANO, D., *Madona e o Menino com os Santos*, c. 1445. Tempera com óleo, 209 x 216 cm, Galleria degli Uffizi, Florence. Disponível em: http://www.uffiziflorencia.com/wp-content/uploads/2012/06/retablo.jpg Acesso em: 9 fev. 2017.



RE-PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Vanessa Ferreira Silva Arantes – SMEC vanessafarantes@yahoo.com.br
Rosimeire Montanuci – IFMT rosimeire.montanucci@blv.ifmt.edu.br

Agência financiadora: CAPES.
Área temática: AT03 – Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

Este estudo visa apresentar, numa perspectiva de uma pesquisa teórica guiada pelo referencial metodológico do materialismo histórico-dialético na visão de Goldman (1979), a educação multicultural com vistas a repensar a formação docente num contexto intercultural, tomando por base o modelo de Vieira (1995). Com o intuito de abranger esse conteúdo, o artigo traz as concepções acerca da educação no seu contexto intercultural e como ela se faz no contexto de uma sala de aula tomando como referência a formação do professor no repensar da sua prática pedagógica. Foi feita, inicialmente, uma introdução sobre o contexto histórico da educação na perspectiva intercultural; posteriormente, propôs-se discutir os principais conceitos da formação docente igualmente nesta perspectiva; por fim, fizemos as considerações finais, evidenciando a necessidade de um re-pensar a formação docente a partir de competências inter/multiculturais.

Palavras-chave: Intercultural, Formação docente, Educação.

Abstract

This study aims to present, in a perspective of a theoretical research guided by the methodological framework of historical-dialectical materialism in Goldman's (1979) vision, multicultural education with a view to rethinking teacher

education in an intercultural context, based on Vieira's model 1995). In order to cover this content, the article brings the conceptions about education in its intercultural context and how it is done in the context of a classroom taking as a reference the formation of the teacher in the rethinking of his pedagogical practice. Initially, an introduction was made to the historical context of intercultural education; Later, it was proposed to discuss the main concepts of teacher education also in this perspective; Finally, we made the final considerations, evidencing the need to re-think teacher training based on inter/ multicultural competencies.

Keywords: Intercultural, Teacher training, Education.

Introdução

Vivenciamos hoje uma nova no que diz respeito ao processo da educação escolar. O século XXI segue seu curso e as aspirações da contemporaneidade provocam todos a se harmonizarem-se na manifestação de uma sociedade em desordem, visível com foco na esfera educacional.

Na atualidade, as questões relacionadas aos discursos de teóricos acerca das relações entre educação e diferenças culturais no Brasil, está na tônica das pesquisas e discursos pedagógicos, aumentando significantemente a sua expressividade no contexto educacional. Neste entendimento, os desafios se multiplicam e as buscas de construção de processos educativos interculturais se intensificam.

O lançamento dos PCNs (1997), que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais e as novas exigências e desafios de uma educação com o reconhecimento da multiculturalidade e com a perspectiva de uma educação intercultural, reivindicando a antropologia da educação na formação de professores interculturais, é a discussão que permeia todo desenvolvimento deste texto.

Sobre a proposta de uma educação pelo respeito à diferença em uma sociedade multicultural, Vieira (1995), defende a necessidade de se formar um docente capaz de um conhecimento comparativo para além do seu grupo local. Uma formação contínua, baseada na reflexão e na comparação com o outro enquanto membro de um grupo diferente, como aspira Nóvoa (1991, p. 23): formação que não se constrói por acumulação de (cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por intermédio da reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

Neste cenário ingressa também a escola, enquanto formadora de cidadãos, a mesma demostra privilegiar um ambiente com o caráter homogeneizador e monocultural, o que na verdade, precisa ser revisto e discutido - a relação entre diferença e ação educativa. Stubbs, confirma, *"*a escola tem, assim que enveredar por um processo educativo intercultural" (1987, p.70).

No entanto, a reflexão atual enfatiza o caráter histórico e sociocultural da construção das diferenças. Elas se constituem no âmago das relações sociais, nas lutas por reconhecimento dos diferentes grupos sociais e étnicos. Neste sentido, a dimensão cultural adquire especial relevância. E a escola, que, diante das interações decorrentes do processo de globalização, enfrentam a tarefa de formar um novo perfil de profissional e de cidadão.

Antes visto apenas como responsável por um ensino nominalista, de transmissão/reprodução, memorização de conteúdo, não se valendo do estímulo a expressividade do ser humano, o processo educativo escolar, centrava-se apenas nos educadores, eles eram possuidores de conhecimento e os educandos eram considerados como mero recipientes das palavras do educador assim como Paulo Freire nomeia de "vasilhas vazias" - "os educando não têm que perguntar, questionar, desde que a sua atitude não pode ser outra senão a de receber, passivamente, o conhecimento que os educadores neles depositaram" (FREIRE 1977, p. 123).

Contudo, a relação ensino-aprendizagem esteja presente em todas as culturas, em todo processo de ensino ela não deve acontecer descontextualizada, isto é, isolada dos problemas reais dos alunos. É sob esta perspectiva, que a educação precisa deixar de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes em uma relação unidirecional e ser entendida como um processo construído pela relação de respeito pelas diferenças onde o diferente não seja anulado, porém respeitado.

A proposta do trabalho intercultural surge principalmente pela emergência das identidades indígenas que buscavam defender seus direitos, e ganha sentido com a Constituição Federal de 1988 passando a assegurar o direito da comunidade indígena a uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Bem próximo aos movimentos indígenas, abrolha também os movimentos

étnicos, em especial dos afro-brasileiros que também são movimentos de luta pelos direitos humanos que vêm se desenvolvendo no Brasil. A partir dos anos de 1950 esses movimentos contribuem para o reconhecimento e valorização da multiculturalidade social, denominados de “educação popular”, onde, para se promover um processo educativo, toma-se por base os componentes culturais dos diversos grupos populares.

A Educação Popular aqui destacada, baseia-se na concepção freireana, partindo do pressuposto da defesa de uma educação pautada na cultura do aluno, procurando atender as necessidades do seu contexto, do seu cotidiano, assim como, de sua própria cultura. É valer-se do saber já construído pela comunidade, utilizando-o como matéria prima no processo de ensino-aprendizagem. É ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele, (Freire, 1987).

Brandão (1986, p. 26) igualmente caracteriza a educação popular como, “o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular”.

Para se pensar a educação na perspectiva intercultural, é necessário ainda, a transformação da mesma. Transformá-la portanto, em uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo, ou seja, transformá-la em Educação Popular.

Porém, além das mudanças nas características da educação, precisa-se repensar a prática docente, tendo como base suas particularidades, pois, é por meio da figura medidora – educador popular, que se concretiza o processo.

Freire (1987, p. 130) ressalta que o educando e o educador formam-se mutuamente, ao longo do processo educativo, ou melhor, “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão”.

Para se concretizar este processo mutuo, o educador popular deve desenvolver contigo algumas especificidades, quão: conhecer e compreender a realidade de seu educando; respeitar o conhecimento já adquirido por eles, fazer prática do diálogo e da oralidade, entre outros

Sendo a escola um território de enfretamento das diferenças de caráter (étnico, cultural, de gênero, de geração, de diferenças físicas e mentais), a mesma, precisa enveredar por um processo educativo intercultural, tendo além

de um acolhimento e um entendimento das diferentes vivências culturais de seus alunos, uma sensibilidade à realidade dos mesmos fora dos muros da escola. O professor precisa ter a sensibilidade ante seu aluno.

Guiados por esta concepção de escola intercultural, Dewey (1933), combate a escola tradicional, o método autoritário, o professor como "rei" na sala de aula e critica ainda a preocupação escolar com a obediência, as ordens em substituição a motivação, o prazer e a aprendizagem do aluno.

Em face a heterogeneidade cultural existente na unidade escolar, Vieira (1995) e Fleuri (2003) propõe a perspectiva de uma educação intercultural mediada pelo diálogo e pelo encontro com outras identidades, constituindo um espaço alternativo, marcado pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

O conceito de intercultural aqui utilizado não se restringe apenas as noções de respeito pela diferença numa ética humanista que deseja um ideal de diálogo, porém desigual, onde para existir relação social o outro precisa se submeter a nós. Vai além, *"*o conceito intercultural, interculturalidade ou interculturalismo, no sentido que utilizo, implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas*"* (Viera 1999, p.151). Este conceito se faz justamente a partir do momento em que há uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.

Contribuições teóricas a destacar: a educação, a formação docente e a influência cultural

A sociedade na sua atualidade, da qual somos agentes participativos, está passando por grandes modificações, fruto de uma constituição histórico-cultural do homem em seus diversos textos e contextos e, a todo momento trazem no seu bojo uma nova circunstância de vida e realidade, e consequente ponderações acerca das mudanças, que de forma direta e imediata abarcam as tradições culturais e instituições mais cristalizadas de nossa sociedade.

Fleuri e Souza, ao debaterem sobre a Formação de Professores(as) para uma educação intercultural, que avalie e apreenda as diferentes culturas e seus costumes particulares de compreender e estar no mundo, afirmam que:

> Os modelos de formação de educadores(as) consolidados – ainda que cercados por muitos referenciais teóricos e conceituais, inclusive aqueles que questionam a forma etnocêntrica e monocultural as práticas pedagógicas, propagando a necessidade de uma formação para a diversidade, para a incerteza, para o sistêmico, para o desenvolvimento do pensamento complexo [...] (FLEURI; SOUZA, 2003, p.74).

Moreira (2001), destaca que não é possível discorrer sobre uma educação multicultural sem que nos atentemos com a formação do professor. Para tanto, a formação docente na concepção multicultural, precisa desenvolver nos sujeitos além da formação teórica, a capacidade de questionar-se, refletir, refletir-agir-refletir, precisa provê-los de conhecimentos e técnicas que vão contra o discurso da escola predominante; ensinar o universal à alunos particulares. A formação de docentes sobre perspectivas multiculturais parte da necessidade de conscientização da importância de realizar um trabalho partindo do cotidiano de seus alunos, da influência cultural estabelecida naquele meio, assim como na diversidade de classes populares presentes no ambiente educacional.

Pensar, pois em docentes multiculturais, é ir além da polissemia terminológica das diferentes conceituações, multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo. É refletir sobre as práticas geradoras de mudanças sociais, é se apropriar de características do professor reflexivo.

Propomos aqui uma ponderação sucinta sobre professor reflexivo, buscando esclarecer as nuances que o assemelha a um professor multicultural. Apropriamos dos aportes teóricos de Nóvoa (1991) e Schön (2000).

Para Nóvoa (1991, p. 23), a formação docente

> não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O docente precisa ir além da participação em cursos e eventos acadêmicos, não os caracterizando como inválidos no desenvolver do conhecimento, mas insuficientes para sua prática docente, visto que estes por si só, não são capazes de propiciar o confronto da prática docente cotidiana, dificuldade assim a possibilidade de um trabalho com a diversidade cultural.

Schön (2000, p. 34) ressalta:

> A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém- observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventados para mudar as coisas para melhor.

Destarte, a formação docente na perspectiva multicultural, precisa ser uma proposta multiculturalmente orientada, onde seja capaz de favorecer a formação crítica e reflexiva do professor. Precisa ser pensada por meio de uma postura capaz de contribuir para que os professores desenvolvam não apenas novos conteúdos, saberes e estratégias, mas também e até mais importante, uma nova postura, uma nova identidade (MOREIRA; CANDAU, 2003, p, 157).

Afinal, a educação multicultural ajuda "o professor para melhor desempenhar sua tarefa de falar ao aluno concreto. Ela valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural" (GADOTTI, 1992, p. 4).

Metodologia

Este estudo, é caracterizado pela abordagem qualitativa, visto que a mesma se preocupa em investigar fenômenos educativos, analisando sua complexidade histórica, social e cultural; assim como, pelo enfoque teórico metodológico do materialismo histórico-dialético, na concepção de Goldmann (1979), no qual buscamos analisar a realidade sobre a formação docente na perspectiva intercultural de forma dialética e contextualizada, procurando na totalidade compreender as partes. O texto foi construído por meio de revisões bibliográficas fundamentas nos teóricos abordados no estudo.

Resultados

Sendo assim, esperamos que com esta reflexão possamos motivar um debate sobre as questões relacionadas a formação de professores no sentido de uma concepção numa dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, instigando o pensamento comparativo, reflexivo e compreensivo, assim como o relativismo cultural, integrando o local e o global na aprendizagem, formando professores capazes de lidarem com a diferença de etnia, cultura, gênero,

geração, diferenças físicas e mentais presentes no meio educacional.

Fazendo da comunicação com o diferente apenas porta de entrada para o reconhecimento das diferenças em torno de uma aprendizagem da igualdade em uma sociedade cada vez mais aberta à entrada de indivíduos oriundos de diversas regiões e/ou países.

Esta pequena amostragem de estudos com base em teóricos que discutem o mote desta pesquisa bibliográfica, indica-se a emergência de uma reflexão e um debate sobre as novas perspectivas de compreensão da diversidade e da multiculturalidade presentes nos sistemas educativos, como também uma maior contenda sobre a antropologia da educação na formação de professores, fazendo desta forma uma análise mais investigativa sobre as práticas educativas dos professores na contemporaneidade, buscando esclarecer o verdadeiro papel da antropologia da educação enquanto disciplina presente nos currículos dos cursos de formação docente, buscando assim responder ao questionamento: A antropologia da educação presente nos currículos de formação de professores, está contribuindo para a formação de docentes interculturais?

Considerações finais

Em se tratando da formação docente, precisamos refletir sobre a necessidade de uma formação não apenas pedagógica, mas também cultural, que leve não só as mudanças de métodos de ensino por parte do professor, mas também à reflexão e ao questionamento das suas ideias, condutas e suas próprias práticas.

Introduzindo a interculturalidade nesta dinâmica escolar, pretende alertar para uma docência que ponha em prática uma pedagogia da *divergência,* e não apenas da *convergência.* Uma pedagogia que leve em conta a diversidade cultural dos alunos, baseada numa consciência da *multiculturalidade.*

Nessa trajetória epistemológica, Vieira (1995, p. 20) estabelece três etapas necessárias para a construção da reflexividade na formação de professores com vista à criação de uma maior disponibilidade para “lidar com a mudança e com a diferença cultural dentro da sala de aula”, são elas: auto-análise biográfica, etno-análise biográfica e a antropo-análise.

Nesse sentido reforça a ideia de uma reflexão autobiográfica,

> há que disciplinarizar um pouco menos a formação de professores para agir com adversidade cultural, e apostar mais na reflexão autobiográfica, comparativamente depois com outras histórias de vida, para uma “auto-aprendizagem” e como contributo para a construção de pessoas e professores capazes de agir interculturalmente (VIEIRA, 1995, p.147).

Sendo assim, há que se pensar em uma educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável, tem-se que substituir as representações que temos uns dos outros, quer dizer, metamorfosear a identidade pessoal.

Isso provoca a reflexão de que o conceito de interculturalidade. que precisa ser entendido e incrementado urgentemente em nossos sistemas educativos, prolonga-se além do contato com os diferentes modos de vida, maneiras de pensar, e de sentir o outro, ou seja, é além da relação social com o outro, é a comunicação entre diferentes, mas não de forma desigual.

Tal concepção de educação traz como lógica a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de educador. Este não deve pautar-se simplesmente na transmissão e assimilação de conteúdos e de informações especializadas, há que se apresentar características de um professor reflexivo, capaz de dialogar com outros e consigo mesmo, tendo um sentido claro de sua identidade étnica e cultural para assim transformar-se num sujeito capaz de compreender, respeitar e aceitar as diferenças de seus alunos.

Assim sendo, formar os professores para atuar na diversidade cultural presente no meio educacional, é dotá-los de capacidades para lidar não só com as diferenças locais e globais, mas sim com as diferenças “glocais”, entendida por (VIEIRA, 1995), como desenvolver a capacidade de entender e comunicar-se com os diferentes, conhecendo e respeitando as diferentes pertenças identitárias. Enfim, este tipo de formação deve despertar no docente a apropriação de uma identidade Inter/ multicultural onde ele seja capaz de observar, ouvir e instigar seus alunos no processo ensino-aprendizagem, construindo a ponte entre os saberes cotidianos e o currículo escolar.

Referências

BRANDAO, C. R. *Educação Popular*. 3. ed. São Pulo, Brasiliense, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf Acesso em 10 jun. 2016.

DEWEY, J. *How we think.* Boston: DC Heath & Company, 1993.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, v. 2, n. 0, p. 45-62, 2001. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490 Acesso em 10 maio 2016.

_____ et. al. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NAIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 25, 2002. *Anais*... Caxambu, MG, ANPED*,* 2002.

_____. Intercultura e educação. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, Agosto, 2003.

_____. Educaçãoi ntercultural: mediações necessárias. In: *Educação Intercultural:* mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREIRE, P. *Acção cultural para a libertação.* Lisboa, Moares Editora,1977.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *Notas sobre a educação multicultural***,** 1992. Disponível em: <http//:www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/notas_sobre_educ_multicultural.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra*, 1979.*

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, mar/ago, p. 156-168, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf Acesso em 10 maio 2016.

NÓVOA, A. Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão? In: STOER, S.R. (Org.).*Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, p.59-130, 1991.

SCHÖN, D*. Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas *Sul*, 2000.

STUBBS, M. *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

VIEIRA, R. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação dos professores. *Educação, sociedades e culturas,*

Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, n.12, p. 123-162, 1995. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vieira.pdf Acesso em 14 abr. 2016.

_____. Ser inter/multicultural*. Jornal A Página da Educação*, Portugal, ano 8, nº 78, mar., 1999. Disponível em: <http://www.apagina-da-educacao.pt>. Acesso em: 10 maio 2017.



ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DE UBERABA (2003-2015)

Leonora de Abreu Bernardes, IFTM/Redecentro,
leonora.bernardes20@gmail.com

Agência financiadora: FAPEMIG/CNPq
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Este texto apresenta o recorte de uma pesquisa interinstitucional sobre o professor, a qual se integra à Rede de Pesquisadores sobre o Professor do Centro-Oeste e ao Observatório de Edacuação Intedisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular, abrangendo as dissertações defendidas de 2003 a 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE. O objetivo é descrever aspectos do estudo teórico realizado e os dados referentes às produções que elegeram como tema a profissionalização docente, destacando-se as dimensões que se inter-relacionam.

Palavras-chave: Professor. Profissionalização. Interdisciplinaridade.

Abstract

This text presents the cut of an interinstitutional research about the teacher, which is integrated into the Network of Researchers on the Professor of the Midwest and the International Observatory of Teaching Professorship, University of Barcelona. Covering the dissertations defended from 2003 to 2015, in the Graduate Program in Education of the University of Uberaba-UNIUBE. The objective is to describe aspects of the theoretical study carried out and the data referring to the productions that chose the theme of teacher professionalization, highlighting the dimensions which are interrelated.

Keywords: Professor. Professionalization. Interdisciplinarity.

Introdução

Este texto apresenta resultados de um subprojeto que se integra à Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste-Redecentro e ao Observatório de Edacuação Intedisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular. Desenvolvida no Núcleo de Esutos e pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE, essa pesquisa interinstitucional sobre o professor é realizada em parceria com outras universidades do Centro-Oeste e se efetiva na análise da produção acadêmica dos cursos de mestrado e de doutorado dessa Rede, em três etapas. Na primeira, são analisadas produções defendidas no período de 1999-2005; na segunda, as teses e dissertações defendidas de 2006 a 2009; finalmente, a terceira, de 2010 a 2014. Neste texto, abrangemos os estudos realizados desde 2003, época de defesa da primeira turma do PPGE-UNIUBE, curso de Mestrado, até o ano de 2015, data limite de disponibilização das produções na página desse Programa, na época de realização da pesquisa relatada neste artigo.

O estudo que deu origem a este manuscrito é, portanto, um estudo do estado do conhecimento, conforme entendimento de Romanowski e Ens (2006). Para elas, esses estudos permitem averiguar os temas e os destaques apontados pelos pesquisadores, as teorias que fundamentam as pesquisas, a relação entre o investigador e sua prática, as sugestões e questões expostas pelos pesquisadores, as contribuições para possíveis mudanças e inovações e para a definição de tendências nas temáticas. Pensamos que essa metanálise que se volta para a produção desenvolvida contribue para a crítica do conhecimento produzido, apontando aspectos positivos e/ou negativos e, assim, investem na melhoria da construção de teses e dissertações.

Na primeira fase desse estudo interinstitucional (1999-2005), constatamos que, em âmbito regional, nos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste, o tema profissionalização docente despertou o interesse de apenas 11% dos pesquisadores, de um universo de 330 produções analisadas. Identificamos, ainda, o pouco empenho em relação às questões sobre os saberes que conferem identidade profissional diferenciada epistemologicamente

do ser professor. Os subtemas mais relacionados aos movimentos sociais do professorado — sindicalização e ação coletiva — e as virtualidades formadoras desses movimentos ficaram distantes das opções de estudo. As ações coletivas dos trabalhadores da educação não se desvelaram como espaços possíveis de construção de uma identidade que expressa a condição dos professores no mundo do trabalho. A questão da identidade foi pesquisada de modo tímido e desvinculada dos movimentos sindicais docentes. Tais fatos provocam indagações sobre o que ocorre no campo educacional de onde emergem as pesquisas na Região Centro-Oeste. Não se trata de requerer um foco prioritário na investigação dos saberes profissionais, mas do estranhamento frente a esse distanciamento, ao escolher as temáticas de pesquisa (ABREU-BERNARDES *et al*, 2010).

Neste texto, o objetivo é apresentar um recorte dessa pesquisa da Redecentro, expondo uma análise das produções que elegeram como tema a profissionalização docente, explicitada ou como ação coletiva, ou identidade do professor ou socialização profissional e inserção no trabalho, e defendidas de 2003 a 2015, em um dos parceiros dessa Rede, o PPGE-UNIUBE.

O ser professor

Com um mestre e pesquisador da temática em questão, refletimos que

> a constituição da profissão docente e o processo de profissionalização do professor não dependem só de saberes profissionais. Estes, contudo, fundamentam e justificam a profissão, podem potencializar a resistência à desvalorização profissional e são necessários à construção de uma identidade profissional. Assim, articular a formação científica dos cursos e o desenvolvimento de saberes da profissão pode ser uma forma de dar significado a essa identificação, potencializando a melhoria da formação e a identidade profissional do professor (GUIMARÃES, 2004, p. 102-103).

Pensamos que o professor, assim como os demais profissionais, pode não ter consciência da própria identidade. O cotidiano, muitas vezes, nos envolve tanto, que deixamos de refletir sobre nossas ações, sobre nossas escolhas. Assim, vamos construindo uma identidade aleatória, sem muita compreensão. Mas, se tomarmos consciência de como esse processo ocorre, podemos nos tornar mais coerentes e prontos para contribuirmos com a coletividade,

participando de forma crítica, reflexiva e autônoma na escola onde estivermos trabalhando, sem perder os laços de solidariedade e ensejo de transformação social.

Não nos constituímos seres humanos em um vazio. A formação humana recebe, integra e faz interagirem influências da casa e da família, da vida comunitária em seus vários círculos, da política, da economia, da religião, das vivências artísticas, da cultura, enfim. Assim, ela sempre acontece em um contexto histórico-social. Temos características que são comuns a todos os seres humanos, e temos um conjunto de características que são bem individuais, que nos identificam. Somos iguais, e somos diferentes.

Sendo assim, construímos nossa identidade a partir das relações que estabelecemos entre as mais diversas interações vividas em nosso meio social. Nós nos identificamos ou não com certos valores, com certas atitudes e assim vamos construindo a nossa identidade. Ela é uma teia que entretece fundamentos e influências hereditárias (nossas misteriosas cadeias genéticas) e culturais (outra herança).

Na verdade, são vários os fatores que influenciam na construção da nossa identidade. Entre outros, pensamos em dois pressupostos para esta reflexão: o primeiro deles refere-se ao fato de que toda identidade se constitui na teia das relações sociais; o segundo lembra que a constituição da identidade do sujeito em suas dimensões sociais, éticas e políticas tem como referência a escola.

As reflexões sobre o ser professor, sobre quem é esse profissional, levam-nos às considerações oportunas de Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2004, p. 528-529) as quais, em seu artigo “A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente”, afirmam:

> Na esteira do Relatório Delors (1996) uma sequência de documentos foi insistente em afirmar os riscos e a vulnerabilidade a que estaríamos expostos no século XXI. Contraditoriamente, diante da ampliação da miséria, a escola criticada era recomendada como panacéia para retirar os chamados “grupos de risco” da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social. Atribuiu-se ao professor o papel de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas. Nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a

> construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à "sociedade do conhecimento"; após um *up grading* poder-se-ia denominá-lo professor-profissional.

Outra pergunta emergiu dessas considerações e estimulou nosso estudo do estado do conhecimento sobre o tema: os investigadores, em suas análises, privilegiam as relações internas à prática docente, ou dirigem-se às questões políticas da profissionalização docente, ou, ainda, reportam-se à formação do professor, às suas lutas e conquistas em movimentos sociais específicos da classe, ou à sua função social?

O processo metodológico e seus resultados

Inicialmente realizamos o levantamento das dissertações com foco no professor, destacando as que abordavam o tema profissionalização, período 2003-2015 (tabela 1), no âmbito do PPGE-UNIUBE.

Tabela 1 - Levantamento das dissertações sobre profissionalização docente defendidas no PPGE-UNIUBE, período 2003-2015.

Ano de defesa	Profissionalização docente			Outros temas
	identidade	socialização	ação coletiva	
2003	–	–	–	15
2004	–	–	–	25
2005	–	–	–	01
2006	–	–	–	15
2007	–	–	–	21
2008	–	–	–	09
2009	02	–	–	15
2010	02	–	–	08
2011	01	–	–	10
2012	–	–	–	24
2013	–	–	–	08
2014	–	–	–	29
2015	02	–	–	28
total	06	–	–	209

Fonte: Banco de dados Redecentro/UNIUBE. Bernardes, L. A., 2015.

O critério utilizado para esse levantamento foi a efetivação do depósito final da dissertação defendida. Após a leitura das produções, preenchemos uma Ficha de análise, criada pelo grupo interinstitucional, a partir da leitura integral

das dissertações selecionadas. Os dados obtidos foram discutidos nos seminários regionais e armazenados no Banco de Dados da Redecentro/UNIUBE.

Observamos que o interesse pela profissionalização é pequeno, representando apenas 2,87 % das escolhas e todas elas voltadas para a questão da identidade docente.

Entre essas, apresentamos alguns recortes que expressam o que foi identificado pelos mestrandos e como refletiram sobre os dados

> Tive um professor que marcou minha graduação, e por influência dele, hoje me dedico à docência e advocacia na área de especialidade que esse professor ensinava (DI30).
>
> Conversávamos muito sobre a docência. Desta forma foi grande influenciadora na minha escolha (AD01).
>
> Um professor que me reprovou e me orientou a seguir a carreira acadêmica (AD04).
>
> O professor de geografia do Ensino Médio falava tão bem e ministrava de forma tão empolgante que me influenciou a fazer geografia (SI79).
>
> Na primeira fala (DI30), podemos perceber que o participante foi influenciado por seu professor, de tal forma, que ele atua hoje como docente universitário da mesma disciplina. De acordo com Moscovici (2003), pode-se dizer que as representações desse professor, assim como dos demais, estão ancoradas e objetivadas em um processo sócio cognitivo, ou seja, foi construída também a partir das recordações e vivências da forma como seus professores ministravam aulas (Ficha de análise 04).

Nessa linha de pensamento, Miguel Gonzáles Arroyo (2000) diz-nos que carregamos os professores que tivemos. E, mais do que todos, dentro do coração e da memória carregamos a nossa primeira professora. Ao longo de nossa vida escolar nós nos identificamos ou não com alguns professores que tivemos e assim, também, construímos nossa identidade profissional. Esse professor afirma: “As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores (ARROYO, 2000, p. 124).

Outro pesquisador, relatando o seu conceito de identidade, afirma:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na

> significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas [...]. A identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social (Ficha de análise 06).

Para professores contemporâneos, o maior desafio da educação hoje não tem apenas a ver com a otimização das condições pedagógicas para um aumento da eficiência do trabalho da educação e seus efeitos. Efeitos esses avaliados segundo critérios da lógica e dos interesses do mercado. A tarefa é outra. A tarefa de educadores que colocam a pessoa e os seus valores e direitos em primeiro lugar deveria ser a de todos juntos lutarmos pela conquista de melhores condições para o nosso trabalho como profissionais da educação, desde a formação ao salário, e do salário às condições materiais do exercício de nossos ofícios e em todas as faces que constituem a dignidade do educador. Até o ponto em que venhamos a aumentar muito o nosso poder para decidirmos o destino da educação que praticamos (BRANDÃO; NUNES; ABREU-BERNARDES, 2010).

Sobre uma pesquisa com mulheres de garimpeiros que se tornaram professoras no estado do Pará, para suprir a carência de educação escolar na região, um pesquisador trouxe a narrativa de uma delas:

> — Nessa época em que você começou a trabalhar [como professora], qual foi a dificuldade que encontrou?
>
> — Inexperiência né. Não passamos por nenhum treinamento e já encaramos uma primeira série. Não sei hoje, mas antes quando você iniciava você já pegava uma alfabetização ou uma primeira série, acho que a diretora tinha essa visão de que o começo era mais fácil, mas não é porque ali é a base. Você se doava mais, dava mais assistência pros alunos. Não passávamos por nenhum treinamento... nem sabíamos o quê que tu ia trabalhar, pegávamos assim os alunos e íamos dando o conteúdo aleatório [...] (Ficha de análise 02).

A análise dessas produções defendidas na área de educação da UNIUBE mostra uma preferência dos pesquisadores sobre as questões de formação e da

prática. Esse fato remete-nos a Eneida Oto Shiroma (2003) quando esta afirma que, no plano oficial, os professores são praticamente invisíveis, pois a ênfase está posta sobre o processo de ensino e aprendizagem e em sua formação, praticamente ignorando os aspectos políticos da sua profissionalização.

Citada em uma das dissertações, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, na voz de Helena de Freitas (*apud* BALZANO, 2007, p. 19) assim se pronuncia:

> A ANFOPE e os movimentos dos educadores vêm defendendo há décadas a necessidade de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos, uma carreira com critérios justos e claros para o crescimento e evolução pessoal e profissional para a juventude e para os professores em exercício. É nosso entendimento que sem tratar essas questões de forma prioritária, por meio de políticas públicas articuladas e coerentes, as iniciativas mais inovadoras tendem a ter vida curta em nossas escolas públicas. Entendemos que cabe ao MEC, articulado de forma orgânica aos sistemas de ensino estaduais e municipais, a responsabilidade de traçar as grandes linhas da política de formação, valorização e profissionalização dos professores (Ficha de análise 01).

A base comum proposta por essa Associação abarca, assim, três dimensões intrínsecas e relacionadas: a profissional, a política e a epistemológica.

Observamos, também, que duas dissertações analisadas expressam uma preocupação ética e política, não entendem o "profissional" como aquele que representa um papel exclusivamente técnico e individualizado, mas denunciam as condições de trabalho encontradas:

> Com uma evidente expansão do ensino superior no Brasil, tem-se uma precarização das condições de trabalho, modificando a vida e a atuação de professores, expondo-os ao sofrimento e mal-estar. São muitas as dificuldades relacionadas ao trabalho docente. Dentre elas, estão os baixos salários, desvalorização profissional, falta de autonomia, competitividade, estresse, uma lógica do produtivismo gerando intensificação e sobrecarga de trabalho, que concorrem para o individualismo e o isolamento dos profissionais; o que tem contribuído para o aparecimento de problemas ergonômicos, vocais, mentais e funcionais, que afetam a saúde de professores. [...]. Como reflexos do novo mundo do trabalho, tem-se muitos profissionais doentes pelas condições precárias de trabalho, decepcionados e

desestimulados com a profissão (Ficha de análise 6).

A partir das análises lidas, refletimos que a precarização do trabalho e a flexibilização da legislação trabalhista agravam as relações e o exercício profissional nas instituições de ensino e as condições de trabalho dos professores, assim como de outros trabalhadores.

Considerações finais

Os relatos e as ponderações dos pesquisadores levam-nos a ponderar sobre a necessidade de, nos cursos de formação de professores, existir um foco na identificação do aluno com a profissão, na qual se realize a interação entre as licenciaturas, com uma mudança na atual organização dos cursos, aproximando os futuros docentes com a escola desde o início dos estudos, ou seja, teoria e prática atuando paralelamente, além da ênfase à análise e discussão sobre o status social e econômico da profissão, as condições do trabalho docente, enfim, a formação de uma identidade para si.

Ressaltamos que se torna mister considerar a profissão docente em uma atitude interdisciplinar. Isso significa perfilhar os vários fatores que intervêm na função profissional docente, como: a formação inicial e a formação continuada em serviço, nos cursos de pós-graduação e nas intervenções institucionais; a avaliação de desempenho; as condições de trabalho; as definições salariais; a cultura organizacional; o reconhecimento social (ou sua falta) e as condições de saúde. Refletimos, ainda, ser necessário: incentivar a organização profissional e política dos professores, criando condições para a intervenção nas políticas educativas e de formação do magistério.

Vemos, então, que o revigoramento e a evolução do desenvolvimento da profissão devem envolver igualmente múltiplos atores, setores e áreas do conhecimento: educação, finanças, saúde, parlamento, meios de comunicação, organização e movimentos sociais.

Notas

1. Os resultados da investigação realizada pela equipe de pesquisadores da UNIUBE, referentes à primeira etapa da pesquisa, foram socializados por meio de comunicações em eventos da área e publicados em diversos periódicos e/ou capítulos de livros, com textos como os de Abreu-Bernardes; Costa (2011), Abreu-Bernardes; Silva; Silva, (2013); Abreu-Bernardes, Márques, Bernardes (2015), entre outros.

2. Esse entendimento não é consensual. Para Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006, p. 39-40) “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado “estado do conhecimento”. Por outro lado, para Marisa Costa Morosini (2015, p. 102) “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. e COSTA, G. N. O. Temas estudados nas pesquisas sobre professores. In: _____ SOUZA, R. C. C. R. e MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs). *Pesquisas sobre professores(as):* métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2. ed. Goiânia: Ed. PUC GOIÁS, 2011. p.

_____; SILVA, S. H. M.; SILVA, E. C. F. Estudos acadêmicos sobre o professor: um recorte na produção da Região Centro-Oeste. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, maio-ago. 2012. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.02/965 Acesso em: 16 ago. 2016.

_____; MÁRQUES, F. T, BERNARDES, L. A. “Outros campos, outros gafanhotos”: reinvenções da Antropologia na pesquisa em educação. *Profissão Docente*, Uberaba, v. 15, n. 33, 2015. Disponível em: http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1013 Acesso em: 22 jun. 2016.

ARROYO M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto- imagens*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BALZANO, S. (Org.). *O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf Acesso em 6 abr. 2016.

BRANDÃO, C. R.; NUNES, I. R.; ABREU-BERNARDES, S. T. O ser professor. In: BRANDÃO, C. R. *et al*. *Organização Escolar*. São Paulo: Pearson, 2010. p. 211-254.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores*: saberes, identidade e profissão. Campinas, Papirus, 2004.

MOROSINI; M. C.; Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação* (UFMS), Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/15822 Acesso em: 6 abr. 2016.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-

83, 2003. Disponível em: http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605 Acesso em: 20 set. 2016.

_____.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html Acesso em 14 abr. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Diálogo Educ*., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set.-dez. 2006. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98= Acesso em 15 nov. 2016.



ÁREA TEMÁTICA 04: EDUCAÇÃO E OUTRAS CIÊNCIAS HUMANAS



CIDADANIA HÍDRICA E MÍDIA-EDUCAÇÃO: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA ENGAJAR CRIATIVAMENTE O JOVEM NA QUESTÃO DAS ÁGUAS

Liane Magali Preuss – UFTM, lianepreuss@gmail.com
Alexandra Bujokas de Siqueira – UFTM, bujokas@uol.com.br
Natália Aparecida Morato Fernandes – UFTM, natmorato@gmail.com

Agência financiadora: CAPES
Área temática: AT04: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Relatamos o desenvolvimento do projeto “Cidadania Hídrica e Mídia-Educação no Ensino Médio: usando produção de conteúdo multimodal para engajar criativamente o jovem em questões relativas à gestão das águas”, que desenvolveu e testou materiais e abordagens pedagógicas interdisciplinares voltadas para a promoção do letramento hídrico mediado por tecnologias digitais. O objetivo foi promover criativamente o engajamento do jovem nas questões da gestão e uso das águas, de modo a fomentar a “cidadania hídrica”, vista como direito de acessar e produzir informações sobre este aspecto da vida, em suas esferas biológica e social. Utilizamos metodologias inventivas, em que, por meio do uso de conteúdos digitais, audiovisuais e midiáticos, buscamos desenvolver dispositivos para registro e recolhimento de memórias relacionadas à água, bem como as despertadas no decorrer do projeto para compor o que denominamos cidadania hídrica. Apontamos que práticas educativas que contemplem metodologias criativas e interdisciplinares favorecem uma abordagem significativa no tratamento das questões ambientais

Palavras-chave: Cidadania Hídrica. Mídia-Educação. Interdisciplinaridade.

Abstract

We report on the development of the project "Water Citizenship and Media-High School Education: using multimodal content production to creatively engage young people in water management issues", which developed and tested interdisciplinary materials and pedagogical approaches aimed at promoting literacy Mediated by digital technologies. The objective was to creatively promote young people's engagement in water management and use issues, in order to foster "water citizenship" as a right to access and produce information on this aspect of life in its biological and social spheres. We use inventive methodologies in which, through the use of digital, audiovisual and media content, we seek to develop devices for recording and collecting water-related memories, as well as those awakened in the course of the project to compose what we call water citizenship. We point out that educational practices that contemplate creative and interdisciplinary methodologies favor a more Environmental issue.

Keywords: Water Citizenship. Media-Education. Interdisciplinarity.

Introdução

A emergência de questões ambientais e seus impactos na vida em sociedade tem trazido ao debate público a extensão da ação humana na degradação da natureza, bem como os impactos imediatos e futuros que estamos sentindo, como é o caso da água. Estamos diante de um quadro político e social, com vislumbres de um cenário de escassez de água, de concentração e sigilo das informações relativas ao seu uso, na falta de transparência na gestão dos recursos hídricos. Ampliando esta crise, temos no Estado déficit de participação popular, bem como de acesso aos dados relativos ao uso e consumo da água.

Desde a Constituição federal de 1988, a gestão das águas faz parte desse processo participativo, que se consolidam com a criação dos Comitês Gestores das Bacias Hidrográficas, e que passam a ter poder na definição de prioridades, fiscalização, práticas educativas. Segundo Rothberg (2015, p.134-135), o que tem se verificado é um baixo engajamento da sociedade civil, mas o que se destaca é a ausência dos jovens. Por outro lado, as campanhas educativas e publicitárias sobre a água sempre direcionam o tratamento da questão como sendo responsabilidade do usuário doméstico, em um processo de mascaramento da realidade e dos hábitos de consumo (SIQUEIRA, 2016 p. 2). Ao direcionarmos as pesquisas sobre os verdadeiros consumidores de água, descobrimos que o consumo doméstico não é o responsável pelo excessivo consumo de água.

Ao considerarmos que 70% da superfície da Terra é coberta de água, mas apenas 2,7% desse volume é de água doce, e se considerarmos que 77,2% da água doce disponível está nas geleiras, 20 % em mananciais de difícil acesso, sobram 2,08% apropriados para o consumo humano. Desse relativamente pequeno volume, 70% é usado na agricultura, 22% é gasto na produção industrial e apenas 8% é consumido no ambiente doméstico . Existem outras questões então, que precisam ser debatidas nos processos pedagógicos, em práticas que proponham uma compreensão da questão água em uma abordagem mais complexa, que compreenda a dimensão socioambiental nesse cenário.

Compreendendo a urgência do desafio ambiental posto, o grupo de pesquisas “Educação, Mídia e Novas Cidadanias”, procurou desenvolver uma proposta pedagógica que contemplasse essas diferentes facetas da questão ambiental. Trata-se de um grupo interdisciplinar que reúne professores e alunos da UFTM das áreas de Ciências Sociais, Geografia, Comunicação, Artes, Ciências Biológicas e Ecologia, inclusive com colaboradores internacionais. Em cinco anos de existência, o grupo desenvolveu vários projetos de extensão e de pesquisa, em diversas parcerias com universidades nacionais e internacionais. Os projetos desenvolvem e testam materiais didáticos multimodais como método de levantamento de evidências para responder as questões de pesquisa. As atividades do grupo também ajudam a sustentar a linha de pesquisa “Formação de Professores e Cultura Digital” do Programa de Pós-graduação em Educação da UFT (SIQUEIRA, 2016, p. 7).

Objetivos

O desenvolvimento do projeto intitulado “Cidadania Hídrica e Mídia-Educação no Ensino Médio: usando produção de conteúdo digital multimodal para engajar criativamente o jovem em questões de gestão das águas” teve como objetivo desenvolver e testar atividades educativas inovadoras que tratassem da questão da água em uma abordagem interdisciplinar, organizada a partir da proposta da mídia-educação.

O projeto usou conceitos-chave e técnicas pedagógicas próprios da mídia-educação em diálogo com a chamada "cidadania hídrica": a oportunidade de acessar e produzir informações relevantes sobre a gestão e uso da água, a

fim de refletir sobre demandas, controvérsias e conflitos envolvendo este aspecto da vida, em suas esferas biológica, política e cultural, a partir da experiência local e cotidiana.

As atividades de ensino e aprendizagem propostas usaram as linguagens artística e midiática para mobilizar reflexões, conceitos científicos, legislação e formas de participação política na condução de questões relacionadas ao uso da água. Os materiais produzidos têm como público alvo alunos do Ensino Médio e orientam a criação de intervenções de caráter artístico na escola e na comunidade, complementadas pela produção de conteúdo digital que explique e expanda a proposta da intervenção. O material é composto por um guia do professor em formato brochura, impresso e em arquivo PDF, vídeos tutoriais e fichas de atividades fotocopiáveis para os estudantes, complementados por um site com referências sobre movimentos artísticos, conceitos científicos e legislação referente ao uso da água no Brasil, bem como um documentário que busca acompanhar as etapas do desenvolvimento e reflexões que conduziram a proposta.

A educação para a mídia é uma área emergente do conhecimento que tem como objetivo desenvolver habilidades de acesso, avaliação e uso crítico e criativo dos meios de comunicação (BELLONI, 2001; BUCKINGHAM, 2000; SIQUEIRA, 2014). Na educação escolar, pode ser integrada às diversas áreas do currículo. No projeto aqui apresentado, a mídia-educação dialoga com as áreas de Ciências Biológicas, Artes, Geografia e Antropologia, para construir uma proposta de estudo crítico das informações disponíveis sobre a questão hídrica.

Letramento hídrico

O conceito operacionalizador desse trabalho, e a partir do qual se organizaram as atividades, foi o de “água virtual”, expressão cunhada por A. J. Allan, professor da School of Oriental & African Studies da University of London, no início da década de 1990. Allan (1998) sistematiza os principais elementos do conceito, destacando a necessidade crescente de água decorrente do crescimento populacional e do padrão de consumo de alimentos, que, por sua vez possui implicações diretas sobre a utilização da água para produção, irrigação, embalagem, transporte e distribuição dos produtos. Sintetizando, água

virtual é relacionada ao comércio indireto de água que está embutida nos produtos, seja nas commodities agrícolas ou no processo de produção industrial de um bem.

Neste cenário de discussão a respeito do uso e consumo da água, encontramos, na esteira das chamadas “pegadas” (de Carbono, Ecológica), uma metodologia para o cálculo que busca mensurar a quantidade de água requerida na produção de bens de consumo, a chamada “Pegada Hídrica”, (HOEKSTRA, 2013), que faz o rastreio dessas informações pertinentes a esse processo. Os dados trazidos com a aplicação desta metodologia demonstram a grande contradição presente nas campanhas educativas que responsabilizam o usuário doméstico pela crise hídrica e que mascaram a forma da produção e os reais impactos ao meio ambiente.

Enquanto que a média de gasto diário de uma pessoa é de 150 litros, pelo cálculo da Pegada Hídrica descobre-se que para produzir um quilo de carne bovina se consome em média 15 mil litros de água. Ou na produção de uma camiseta de algodão se consome em média 2.500 litros de água. Esses dados, retirados do site www.waterfootprint.org e que possibilitam ao cidadão acessar essas informações, bem como efetuar o seu cálculo de Pegada Hídrica, nos auxiliam na compreensão de que a questão das águas não é só uma questão de economia doméstica, mas sim de um modelo de consumo que explora os recursos naturais de maneira intensiva.

Nesta compreensão da necessidade de ampliarmos os conhecimentos relativos à questão da água e da inscrição desses conhecimentos em práticas sociais, nos ancoramos na definição de letramento social, dada por Street (2010) para quem a compreensão dos saberes não se circunscreve ao ambiente da escola, mas são caminhos que se inscrevem na prática cotidiana. Assim, quanto mais informação tivermos, maior será o nosso repertório de ações e inscrições na vida em sociedade.

O letramento hídrico é entendido como a capacidade para compreensão desde os princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas à ciência e tecnologia, questões ambientais, e especificamente no caso aqui estudado, acerca da gestão e uso das águas em que estejam diretamente envolvidos, sejam decisões pessoais ou de interesse público. Esse letramento se incorpora às práticas cidadãs e

habilitam sua inscrição em novos espaços de participação social, em um processo de aprofundamento e autonomia na cidadania.

Metodologia

A abordagem interdisciplinar envolvendo contribuições das áreas de Ciências Biológicas, Geografia, Artes e Antropologia foi alinhavada pela proposta da mídia-educação, que propõe estudar criticamente as informações disponíveis sobre uma dada questão a partir do conceito de representação. Vistas em conjunto, as oficinas contrastaram o senso comum, que localiza no desperdício doméstico a principal causa para o cenário de escassez e ampliaram as possibilidades explicativas para o problema ao incorporar questões como regulação, conflitos socioambientais e consumismo irresponsável.

As oficinas eram desenvolvidas em dois momentos. Todas começavam com uma apresentação dialogada, pautada por perguntas que desafiassem o senso comum dos estudantes sobre a questão da água. A seguir, eram propostas atividades práticas, nas quais os participantes produziam conhecimento sobre o tema enfocado, em linguagem multimodal.

Na oficina 1, os estudantes debateram prioridades para a gestão da bacia hidrográfica local, considerando o impacto da exploração da água na produção agrícola e industrial. Na oficina 2, criaram objetos artísticos surreais inspirados na água virtual. Na oficina 3, produziram histórias em quadrinhos sobre as relações entre consumo e escassez de água. Na oficina 4, identificaram os principais riscos para a bacia hidrográfica local, examinando imagens de satélite. Na oficina 5, construíram suas biografias hídricas a partir de uma sonda cultural (BOEHNER; GAVER; BOUCHER, 2014), que orientou a observação de si mesmo em relação à água, relacionando passado, presente e futuro.

No nosso experimento, a sonda cultural foi composta na forma de um caderno pessoal de anotações, dividido em três partes que buscavam abarcar três dimensões:

1. enxergar a água virtual na vida cotidiana, registrando sistematicamente os hábitos de consumo em um período determinado e depois calculando a pegada hídrica desses hábitos, com uso de aplicativos de internet;

2. recuperar histórias sobre a água na sua família e comunidade;

3. refletir sobre a sua própria biografia hídrica, a partir das descobertas

feitas nos itens 1 e 2, a fim de responder a seguinte questão: qual é o valor da água para você?

A partir das diferentes reflexões e habilidades trabalhadas ao longo do projeto, a oficina de Biografias Hídricas buscou mobilizar e sistematizar as reflexões dos estudantes. Compreendendo então o papel das memórias no processo de aprendizagem, a parte metodológica do projeto busca captar esses movimentos. Para tanto, utilizamos como técnica de coleta de dados os diários de registro de consumo e memórias, que denominamos sonda cultural (BOEHNER; GAVER; BOUCHER, 2014,), Listas (ANDREA PHILIPS, 2014), uso de fotografias de infância (KEIGHTLEY; PICKERING; ALLETT, 2012) e de Auto Entrevista (KEIGHTLEY; PICKERING; ALLETT, 2012), bem como a construção de uma Autobiografia Hídrica, que foram desenvolvidas no decorrer das oficinas, gerando um acervo que passam a ser os dados dessa pesquisa.

Resultados

A pesquisa encontra-se na fase de análise dos dados, sendo estes compostos pelos conteúdos multimodais desenvolvidos no decorrer das oficinas, bem como os dispositivos construídos por meio do uso das metodologias inventivas e que compunham as atividades das oficinas. Ao nos apoiarmos nestas metodologias, e no interesse de rastrear o significado da experiência para os alunos, os resultados não buscam o produto final, mas situa-se no entendimento do “social como acontecimento” (LURY & WAKEFORD, 2014). Para tanto, os dados analisados incluem o processo de desenvolvimento, por meio das Listas (PHILIPS, 2014, p. 96) que eram produzidas no início e no final de cada oficina.

Em uma breve análise sobre os registros feitos na lista, que consistia em um painel que era colocado na entrada/saída dos alunos, onde deveriam registrar a primeira palavra ou frase que pensassem, ou julgassem mais importante relacionado ao tema. Ao analisarmos os registros que mais se apresentam na primeira oficina, chegamos a três que sintetizam os registros: Não desperdice água! Água é vida! Economizar dentro de casa!

Ao reunirmos esses registros, percebemos que se apresenta uma visão estereotipada sobre o consumo e as propagandas que registram que a economia doméstica é a responsável pelo alto consumo de água, um contrassenso se

analisado a partir dos dados obtidos por meio do Cálculo da Pegada Hídrica (HOEKSTRA, 2013). Ao analisarmos os dados colhidos na 4ª Oficina, de Bacias Hidrográficas, já aparecem registros diferentes: Vivemos no planeta água?; Bacia hidrográfica; Pegada Hídrica. Na 5ª oficina, de Biografias Hídricas, os registros nos apontam para um entendimento da água em complexas faces: Cultura; Está em tudo e em todos; Matar a sede.

Já nas Auto Entrevistas (KEIGHTLEY; PICKERING & ALLETT , 2012) que consistem em cardápios de memória, no qual, por meio do uso do aplicativo Whatts App cada aluno respondia às perguntas que mais lhe chamavam a atenção, em um repertório de 36 perguntas, que buscavam compreender as aprendizagens sobre a questão da água, relacionar à questões estéticas e de apreciação da natureza, refletir sobre o seu impacto nos recursos hídricos, bem como perguntas que envolvessem histórias de família e compreensão e alteração nas paisagens e na oferta de água por meio do tempo. Ao refletirem sobre seu consumo através do cálculo da Pegada hídrica o espanto era generalizado nas falas dos alunos: “Nossa, mas será que eu gasto tanta água assim?” diz uma aluna, espantada com o seu consumo semanal.

Considerações finais

O desenvolvimento do Projeto Cidadania Hídrica e Mídia-Educação buscou, por meio da elaboração de práticas interdisciplinares abordar a questão da água a partir de diferentes perspectivas, buscando ampliar os conhecimentos dos alunos na questão da gestão das águas. A construção das atividades buscou contemplar diferentes facetas ligadas à questão da água e produção de conteúdo autoral, em um processo de imbricação entre as questões individuais (consumo), e as questões socioambientais (participação cidadã na fiscalização e transparência dos dados públicos).

A experiência, bem como os dados que buscaram rastrear as contribuições desse processo pedagógico nos sugere que o uso de estratégias criativas interdisciplinares, de fato, engaja criativamente o jovem nas questões da água e ampliam os horizontes culturais, superando ideias propagadas pela mídia e cristalizadas no senso comum.

Referências

ALLAN, J. A. Virtual water: a strategic resource. Global solutions to regional deficits. *Ground Water*, v. 36, n. 4, p. 545-546, 1998.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOEHNER, K.; GAVER, W. ; BOUCHER; A. Probes. *Inventive methods:* the happening of the social*.* In: LURY, C.; WAKEFORD, N. London: Routledge, Abingdon, 2014.

BUCKINGHAM, D. *Media education:* literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, MA: Polity, 2000.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental*: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HOEKSTRA, A. The water footprint of modern consumer society. Oxon: Routledge, 2013.

LURY, C.; WAKEFORD, N. *Inventive methods:* the happening of the social. Routledge, Abingdon ,2014.

PLOWS, A. *Why Hydrocitizenship*. Hydrocitizens. Disponível em <http://www.hydrocitizens.com/files>. Acesso em 31 de outubro de 2015.

SIQUEIRA, A. B. de. *Cidadania hídrica e mídia-educação no Ensino Médio:* usando produção de conteúdo digital multimodal para engajar criativamente o jovem em questões de gestão e uso das águas. (Relatório técnico-científico).Uberaba: UFTM, 2016. 56 p.

_____. Mídia-educação a serviço da cidadania: uma proposta para a formação de assistentes sociais. In: MACEDO, A. X. N., PIRES, D. U. SIMÕES e ANJOS, F. A. (Org.) *Cadernos de debate da classificação indicativa* - Educação para a Mídia, v. 5. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional de Justiça, 2014. p. 53-69. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/volume-5v2.pdf Acesso em: 13 mar. 2017.



IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Marleide Alves de Oliveira Medeiros-UNEB, marleimedeiros@yahoo.com.br
Ana Lúcia Gomes da Silva – UNEB, analucias12@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O presente artigo pretende realizar uma reflexão teórica sobre a identidade e a diversidade cultural, baseada nas concepções da pós-modernidade, e tem por objetivo analisar as formas de produções identitárias e sua relação com a identidade negra no âmbito escolar. Utilizaremos como aporte teórico os estudos de Hall (2002), Moita Lopes(2006), Silva(2014),Gomes(2002); (2005); (2011) e Moreira e Candau (2003), com base numa metodologia da pesquisa bibliográfica, a qual nos revelou que as identidades estão descentradas, são produzidas pelas práticas discursivas, pelas criações sociais e culturais, sendo necessário entendê-las dentro do contexto educacional, para construirmos uma escola que reconheça a identidade negra e valorize os sujeitos conforme sua diversidade com vista à formação integral do mesmo.

Palavras-chave: Identidade. Diversidade cultural. Educação Básica.

Abstract

The present article intends to carry out a theoretical reflection on the identity and the cultural diversity, based on the conceptions of the postmodernity, and aims to analyze the forms of identity productions and their relationship with the black identity in the school context. We will use as theoretical contribution the studies of Hall (2002), Moita Lopes (2006), Silva (2014), Gomes (2002)

(2005),(2011) and Moreira and Candau (2003), based on a methodology of bibliographic research. That identities are decentralized, are produced by discursive practices, by social and cultural creations, and it is necessary to understand them within the educational context, to construct a school that recognizes the black identity and values the subjects according to the diversity.

Keywords: Identity. Cultural diversity. Basic education.

Introdução

Para tratarmos, neste texto sobre a diversidade cultural em nossas escolas, faz-se de grande importância discutirmos inicialmente, os conceitos e concepções ligados às questões de identidade e identidade negra. A pergunta central é: o que a escola deve fazer para contribuir com o reconhecimento da identidade negra? Quais contribuições têm sido dadas aos estudantes negros e às estudantes negras, para enfrentarem os diversos tipos de atitudes excludentes no ambiente escolar?

Pela experiência na docência há mais de vinte anos, além das da nossa prática, percebemos que os/as estudantes negros/as deixam muitas vezes de participar de atividades pedagógicas, devido aos conflitos vivenciados dentro e fora da sala de aula. Diante de tal situação, iremos abordar neste artigo, análises e reflexões acerca das questões de identidade e educação, considerando que é papel da escola e do currículo a formação integral dos estudantes numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse contexto a formação docente consiste numa preparação profissional que responda às necessidades da realidade em que nos encontramos como sujeitos históricos e apresentar resultados coletivos de uma educação pública com qualidade social de fato, porque deve ser centrada nos princípios humanos, nos seus processos formativos, que se configuram numa formação focada no desenvolvimento de habilidades socioafetivas, cognoscitivas, estéticas, éticas, culturais, políticas e psicolinguísticas.

A tarefa de educar requer um currículo referenciado e práticas pedagógicas docentes concebidas para uma atuação transversal[1] e transdisciplinar, flexível no sentido de valorizar o conhecimento do próprio estudante, que reconheça a diversidade cultural, regional, sexual, étnica, de gênero, religiosa e política, e que promova espaços de discussão, garantindo os princípios democráticos que definam a cidadania ativa.

Nesse sentido, a organização curricular da educação básica no estado da Bahia amparada na concepção da aprendizagem com referência essencial no processo educativo que incorpora as temáticas que versam sobre Diretos Humanos, as relações Étnico-raciais, Educação Ambiental, Estudo sobre o Idoso, dentre outras aos estudos transversais, é fruto de uma reorganização da matriz curricular, agora, referenciada que possibilita a organização curricular em eixos e em áreas do conhecimento, consistindo em um avanço para dinamizar o currículo, buscando um trabalho multirreferencial, potencializando os espaços educacionais e promovendo a garantia de um percurso educativo digno, alicerçado no respeito ao ser humano e no direito de aprender.

As reflexões acima suscitam algumas questões que poderão orientar a formação docente no trato pedagógico do currículo, no desenvolvimento dos projetos e práticas educativas, pois, ao trabalhar com diversidade dos sujeitos e do currículo, o educador não pode desprezar a construção das identidades, a organização dos espaços e tempos escolares, o contexto das desigualdades e a luta dos movimentos sociais, que estão presentes na escola e nas propostas pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, refletidas nos projetos estruturantes.

Identidade e diferença: apontamentos iniciais

O sujeito vai determinando sua identidade pelas relações culturais que estabelece socialmente. A escola como espaço cultural, proporciona pelos seus discursos, e pelas relações de poder; entre gestores, docentes e discentes uma multiplicidade de identidades; que segundo nos afirma, Hall (2002, p. 9), “As identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas”. Partindo desta afirmação, entendemos que aquela ideia perpassada, de que nós nascemos com uma identidade, a qual seria fixa e acabada está sendo superada. Ainda segundo Hall (2002, p.12), “A Identidade é definida historicamente, o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um coerente”. Portanto, prevalece não uma identidade, mas uma multiplicidade de identidades que circulam na escola, construídas no contexto histórico e social do sujeito.

Analisando o panorama educacional, refletimos na posição e lugar dos educadores e estudantes, no processo educativo, num enfrentamento cotidiano

de diversas identidades que refletem e reproduzem os discursos hegemônicos das classes dominantes. Como afirma Lopes (2006, p.32), “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”. Assim, entendemos que a identidade é produzida no entremear das relações sociais e culturais, ao ponto que irá refletir as marcas de uma sociedade expressa principalmente pelo papel da linguagem e da interação entre os sujeitos, “identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade coexistem na mesma pessoa. ” Lopes (2006, p. 62). Estas identidades são incompletas e também fragmentadas, delineadas pelo outro, que está em nosso convívio dentro de um contexto definido, que representamos socialmente.

Este sistema de representação busca definir o outro como diferente, mas isto pode ser questionado e modificado. Como afirma Lopes (2006 p37), “As escolhas de nossas múltiplas identidades não dependem de nossa vontade, mais é determinada pelas práticas discursivas impregnadas de poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas. ” Nesse movimento de resistência que o sujeito pode interferir nas relações de poder, compete aqui o papel preponderante da escola. “A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. ” Silva (2014, p. 80).

Refletiremos a seguir sobre universo educacional como espaço de reprodução ou contestação das diferenças culturais. Discutiremos acerca da identidade, diferença e currículo para situarmos os leitores de categorias centrais do nosso estudo investigativo.

Identidade e currículo

Moreira e Candau, (2003 p.161), afirmam: [...] “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. ” Destacam também, que a escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença, porque tendemos a silenciá-las e neutralizá-las, sobretudo porque nos sentimos mais seguros e mais confortáveis com a homogeneização e a padronização. A escola é, pois, um espaço de formação identitária do sujeito, portanto, a diversidade cultural e as representações devem ser entendidas como essenciais para o preparo do aluno,

sujeito capaz de exercer sua cidadania plenamente.

Reconhecer a diferença e a diversidade multicultural significa, “uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista” Silva, (2014, p. 80). Nesse sentido, é importante salientar que a tarefa de transformar a educação tradicional, pautada numa perspectiva essencialista, a qual demarcava o campo da identidade como algo definido, consiste em questionar os princípios educativos excludentes e discriminatórios e propor uma reestruturação no currículo.

> A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e diferença (SILVA, 2014, p.78).

Nesse sentido, a função social da escola é aqui convocada a estar presente de forma efetiva, unindo forças ao combate dos estereótipos e discriminações que, ao estarem no cotidiano escolar impedem a formação cidadã dos estudantes.

É preciso, pois, oportunizar caminhos viáveis ao respeito às diferenças e as identidades, que historicamente foram silenciadas. Uma escola plural deve ir além da tolerância, ao diverso, deve ser questionadora, reflexiva e atuante. “Deve-se abordar a identidade e a diferença como questões de política e discuti-las como produção. ” Silva (2014, p.80). Portanto, a função da escola é social e também política, onde deve-se questionar as formas de dominação reproduzidas nas relações de poder estabelecidas e imbricadas na essência da realidade educacional. E assim necessitamos:

> [....] de um currículo e de uma pedagogia que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade (SILVA, 2014 p. 81).

O autor nos alerta para a necessidade de um currículo e uma pedagogia que contemplem ações de questionamento da dominação e da representação

da identidade e da diferença. Prosseguiremos tratando das questões de identidade, especificamente da identidade negra, objeto de nosso artigo.

Identidade negra e educação: algumas reflexões

Procurando abordar as questões pertinentes à construção da identidade negra, iniciaremos com as reflexões de Gomes (2011, p. 02): “Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa”. A autora confirma o que já havíamos pontuado anteriormente neste texto ao afirmar que a identidade é construída na interação com o outro. Daí entende-se que a identidade negra também se estabelece no discurso, no diálogo, socialmente e de maneira conflituosa na maioria vezes, pois, carrega-se com ela uma marca de inferioridade imposta dentro das relações de poder. Nossos/as estudantes possuem em seus coros estas marcas que os constituem e os forjam cotidianamente, e, portanto, a centralidade do ato educativo e função social da escola, nos convida a enxergar as diferenças e a não as transformar em desigualdades.

A construção da identidade negra constitui uma tarefa complexa, pois o jovem precisa se identificar com aquilo que é tido e reproduzido como inferior e desvalorizado. Como afirma Gomes (2005, p.41), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e negros brasileiros (as)”. A escola como lugar de aprendizagem e de inter-relações deve contribuir para a superação das desigualdades, embora, o que ocorra é justamente a hierarquização dos estudantes por classe, raça e gênero, mas ao mesmo tempo é também na escola que temos condições de subverter essa lógica de uma escola heteronormativa, sexista, racista generificante, se nossas práticas pedagógicas forem ressignificadas, juntamente com um currículo que expresse os desejos e direitos de todos e todas se enxergarem nele.

O espaço educacional deve contribuir com discussões, acerca das práticas escolares, que expressem uma postura crítica e reflexiva por parte dos professores e professoras. Assim, infere Gomes (2002, p. 42), “pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos uma pedagogia da diversidade”, ou seja, uma educação que comtemple as particularidades do

sujeito e que tenham seus direitos respeitados. Diante dessa realidade, a questão racial deve ser discutida pelos/as professores/as. Quando a lei 10639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana legitima, e lança as bases de uma educação para além, da desigualdade étnica, pois estabelece caminhos para evitar a exclusão do aluno/a negro/a, sujeito presente nas escolas públicas brasileiras.

> Cabe a nós educadores e educadoras a tarefa pedagógica, política social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2002, p.42),

Portanto, este fazer é implicado, intencional e político e dele todos nós somos parte corresponsáveis: gestores, pais, sociedade civil organizada, estudantes, técnicos e coordenadores pedagógicos. Isso só é possível a partir da sensibilização dos docentes a estabelecer práticas e diálogos interdisciplinares.

Metodologia

Utilizamos como metodologia, a pesquisa bibliográfica dialogando sobretudo, com obras dos autores Hall (2002), Moita Lopes (2006), Silva(2014), Gomes(2002), (2005), (2011) e Moreira e Candau (2003), para buscar as concepções sobre a identidade e identidade negra e educação, partindo do pressuposto de que este estudo exploratório nas obras desses autores nos possibilitou alcançar os objetivos propostos, já que ao alcançarmos um entendimento para dialogarmos sobre a formação identitária dos sujeitos no contexto da pós modernidade, tendo a escola como lócus dessa investigação, estaremos construindo uma pesquisa que implique a todos e todas no processo da diversidade, diferenças e identidade negra na escola pública baiana e municipal na cidade onde estamos desenvolvendo a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de material já elaborado, livros e artigos científicos, tendo como vantagem principal, o fato de permitir ao investigador a abrangência de um número maior de informações do que numa pesquisa em fontes diretas, como também, este tipo de pesquisa se apresenta, como indispensável nos estudos históricos, sendo necessário a analisar em

profundidade as informações obtidas e as condições em que os dados foram construídos (GIL, 2008).

Resultados

Nas discussões elencadas acerca do conceito e concepções de identidade, analisamos as obras de Hall (2002) Moita Lopes (2006), Silva (2014), e os referidos autores, Hall e Moita Lopes coadunam com a ideia de que as identidades são construídas nas relações sociais, na relação com o outro, Hall afirma que a identidade está descentrada, muda de acordo com a interpelação de sujeito, ou por sua representação. Moita Lopes, entende que as identidades são produzidas pelas práticas discursivas, na posição em que o sujeito ocupa socialmente, dentro deste mesmo processo discursivo de formação de identidade. Silva (2014) acrescenta o conceito de diferença, a qual também é fruto de um processo simbólico e das criações sociais e culturais. Assim, evidencia-se que a construção da identidade negra é um ato elaborado individual e socialmente, também se estabelece no discurso e nas relações de poder, sendo difícil de ser produzida no meio educacional que normalmente incita a negação da própria identidade, portanto reproduz as desigualdades, que devem ser justamente combatidas e questionadas. Dito isto, salientamos que a escola deve contribuir para discussões e ações pedagógicas que possam contribuir para a valorização da diversidade.

Considerações finais

Um dos grandes desafios à construção da identidade negra no âmbito educacional encontra-se na necessidade primeira de desconstrução dos estereótipos, da mudança do imaginário pedagógico que trata o negro sua cultura como desigual e transforma a diferença em deficiência, o que tem prejudicado nossos/as estudantes negro/as. Para estabelecer uma pedagogia da diversidade exigirá dos/as docentes ações que questionem o racismo que estabeleçam discursos positivos da cultura negra, e sobretudo, estabelecer novas práticas que dialoguem com a diversidade presente em nossa escolas e sociedade. Este é o processo de escolarização que traz uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética. Esta é a

educação que nossos estudantes precisam e desejam.

Por outro lado, as funções docentes mudaram e consequentemente é preciso mudar nossa forma de trabalhar - converter a escola em uma comunidade de aprendizagem, já que sabemos que a escola não consegue educar sozinha e, portanto, as instâncias de socialização na educação das crianças perpassam pelos diversos contextos: família, associações, voluntários, organismos oficiais, entre outros. Este novo tempo com novas demandas trazem novas infâncias e juventudes e nos desafiam e nos deslocam em busca da uma educação cuja aprendizagem esteja conectada à vida vivida e ao universo de interesses e possibilidade de crianças, adolescentes e adultos.

Nota

1. Transversal é uma forma de se trabalhar o conteúdo para evitar sua fragmentação e isolamento em cada disciplina, ou seja, um conteúdo trabalhado de forma transversal deve estar presente em toda a prática educativa. Transdisciplinar é o que possibilita as relações entre os diversos saberes, entendendo que nenhum deles é mais importante que o outro, e ocorre quando as disciplinas se articulam, e articulam seus conhecimentos.

Referências

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, , p.158-168, maio/jun/jul/ago 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf Acesso em: 12 set. 2016.

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

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação *Educação antirracista:* caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Educação e Identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura.v.* 9, p 38-47, 2002. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392. Acesso em 10.11.2016

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE,* v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: http:// seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971.acesso em 18.10.2016

HALL, S. A. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2006

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Abadia dos Santos Mendonça. EEPJFS. ana_abadia@yahoo.com.br

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

A Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que tem antes de mais nada o compromisso com a escolarização de alunos com deficiências. A Interdisciplinaridade tem um papel importante no processo de ensino aprendizagem, sendo que esse modelo de educação é o elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Esta pesquisa de cunho bibliográfico vem refletir sobre o significado dos termos inclusão e interdisciplinaridade e identificar a relação entre ambos em publicações na área da educação. O referencial teórico é diversificado nos temas educação inclusiva e interdisciplinaridade e sua relevância para a escolarização de alunos com deficiências. Contudo, Fazenda (2002, 2006, 2008, 2010, 2013), Mantoan (1997, 2009) e Rodríguez; Breyner (2010) foram os mais significativos para o tema proposto. Assim sendo, a interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significa, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar e, para a educação inclusiva, eliminar as gavetas das disciplinas por um currículo não disciplinar implica numa aprendizagem efetiva e duradoura.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Interdisciplinaridade. Alunos com deficiências. Aprendizagem.

Abstract

Inclusive Education is a teaching modality that has, above all, a commitment to the schooling of students with disabilities. Interdisciplinarity plays an important role in the teaching-learning process, being this model of education the link between the understanding of the disciplines in their most varied areas. This bibliographic research reflects on the meaning of the terms inclusion and interdisciplinarity and identifies the relationship between both in publications in the area of education. The theoretical framework is diversified in the themes of inclusive education and interdisciplinarity and its relevance for the schooling of students with disabilities. However, Fazenda (2002, 2006, 2008, 2010, 2013), Mantoan (1997, 2009) and Rodríguez; Breyner (2010) were the most significant for the proposed theme. Thus, interdisciplinarity contributes to minimize the pernicious effects of compartmentalization, but it does not in any way means advancement to a non-disciplinary curriculum and, for inclusive education, eliminating the drawers of disciplines by a non-disciplinary curriculum implies an effective and lasting learning.

Keywords: Inclusive education. Interdisciplinarity. Students with disabilities. learning.

Introdução

A inclusão escolar é um tema bastante debatido nos dias de hoje. Ela é uma modalidade de ensino que perpassa a todos os alunos com deficiências, sem distinção de cor, sexo, idade, nível social ou sendo mais ou menos severa a sua incapacidade.

A escola inclusiva está presente em todas as instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, de nível infantil, fundamental, médio, superior e suas pós-graduações. Só por meio desta forma de educação, podemos realmente ter em nossas escolas alunos com deficiências. É necessário, antes de tudo, compromisso com a causa da educação como um todo, ou seja, o processo educacional escolar é para todos (BRASIL, LDB 9394/96, 1996).

A inclusão escolar se apresenta nas instituições escolares, como o meio facilitador da escolarização de crianças, jovens e adultos por meio da escola regular. A escola inclusiva surge como uma manifestação social em defesa da igualdade de direitos, baseando-se em princípios éticos, promovendo a equidade e a eliminação de qualquer tipo de discriminação. De acordo com o dicionário Larousse (1999), o termo incluir tem como sinônimos, compreender, abranger, encerrar, inserir, envolver, implicar, somar, entre outros.

Segundo Sassaki (1997, p. 41),

> Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra

> exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Para que haja escolarização é preciso que haja antes de tudo, o ensino. E é no espaço escolar que começa todo o processo educacional. Numa abrangência da escola pode se perceber que a educação escolar é o ponto chave de uma instituição escolar regular para alcançar de fato a inclusão de todos. Mantoan (1996) já dizia que o "mote da inclusão é não deixar ninguém para trás".

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade tem um papel importantíssimo. É por meio dela que um conteúdo disciplinar é trabalhado nos diversos componentes curriculares, sem a compartimentação de ideias e disciplinas.

A colaboração entre disciplinas e profissionais de diferentes áreas do saber é frequentemente apontada como possível solução para problemas de ordem prática enfrentados pelos profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Objetivo e método

O objetivo desse estudo foi, portanto, refletir sobre o significado dos termos inclusão e interdisciplinaridade e identificar a relação entre ambos em publicações na área da educação. Os textos foram selecionados a partir de levantamento bibliográfico sobre o tema em livros, dissertações, teses e artigos científicos.

Interdisciplinaridade

Cumpre ressaltar que a interdisciplinaridade é baseada, antes de tudo, na relação entre pessoas, o que implica nos problemas contidos em todas as relações interpessoais.

Assim, verifica-se que em Vilela e Mendes, 2003:

> A interdisciplinaridade é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência

> entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual (VILELA; MENDES, 2003, p. 529).

Porém, mesmo diante do consenso de vários teóricos a respeito da relevância da interdisciplinaridade como ferramenta para evolução dos profissionais e, principalmente, dos educandos - destinatários de tais projetos interdisciplinares - é possível observar que não foram produzidos grandes avanços que poderiam acarretar em reflexos significativos a respeito da interdisciplinaridade no cotidiano educacional brasileiro.

A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas.

O exercício interdisciplinar vem sendo considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar, sem grande alcance e sem resultados convincentes.

> A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino aprendizagem.

A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) orientam

para o desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evite a diluição das mesmas de modo a se perder em generalidades. O trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89).

Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, p. 41, 2008).

Educação Inclusiva

As discussões em torno da educação inclusiva no atual contexto brasileiro relacionam-se aos diferentes modos de pensar a sociedade. Pereira, Andrade e Anjos (2009) afirmam que, para alguns, a proposta inclusiva é uma mudança localizada, que necessariamente se articula com as mudanças indispensáveis à superação do modo de vida capitalista. Para outros, a proposta inclusiva representa uma mudança no interior da educação que mostra a possibilidade de consenso, melhorando as relações sociais, os processos de ensino e diminuindo o preconceito e a hostilidade entre pessoas e grupos.

A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências. A meta é alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, segundo suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções advogadas pela ordem social e econômica vigente, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência (OMOTE, 2004).

Defende-se a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público alvo da Educação Especial. A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira. Incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras,

extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar (CARVALHO, 2000). Assim, educar alunos com seus pares nas salas comuns é importante para o seu desenvolvimento pleno, e não apenas para promover socialização.

A inclusão no contexto escolar vem se efetivando na prática mesmo com dificuldades, antes mesmo de a legislação vigente formalizar a proposta (VOIVODIC, 2004). Ela requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. O movimento inclusivo no contexto educacional é desafiador, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras para a educação inclusiva, conforme Carvalho (2003, p. 61) aponta:

> Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos (CARVALHO, 2003, p. 61).

Os fatores mencionados pela autora interferem no processo de inclusão e se este conjunto não for concretizado em ações que garantam o acesso, ingresso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, acabam por culminar nos entraves da educação inclusiva.

A concepção da inclusão de alunos com deficiência na escola tem, como um dos fundamentos conceituais, uma prática inclusiva que seja partilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar dessa complexa responsabilidade: equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários, alunos, famílias e profissionais de áreas multidisciplinares (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo etc.). Isso significa dizer que uma educação inclusiva implica em uma escola de qualidade para todos.

Inclusão escolar e interdisciplinaridade

As duas temáticas (Inclusão e Interdisciplinaridade) dialogam, partindo do

pressuposto de que para ser interdisciplinar é preciso autoconhecimento e empatia, por parte do educador para com o educando, assim como, para transformar o ambiente escolar em um ambiente acolhedor e inclusivo, faz-se necessário a mesma postura por parte do educador.

Os processos dialógicos pautados em saberes interdisciplinares vão além da busca de modelos ideais pré-estabelecidos, sua construção é um processo em constante desenvolvimento.

O pensar e o agir interdisciplinar se baseia no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é em si completa e que, pelo diálogo com as outras formas de conhecimento, de maneira a se interpretarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação (FERREIRA, 2006). Pois, o conhecimento é construído historicamente e se ressignifica a partir dos questionamentos efetivados e nas relações que o ser humano constrói diariamente.

A partir dos estudos de Fazenda (2002, 2006, 2008, 2010, 2013), podemos elencar alguns princípios primordiais que, entre outros, fundamentam uma postura de atitude interdisciplinar: Empatia, disposição para a mudança, autoconhecimento, estudo contínuo, olhar atento, escuta atenta e visão interdimensional.

No que diz respeito à inclusão, podemos elencar como princípios essenciais de um ensino efetivamente inclusivo, e que muitas vezes se apresenta como um desafio para o educador: aprender com as diferenças (estar em constante aprendizado), perceber nossas limitações (autoconhecimento), entender que cada indivíduo é único e necessita ser compreendido (empatia), estudar continuamente sobre a temática e aprender a lidar com a escassez de recursos e inovar.

Desse modo, há desafios a serem vencidos e discutidos e rediscutidos sobre como propiciar a inclusão escolar. Mantoan (2009, p. 10) nesta esteira salienta que “não somos iguais em tudo, mais conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral”.

A prática interdisciplinar, por ser contrária à educação tradicional que busca a padronização dos educandos, já é em sua origem inclusiva. Quando

pensamos em um educador que apresenta uma atitude interdisciplinar, pensamos em um profissional acolhedor, que se descobre como parte de um processo de ensino e aprendizagem, e não como o único responsável/detentor do poder de conhecer. Em uma prática interdisciplinar, se valoriza o meio, o contexto, os envolvidos e seus referenciais mais significativos, assim, a diversidade deixa de ser um problema e passa a ser indispensável para a produção de conhecimento de determinado grupo em que ocorre essa prática.

Ser interdisciplinar, não é só acolher na diferença, mas se empoderar e valorizar o que é diferente. Contudo, diante de uma educação inclusiva escassa, que coloca todos para dentro da escola, em nome de um ensino para todos, e ao invés de acolher, ignora, vilipendia e discrimina, os princípios da atitude interdisciplinar se tornam habilidades indispensáveis para um educador que não se contenta em ficar esperando políticas públicas e recursos, que nunca chegam, a não ser em papeis e nomenclaturas, na sala de aula. Ser um educador com atitude interdisciplinar é tirar o máximo de proveito do mínimo de recursos que possuímos na escola. É acolher na diferença, ofertando o mínimo de dignidade para a grande demanda de incluídos na escola.

Na escola inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos os educandos não se reduzem a pessoas rotuladas por docentes, especialistas, que condenam a categorização e hierarquização, impostas por aparatos psicológicos e pedagógicos. Cada educando é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade (MANTOAN, 2009).

Resultados

Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Logo, torna-se explícito a ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde, há o fim dos limites entre as disciplinas.

O trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos, destes com os professores, sem falar na experiência e no convívio grupal. Partindo deste princípio é importante, ainda, repensar essa metodologia como uma forma

de promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos sociais. Neste aspecto a função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato.

Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (FORTES, s.d., p. 7).

No desenvolvimento de atividades interdisciplinares o aluno não constrói sozinho o conhecimento, mas sim em conjunto com outros e tendo a figura do professor como uma orientação, um norte a ser seguido. Conforme Fazenda (2008) existe cinco princípios relacionados a essa prática: humildade, espera, respeito, coerência e desapego.

Esses princípios são a base para o sucesso da interdisciplinaridade na sala de aula, uma vez que para alcançar os resultados esperados com atividades em grupo é importante que todos sejam humildes ao demonstrar seus conhecimentos e técnicas; saibam o momento propício para falar e ouvir; respeitem os outros; sejam coerentes quanto ao que dizem e fazem e pratiquem o desapego do conhecimento, não achando que são mais nem menos que os outros alunos.

Um trabalho desenvolvido com a colaboração das várias áreas de competência nas instituições, em relação às ações pedagógicas, tem um efeito surpreendente quanto à transmissão e assimilação dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, para alunos com deficiência.

Fundamentados em Rodriguez; Breyner (2010), apresentamos algumas orientações que podem servir de base para práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das necessidades desses alunos.

- Adotar metodologias de ensino diversificadas, que contemplem estilos de aprendizagem variados. O autor sugere a utilização de estratégias que auxiliem na formação de conceitos a partir de variadas experiências, além da exposição oral, como por exemplo: apresentação de pistas visuais por meio de fotos e desenhos, dentre outros.

- Priorizar áreas ou unidades de conteúdos que possibilitem

funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para aprendizagens posteriores (habilidades de leitura, escrita e cálculo, por exemplo).

- Priorizar objetivos que reforcem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno, como por exemplo, habilidades sociais, cooperação, colaboração e persistência na realização de atividades.

- Solicitar informações ou atuações por meio de ordens claras, objetivas e sequenciais.

- Favorecer experiências diretas associadas à demonstração e à mediação.

- Desenvolver práticas que valorizem e fortaleçam a mediação, oportunizando a realização das atividades e a aprendizagem.

- Desenvolver atividades de breve duração, com objetivos claros, distintos e hierarquizados de acordo com as possibilidades de desempenho dos alunos.

- Flexibilizar o tempo de realização das atividades respeitando o ritmo dos alunos, mas estabelecendo com eles metas a cumprir progressivamente.

- Alternar atividades individuais e grupais, considerando o conhecimento a ser trabalhado e as características dos alunos.

- Estimular a manifestação de habilidades individuais que extrapolem o conhecimento formal, por meio de atividades que requeiram cooperação, participação coletiva e colaboração.

- Reorganizar o espaço de sala de aula, modificando a posição das carteiras, facilitando a interação entre os alunos.

- Realizar avaliações diárias, utilizando diferentes estratégias e diversificando as atividades, considerando como parâmetro as próprias produções dos alunos.

Essas orientações constituem um conjunto de ações que podem ser utilizadas para a formulação de propostas que integrem o Projeto Político Pedagógico da escola, oportunizando a efetivação da interdisciplinaridade por meio de um currículo voltado para o ensino de qualidade, tendo como perspectiva o reconhecimento e a atenção à diversidade dos alunos, no caso dessa pesquisa alunos com deficiência, promovendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral.

Considerações finais

A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo. A criança, o adolescente e o jovem percebem-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento dos saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens.

A autonomia dos alunos para aprender, embora se constitua em aspecto essencial na sinfonia das práticas pedagógicas de atenção às diferenças, constitui-se no aspecto mais difícil a ser implementado pelos professores (FIGUEIREDO, 2008).

O ensino dos conteúdos das áreas disciplinares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc.), muitas vezes, é tratado como fim em si mesmo e de modo fragmentado nas salas de aula. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significa, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar (GALLO, 2000, p. 28-29).

Eliminar as gavetas das disciplinas por um currículo não disciplinar implica um ensino em que se reconheçam a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas.

Um trabalho de equipe realmente interdisciplinar implica em uma observação crítica da situação de aprendizagem e dos elementos que a compõem, o que significa uma tomada de consciência da realidade por meio da observação, discussão, reflexão, compreensão e descrição dos fenômenos complexos.

O desenvolvimento de uma prática docente interdisciplinar requer, antes de tudo, uma mudança de atitude, trabalho e compromisso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf Acesso em 24 ago. 2016.

_____. *Lei n°9.795* de 27 de abril de 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em 18 abr. 2017.

_____. Congresso Nacional**.** *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional* – LDB n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem***.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

FAZENDA, I. C. A. *Dicionário em construção***:** interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Interdisciplinaridade*: Qual o sentido? 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, V. *Educação Física***:** interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. (Relatório de pesquisa) *Gestão da aprendizagem na diversidade.* Universidade Federal do Ceará, 2008.

FORTES, C. C. *Interdisciplinaridade:* origem, conceito e valor. [s.d.]. Disponível em: <http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/eh3tcog37oi43nz654g3dswloqyejkbfuxkjpbgehjepnlzyl4r3inoxahewtpql7drvx7t5hhxkic/Interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 8 de julho de 2011.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) *O Sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

INCLUIR. In: GRANDE dicionário Larousse cultural da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A escola das diferenças nas escolas.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *A Integração de pessoas com deficiência:* contribuições para uma reflexão sobre o tema**.** São Paulo: Memnon, 1997.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Rev. Bras. Educ. Espec***.**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf Acesso em: 14 set. 2016.

PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade:* conceitos e distinções***.*** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf Acesso em: 14 set. 2016.

RODRÍGUEZ, R.V.; BREYNER, A.J. *Gestão interdisciplinar do conhecimento:* bases educacionais e epistemológicas. Disponível em: <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/GICBEE.pdf> Acesso em setembro de 2010.

SASSAKI, R.K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos**.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VILELA, E.M.; MENDES, I.J. M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11 n. 4, p. 525-531, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692003000400016&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 19 set. 2016.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down***.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



O ENSINO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE UMA GINCANA SOLIDÁRIA

Donizete Lima Franco. IFTM. donizetefranco@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O artigo ora descrito trata de uma Gincana Solidária disputada no 1º semestre de 2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba, MG, que focalizou, além do aspecto lúdico, a interdisciplinaridade nas turmas de ensino médio integrado. Todos os alunos desse curso participaram, além dos professores e equipe técnico-administrativa da referida instituição escolar. Essa Gincana Solidária objetivou além do entrelaçamento dos diversos conteúdos, que foi o objetivo maior, a solidariedade também se fez jus num desprendimento para arrecadação de leite longa vida, materiais de higiene e limpeza para dois centros de acolhimento de idosos de Ituiutaba e culminou com um aumento de doadores de sangue e cadastro para doação de medula óssea para o Hemominas da referida cidade. O referencial teórico foi variado, como Ferreira (2012), Paviani (2005), Pedroza (2005), Brasil (1997), dentre outros. Foi uma experiência enriquecedora para todos os participantes e que foi demonstrado em todas as provas o empenho, a dedicação e a aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares do curso em questão.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Gincana Solidária. Envolvimento. Aprendizagem.

Abstract

The article here described deals with a Solidarity Tournament held in the

1st semester of 2017 at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Minas Gerais Triangle (IFTM) - Campus Ituiutaba, MG, which focused, in addition to the playful aspect, on interdisciplinarity in high school classes. All the students took part, besides the teachers and the administrative staff of the referred institution. The Solidarity Tournament aimed, in addition to the intertwining of the various contents, which was the main goal, solidarity was also justified in a detachment for the collection of milk, hygiene and cleaning materials for two shelters for the elderly in Ituiutaba and culminated with an increase of donors of blood and bone marrow for the Hemominas of the mentioned city. The theoretical framework was varied, such as Ferreira (2012), Paviani (2005), Pedroza (2005), Brazil (1997), among others. It was an enriching experience for all the participants and it was demonstrated in all the tests the commitment, the dedication and the learning of the contents of the curricular components of the course in question.

Keywords: Interdisciplinarity. Solidarity Tournament. Involvement. Learning.

Introdução

A educação nos tempos atuais consolida-se de várias maneiras. O professor não é mais um mero expositor de sua aula, como se fazia há alguns anos atrás. Ele é visto hoje como um direcionador da aprendizagem, um profissional da educação que leva seus alunos a também descobrir informações que lhes serão uteis nos componentes curriculares obrigatórios nos currículos da escola básica. O aluno por sua vez não é um mero expectador dos ensinamentos do docente que ministra suas aulas. Este discente é argumentador, questionador e coparticipante do processo ensino aprendizagem.

Assim sendo, existem várias metodologias que os professores dispõem para levar o conhecimento a seus alunos. Podem ser pesquisas, trabalhos em grupos, seminários, rodas de conversa, aulas em laboratórios, aulas de campo, visita monitorada e ainda a aula expositiva, que também tem sua utilidade e é bem vinda em muitos conteúdos.

Atualmente presenciamos meios de ensino que estão sempre apresentando novos desafios aos professores. Um desses desafios é a interdisciplinaridade.

Na educação, a interdisciplinaridade está presente desde que começou a ser aplicada na ciência, tendo como função superar a fragmentação do conhecimento escolar e criar uma relação entre este conhecimento e a realidade do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) orientam as

escolas quanto à elaboração de seus planos de estudo e dos objetivos que deverão ser alcançados com a sua aplicação. Surgem alternativas para que se possa mudar a rotina de sala de aula e fazer do aluno, sujeito ativo de sua aprendizagem.

> Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista (BRASIL, 1999, p. 21).

Neste contexto, a interdisciplinaridade propõe o aprendizado por meio da prática escolar, utilizando todas as situações do cotidiano do aluno, porém não precisa ser interpretada como a junção de várias disciplinas, mas como a de uma disciplina que contextualiza diversos assuntos.

Assim sendo, foi proposto um artigo que identificasse, discutisse e divulgasse resultados de um processo interdisciplinar focado em uma Gincana, que é um meio de conduzir o ensino aprendizagem diferente e bastante enriquecedor para todos os componentes curriculares do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Ituiutaba – MG.

Interdisciplinaridade

Na escola passamos a maior parte do nosso dia, fazemos amigos, aprendemos, conhecemos novas pessoas, participamos da vida escolar.

A escola é o espaço social onde deve se desenvolver o ensino e a aprendizagem por meio da prática interdisciplinar, a atividade individual que passa para os trabalhos coletivos em busca da totalidade por meio da articulação dos fragmentos disciplinares e pensamentos individuais de cada participante do processo de ensino/aprendizagem, neste caso professor e aluno (FERREIRA, 2012, p. 15).

Com a nova mentalidade em relação às novas metodologias de ensino, temos a necessidade de programar modificações na maneira de aplicar o processo didático (FERREIRA, 2012, p. 15).

A interdisciplinaridade pode integrar-se em outras áreas específicas, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano, pois

os dias de hoje podemos considerar as ciências naturais como umas das mais diversas em função de seus vários campos de trabalho. Ela é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas.

Um importante teórico e educador que buscou dar luz ao comportamento interdisciplinar na escola foi Paulo Freire. Segundo o autor, as características de um projeto interdisciplinar evidenciam-se por partirem da possibilidade de rever o velho e torná-lo novo, pois em todo novo existe algo de velho. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996, p. 31). Neste sentido, fica evidente a importância da interdisciplinaridade na produção do novo, no alargamento de horizontes visíveis na ótica de apenas uma disciplina – esta inovação ocorre quando, abertos à produção de novos conhecimentos ainda não existentes, efetiva-se diálogos que revelam novos indicadores, novas experiências vividas no cotidiano da sala de aula, novos aspectos retidos na memória, entre outros aspectos.

Nessa mesma perspectiva da relevância da interdisciplinaridade também se encontra Jayme Paviani, professor e pesquisador do assunto. Para o autor, esta postura pedagógica busca realmente o “novo”. Fora disso, ela não passa de mais um arranjo didático tido como modismo. A interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje; a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma razão instrumental, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, para a produção do novo (PAVIANI, 2005).

A interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores. Por falta de tempo, interesse ou preparo, o exercício docente na maioria das vezes ignora a intervenção de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos.

Há inúmeras formas de realizar atividades ou trabalhos interdisciplinares. Muitos professores do ensino fundamental trabalham de modo interdisciplinar.

Mesmo o professor disciplinarista pode realizar a interdisciplinaridade de um professor só, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de sua disciplina e o de outras, existentes no currículo ou não. Numa mesma área de conhecimento as possibilidades de abordagem interdisciplinar são ainda mais amplas, seja pelo fato de um professor assumir mais de uma disciplina da área, seja pela proximidade entre elas que permite estabelecer conexões entre os conteúdos.

Neste contexto, a interdisciplinaridade propõe o aprendizado por meio da prática escolar, utilizando todas as situações do cotidiano do aluno, porém não precisa ser interpretada como a junção de várias disciplinas, mas como a de uma disciplina que contextualiza diversos assuntos.

Nesse sentido, foi formado um grupo de trabalho com o objetivo de direcionar uma prática interdisciplinar com todos os alunos do ensino médio integrado, com o nome de Gincana Solidária 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Ituiutaba – MG. Desse grupo, foi formada uma Comissão que recebeu a Portaria nº 041 de 04 de abril de 20417, formada por docentes de todas as áreas, pedagogas, assistente da administração e interprete de LIBRAS.

Com o desenrolar das reuniões, foi proposto um projeto de extensão intitulado Gincana Solidária 2017.

Gincana Solidária 2017

Baseada em uma educação focada no pressuposto de que o aluno é oprotagonista das ações, às quais proporcionam a construção do conhecimento, apresentamos atividades interdisciplinares, possibilitando a troca de experiências e socialização entre discentes e docentes, e promovendo um ambiente de respeito, consideração e aprendizagem, com destaque ao eixo norteador, que é a percepção da importância dos valores morais e éticos.

Analisando o quadro atual, percebe-se que há um desinteresse, ou até mesmo, uma falta de objetivos por parte de nossos alunos. Com isso, é importante resgatar a autoestima, a identidade e a percepção do "EU" enquanto ser participante de uma sociedade que a cada momento sofre transformação e com isso necessita de estar preparado para viver de tal formaa questionar, refletir, desenvolvendo ações que justifiquem a existência enquanto cidadão.

Desta forma ratifica-se a importância de uma gincana interdisciplinar, onde o eixo central é a percepção da importância dos valores morais e éticos. Com isso, se faz necessário o envolvimento de toda a comunidade docente ediscente, priorizando os pontos fundamentais para que os objetivos sejam alcançados.

Nesta gincana ao aliarmos a interdisciplinaridade ao jogo, estimulamos o educando ao desenvolvimento do raciocínio lógico e a possibilidade de adquirir habilidades necessárias para aprendizagem do conteúdo. Assim a interdisciplinaridade facilita a busca pelo conhecimento e integração das diversas disciplinas curriculares.

Temos presente que, como afirma Vygotsky (1995, p. 104):

> Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (VIGOTSKY, 1995, p. 104).

Para mudar esse contexto, nosso objetivo no campo do ensino e da aprendizagem foi disponibilizar aos estudantes momentos de construção de conhecimentos dentro de atividades recreativas que tivessem como ponto de partida o saber/fazer do aluno, advindo de seu cotidiano. Buscamos, por meio de atividades lúdicas e desafiadoras, incentivar os alunos a pensarem de forma inovadora e a criarem estratégias para superarem os desafios apresentados.

Como Pedroza (2005, p. 75):

> Acreditamos que o momento lúdico, como espaço de descontração, na escola, deve ser visto como constituinte do sujeito, o qual, a partir de vivências que experimenta, constrói suas relações interpessoais. Então, a escola, ao oferecer espaços como esse, possibilita novas oportunidades para o desenvolvimento da subjetividade (PEDROZA 2005, p. 75).

As competições escolares são um tipo de estratégia que pode ser utilizada para pôr em prática os conhecimentos trabalhados em sala de aula. A educação por meio de jogos vem se tornando uma alternativa metodológica bastante pesquisada, sendo abordada de diversas formas e com aspectos variados (ALVES, 2006).

Para Lopes (2001) esse tipo de atividade extracurricular desempenha funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas, que satisfazem objetivos pedagógicos no contexto escolar como o aumento da atenção e da concentração, o desenvolvimento da autonomia e a redução da descrença na capacidade de realização.

Segundo Nascimento e Oeiras (2008, p. 47), por meio dessas atividades,

> [...] procura-se incentivar a descoberta de novos talentos, abordar problemas relacionados ao cotidiano dos alunos para que estes se envolvam naturalmente com as disciplinas a fim de torná-las mais interessantes. Estas instituições buscam proporcionar também meios para que os alunos criem novos vínculos com a escola, além da mudança de atitude com relação às disciplinas e a melhora dos valores afetivos como a autoconfiança e a autoestima do aluno, à medida que os alunos desenvolvem a capacidade de resolução de problemas (NASCIMENTO; OEIRAS, 2008, p. 47).

A escola é o lugar aonde desde cedo crianças e adolescentes vão com a motivação de receber conhecimentos e de socializar como parte de sua formação humana. Nas atividades formativas recreativas que também propõem um direcionamento da aprendizagem, independente de sua área, traz junto a comunidade escolar, indivíduos que até então estavam sem visão da sociedade, como futuros artistas em qualquer nível, pois muitos talentos são desmistificados e com a solidariedade de colegas e professores podem galgar projetos ambiciosos no futuro.

Dessa forma nas reuniões quinzenais para concretização e realização da mesma seguimos as seguintes etapas:

Planejamento

Reunião com a equipe da referida Portaria para a definição das principais ideias da gincana, inclusive o tema e os subtemas que foram abordados.

Objetivos da Gincana: definir e estabelecer estratégicas para a efetiva concretização da Gincana Solidária; determinar os objetivos a serem alcançados com cada prova da Gincana; identificar e descrever as provas a serem executadas pelos times de alunos executores da Gincana; arrecadar leite, fraldas geriátricas, material de limpeza e higiene pessoal para as duas casas que cuidam de idosos na cidade de Ituiutaba; desenvolver o espírito de solidariedade

entre os envolvidos; envolver-se para um aumento de doadores de sangue e cadastro para doação de medula óssea para o Hemocentro de Ituiutaba; unir o corpo discente em prol da solidariedade; proporcionar ao aluno um momento de aprendizagem fora do ambiente da sala de aula; promover interação entre alunos de diferentes turmas; envolver alunos e professores em um momento de lazer educativo com ambos trabalhando em equipe; promover a interação entre os professores de todos os componentes curriculares; incentivar o coleguismo, o trabalho em equipe e o senso de competição entre alunos e professores; estimular a criatividade e o planejamento de tomadas de decisão.

Elaboração

Seguindo o planejamento, foram abordados os seguintes temas, distribuídos em 10 provas que foram lançadas no dia 06/04/2017: criação de uma Bandeira que simbolizasse a cor do seu grupo, criação do Mascote e dramatiza-lo em um aluno do grupo, organização do Grito de Guerra conduzido por 10 alunos da equipe que entoasse no palco o grito de guerra da equipe, quando esta estivesse em evidência.

Outra prova de bastante destaque e que foi a partir dessa ideia que originou o trabalho interdisciplinar, foi “Dando o Sangue pela Equipe”, do conteúdo de Biologia. Nessa especificamente os alunos como são menores de idade, deveria conseguir doadores de sangue e cadastro de medula óssea para o Hemominas de Ituiutaba.

A quinta prova seria “Fazer o Bem, faz bem”, onde todos os alunos deveria arrecadar fraudas geriátricas, produtos de higiene pessoal e de limpeza e leite longa vida. A sexta prova é a “Batalha no Facebook”. A equipe será responsável por tirar uma foto de sua equipe toda e colocar no facebook, para ser curtida.

A sétima prova será a do “Porquinho Comilão”, a qual as equipes deveriam colocar num porquinho-cofre, moedas e cédulas para “alimentá-lo” durante toda a duração da gincana. Quando este recusar mais alimento, poderá solicitar outro porquinho para alimenta-lo. Esse alimento servirá para comprar a premiação da equipe vencedora.

Na oitava e nona provas, o talento e a veia artística poderá ser apreciada. Na primeira delas, um aluno de cada equipe, especialmente do 1º ano, deverá fazer um “Show Artístico de Calouros”, com o tempo máximo de 5 minutos e na

última, “Professor por um dia”, um componente da equipe deverá se caracterizar de um dos professores da turma e por 5 minutos, deverá representa-lo mais fidedignamente possível.

Na última prova “Paródia”, a prova pode ser realizada por um ou mais alunos de cada equipe. Cada equipe deverá fazer uma paródia sobre fórmulas da área de exatas e apresentar em um tempo máximo de 5 minutos.

Execução

A Gincana Solidária foi trabalhada nos turnos manhã e tarde, com o lançamento dia 06/04/2017 e término no dia 20/04/2017. No dia 10/04/2017 houve como abertura do evento, uma palestra proferida por um servidor do Hemominas de Ituiutaba, com a finalidade de esclarecimentos sobre doação de sangue e medula óssea. Na oportunidade as turmas foram divididas em 3 blocos para este momento, com a duração de 30 minutos cada.

Na semana de 17 aa 20/04/2017, no horário de intervalo dos turnos manhã e tarde, as provas de 1 a 7 foram executadas e no último dia (20/04), no horário da tarde, as provas de 8 a 10 foram desenvolvidas, com o ponto alto da Gincana a totalização dos pontos e o anúncio da equipe vencedora.

Para cada prova houve uma pontuação especifica, detalhes estes discutidos nas reuniões quinzenais realizadas com a equipe de professores.

Resultados

A Gincana Solidária 2017 foi encerrada no final da tarde do dia 20/04/2017, tendo a equipe Amarela como vencedora, com 2268 pontos. Mas o que foi mais importante do que ter uma equipe vencedora, foi o fato de que todos os alunos e a maioria dos professores participaram deste evento.

Alunos que praticamente não abriam a boca durante as aulas, puderam expressar nas artes, nos gritos de guerra, na coleta de leite longa e produtos de higiene pessoal e limpeza, nas torcidas como um todo, e para o Hemominas de Ituiutaba, foi um grande ganho, não só pelas muitas bolsas de sangue colhidas, mas com certeza no aumento de doadores de sangue e medula óssea para esse centro.

Nos componentes curriculares do ensino médio, houve atividades em todos eles, os docentes, de acordo com sua pasta, puderam colocar a Gincana

nas atividades de sala de aula, como conteúdos a serem aprendidos, discutidos e aprendizagens elaboradas.

Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente.

Pedro Demo (2001) também nos ajuda a pensar sobre a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem quando propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico. Para ele, disseminar informação, conhecimento e patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas os transmitimos. Na verdade, reconstruímos. Por isso, a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político, nunca apenas reprodutivo.

Considerações finais

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

O professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências**.**

A Gincana Solidária proporcionou, a todos os docentes, alunos, pedagogos e demais servidores, um momento de aprender com prazer, entusiasmo, motivação e alegria. O espirito de solidariedade também ficou marcado, sentimento que está bastante em falta nos nossos dias, talvez pela falta de tempo, muitas ocupações, seja de adultos e/ou adolescentes que desde cedo competem para um futuro melhor.

Referências

ALVES, E. M. S. *A ludicidade e o ensino de matemática***.** Campinas: Papirus, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio***.** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

DEMO, P. *Educação & conhecimento:* relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, M. N. 2012*. A música como recurso didático na aula de Geografia.* Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7051/1/2012_ManuelNunesFerreira.pdf. Acesso em: 19 dez. 2015.

GADOTTI, M. *Interdisciplinaridade***:** atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2016.

LOPES. G. S. *Ambientes virtuais de ensino***:** aspectos estruturais e tecnológicos. Florianópolis: UFSC. 2001.

NASCIMENTO, M. G.; OEIRAS, J. Y. Y. Atividades para competições escolares de matemática no ambiente Moodle In: WORKSHOP SOBRE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2008, Belém do Pará. *Anais...* Belém, 1995. p. 47. Disponível em: <http://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/view/999/985>. Acesso em: 22/04/2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade:* conceito e distinções. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia.* UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a06.pdf>. Acesso em: 20/04/2017.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.



PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO E A INCLUSÃO ESCOLAR

Luhany Ercleide Ponciano, UFU, luhany_any@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Nosso objetivo é discutir a importância do diagnóstico e da intervenção dos problemas de aprendizagem, por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a discussão num grupo do Pibid Gestão, na Escola Pública. Concluímos que após a sondagem sobre o nível de desenvolvimento dos estudantes e observação das suas dificuldades, criam-se metodologias, planejamentos e estratégias para que todos alunos se sobressaiam e se desenvolvam sem rótulos e com sucesso. Não podemos separar grupos determinados ao fracasso ou ao sucesso. Assim, a tarefa de intervir para melhorar o aprendizado pode obter mais sucesso por intermédio do PDI. Uma escola que dá oportunidade de atender a todos os educandos dentro de suas necessidades dá prioridade ao avanço no processo ensino aprendizagem da turma toda e busca ser muito mais includente na busca de democratização do saber.

Palavra-chave: Plano de Desenvolvimento Individual. Aprendizagem. Inclusão escolar.

Abstract

Our objective is to discuss the importance of diagnosis and intervention of learning problems, through the Individual Development Plan (IDP). We used bibliographic research and discussion in a group of Pibid management, in the

Public School. We conclude that after probing the students' level of development and observing their difficulties, methodologies, plans and strategies are created so that all students excel and develop without labels and with success. We can not separate determined groups from failure or success. Thus, the task of intervening to improve learning can be more successful through the IDP. A school that gives the opportunity to attend to all learners within their needs prioritizes advancement in the process teaching learning of the whole class and seeks to be much more inclusive in the search for democratization of knowledge.

Keywords: Individual Development Plan. Learning.School inclusion.

Introdução

O Plano de desenvolvimento individual do aluno é uma proposta avaliativa enviada às escolas pela Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais, subsecretaria de desenvolvimento da educação, superintendência de educação e diretoria da educação especial, como documento obrigatório de serem realizados e que deve ser realizado durante o ano letivo, em cada semestre, pois desse modo é possível que se tenha sucesso no desenvolvimento do aluno. O instrumento não é para ser usado somente com os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem pois, por meio dessa proposta é possível aplicar a inclusão escolar, e também alcançar a qualidade de aprendizagem.

Inclusão não é a mesma coisa quer integrar, pois exige-se o entendimento das diferenças e debilidades dos estudantes sem discriminar, apontar ou excluir, tem a ver com uma mudança da visão educacional. Desse modo, atingirá os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, assim como todos os demais, para que obtenham sucesso no desenvolvimento geral.

Pensando nesse tipo de inclusão é possível ver o PDI como um instrumento muito eficaz para conduzir a elaboração de um cronograma para trabalhar as potencialidades edificuldades dos alunos, além de criar uma estratégia para melhorar o aprendizado, nesse caso, deve ser usado para todos os alunos, sem exceções.

Ao referir-se ao PDI é comum que haja o equívoco de tratá-lo de modo congruente com a avaliação, pois ocupa papel muito importante nessa proposta de um plano de desenvolvimento individual do aluno, no entanto, esse instrumento não se resume apenas à avaliação. O que se espera é que haja um percurso avaliativo de forma processual e descritiva, desse modo, se terá um instrumento importante para a regulamentação da aprendizagem dos estudantes

e para o planejamento da intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos.

A proposta que auxilia os professores e especialistas trás a especificidade de cada passo da elaboração do documento e como deve ser preenchido, desde a identificação da escola e do aluno até a descrição dos potenciais e dificuldades do aluno e o plano pedagógico para saná-las.

Desse modo, a observação e avaliação é um dos passos mais importantes, pois é a partir da experiência que o professor tem com o aluno que ele poderá perceber quais são as necessidades especificas do estudante, decorrente da sua deficiência ou apenas da sua dificuldade, assim poderá traçar um plano de intervenção para que melhore o aprendizado daquele aluno.

No caso de alunos com cegueira, surdez, transtornos, deficiência física ou intelectual, altas habilidades ou superdotação, será possível que eles também aprendem. No entanto não será considerada apenas a dificuldade e a deficiência, mas focando da habilidade e os potenciais que o estudante apresenta, assim, será possível que esse estudante aprenda as mesmas coisas que os outros.

O professor fará uma avaliação diagnóstica para não cometer pré-conceitos em relação ao estudante. Além disso, é importante conhecer o educando também em sua vida e experiências fora da escola, para isso ele deve usar a *Anamnese*, que é uma entrevista com os pais do aluno, para identificar as barreiras que estão impedindo ou que podem vir a impedir a aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno, bem como a definição do que é necessário fazer para responder a essas necessidades.

Na proposta de PDI tem algumas perguntas que conduzirão a conversa com a família, essas perguntas são importantes para saber como foi a gravidez, se houve complicações, se a criança foi diagnosticada com alguma deficiência, se houve acompanhamento, como é a relação com a família, parente e amigos, como é a comunicação, quais as experiências escolares entre outras.

Depois de ter feito a entrevista, é necessário que o professor utilize alguns instrumentos, tais como jogos, brincadeiras, atividades de avaliações orais, escrita dentre outros durante determinado tempo, a fim de tabular os potenciais e dificuldades do aluno. Destarte, o professor irá avaliar a habilidade acadêmica do aluno em todas as áreas, cognitiva e metacognitiva, motora e psicomotora, interpessoais e comunicacionais.

Na avaliação cognitiva, o professor observará o conjunto de habilidades mentais necessárias para a obtenção do conhecimento sobre o mundo, esses são processos inerentes ao ser humano de absorver conhecimento e de converter o que é captado para o seu modo de ser interno, possibilitando a interação com os semelhantes e com o meio em que vive.

Dentre os aspectos cognitivos a serem avaliados temos a memória, a percepção, a atenção, o raciocínio lógico, a linguagem, o pensamento e as funções executivas, todas as funções interagem entre si, pois o ser humano é caracterizado pela sua totalidade, portanto é necessária bastante atenção do professor a como o aluno age e como se sobressai nas atividades avaliativas.

O professor deve saber qual o tipo de raciocínio o aluno usa para, a partir daí, possibilitar-lhe o desenvolvimento de outros tipos de raciocínio, assim, deve observar, se vai do geral ao particular, do particular ao geral, ou se ele consegue relacionar toda a lógica.

Sobre a linguagem, para desenvolvimento desse processo deve-se utilizar variadas situações que favoreçam a comunicação do estudante, tais como dramatizações de atividades da vida diária ou de situações de fantasia, jogos e brincadeiras diversas e contação de histórias, dentre outras. Assim observar se o padrão de articulatório apresentado pela criança não corresponde á sua idade cronológica, se a fala apresenta pequenas trocas, porém que lhe causam grande incômodo ou se há alteração do padrão articulatório por problemas orgânicos.

Por causa disso, deve-se observar se o aluno usa corretamente as palavras, de acordo com sua necessidade, começar e manter um diálogo e se consegue se colocar no ponto de vista do outro, ou estabelecer trocas de ideias, se tem facilidade de listar palavra, situações, fatos e histórias, se tem visão geral ou superfocada das coisas e objetos, se tem dificuldade na fluência da fala,se apresenta gagueira.

Já em relação ao pensamento, é importante observar se o aluno consegue ter criatividade, criticidade, se consegue analisar, sintetizar, questionar e sistematizar, além disso, é importante observar as funções executivas, por meio disso, poderá saber se o aluno consegue se sobressair deiante de algum problema, possibilitando o pleno desenvolvimento.

Quanto à Metacognição, relaciona-se quando a pessoa tem noção de seus processos de pensar e resolverproblemas, além disso a utilização desses

conhecimentos para controlar seus processos mentais.

Durante o processo de avaliação da metacognição é importante conversar com o aluno sobre como ele realizou a atividade, quais foram as suas dificuldades ao realizá-la, o que ele precisava saber para realizá-la, o que ele não sabia e o que era preciso saber e como ele resolveu esse problema, o que ele sentiu ao se deparar com essas dificuldades e ao terminar a atividade, como ele avalia seu desempenho.

O Processo de desenvolvimento motor inicia-se na consciência e termina apenas quando a pessoa morre. Ao longo da vida é possível realizar algumas atividades motoras a partir da idade e de como foi estimulado, dependendo desses aspectos, o professor deve observar quais atividades motoras o estudante ainda não tem capacidade de realizar.

Desse modo, o professor deve observar se o aluno consegue flexionar, equilibrar-se, estender-se, girar, levantar, torcer, virar-se, arrastar-se, engatinhar, andar, correr, saltar em dois ou um só pé, saltitar, galopar, deslizar, escalar, rolar, desviar, rastejar, súber, descer, arremessar, apanhar, chutar, derrubar, prender, rebater, costurar, enfiar, encaixar, empilhar, recostar, colorir, escrever, fazer movimento de pinça para pegar pequenos objetos, fazer tecelagem, abotoar, digitalizar, recortar e apagar.

Além disso, cada aluno pode ter a sua necessidade de adequação postural e de mobilidade atendida, isso se o professor souber identificar os problemas existentes. A postura correta e precoce pode possibilitar suporte corporal, prevenir deformidades, favorecer a integridade da pele, melhorar as funções fisiológicas, aperfeiçoar desempenho funcional, ampliar a liberdade de movimento, possibilitar o melhor uso das mãos, melhorar o campo visual, a coordenação visomotora, a atenção, a concentração e as condições para o aprendizado, economizar energia, entre outros.

Outro ponto importante é aceitação do seu corpo, portanto é necessário identificar por meio de uma avaliação diagnóstica, como os pais lidam com a aparência corporal de seus filhos e qual a imagem que o estudante tem de si, descrição pela criança de seu corpo, estando com os olhos fechados, se ele consegue discriminar e nomear partes do seu corpo em si e no outro, movimentar partes do corpo nomeadas pelo avaliador e desenho de uma figura humana.

Os aspectos pessoais/ interpessoais/ afetivos também são importantes.

Nesse caso, o professor irá analisar como é o aluno, qual a sua autoimagem e autoestima, se ele é tímido demais, se gosta de se isolar, se olha nos olhos de seus interlocutores, se aceita a proximidade de outros e como é o seu humor, além disso, o comportamento diante dos colegas, pais, professores, como se comporta em sala de aula, como se comporta diante de criticas, quando é contrariado, ou diante do “não”, como se relaciona com as regras e convenções socialmente estabelecidas, se consegue se colocar diante do outro e entender seus sentimentos, se respeita o outro, se é colaborativo, se é capaz de controlar suas emoções, como resolve conflitos de convivência com seus pares, professores e demais pessoas de seu convívio diário, se permanece em sala de aulas, dentre outros.

Além desses aspectos sociáveis, é necessário que o professor também esteja atento a motivação dos alunos, portanto, avaliar a capacidade do estudante de continuar com os esforços mesmo frente aos mais desanimadores desafios e obstáculos, durante a realização de atividades, a capacidade de autonomia, em fazer as coisa com independência.A comunicação é o modo como o aluno vai transmitir ou receber informações consigo, com o outro, ou com o meio. Nesse caso o professor deve avaliar a comunicação oral, a escrita e outras.

Na comunicação oral, a avaliação de ser feita por meio da observação quanto a capacidade de ouvir com atenção o que os outros falam, se o estudante sabe transmitir, oralmente recados e avisos, se usa bem a língua falada, escolhendo o vocabulário de acordo com o contexto, se fala sem gaguejar, se a fala é inteligível, se respira pela boca, se repete o mesmo som, se grita ou chora, se se comunica por meio dos movimentos de cabeça. Expressão facial ou gestual, do olhar, se aponta o que quer, se utiliza estrutura complexa de frases, sebaba, se usa recursos de comunicação alternativa, dentre outros.

Já na comunicação escrita, deve-se avaliar se o estudante escreve, lê e interpreta gêneros textuais diversos, se produz textos escritos para se comunicar, escolhendo o gênero e vocabulário de acordo com a sua necessidade e contexto social e se utiliza outras formas gráficas para se comunicar e quais são elas.

Além dessas observações relacionadas ao cognitivo, motor, afetivo e comunicacional, é necessário também, uma avaliação de acordo comcada área

de conhecimento para analisar o desenvolvimento do aluno, depois dessas análises, o professor deve fazer um planejamento pedagógico para trabalhar todas as dificuldades do aluno.

Não se trata de fazer um planejamento para turma e outro para o aluno deficiente, e sim, trabalhar com o aluno deficiente para que ele possa acompanhar seus pares, respeitando seu ritmo e suas possibilidades. Além disso, buscar estratégias para sanar as dificuldades variáveis de barreiras para o processo de aprendizagem.

Uma observação muito importante a se fazer é de que o aluno tenha capacidades e dificuldades, melhor do que considerar apenas as dificuldades é considerar também as capacidades, assim, utilizando-as para sanar as debilidades no aprendizado. Depois disso, o professor constrói um cronograma para a correção de rumos, assim será possível acompanhar o avanço de seu aluno, esse documento vai ser importante também quando o aluno mudar de série, pois o próximo professor poderá continuar o trabalho iniciado anteriormente, favorecendo o desenvolvimento do aluno.

Por conseguinte, a *inclusão* se tornou, nos últimos tempos, um dos assuntos mais polêmicos, pois há aqueles que concordam os que discordam e também aqueles que não se interessam pelo assunto, mas também criticam sem muito conhecimento do que seja.

Mantoan(2003), discute os termos “Integração” e “ Inclusão”. A autora confronta esses termos explicitando suas diferenças e contradições, evidenciando que nem sempre o que acontece nas escolas é integração e não inclusão.

A partir dessa ideia,a integração é entendido apenas como a inserção de educandos com deficiência nas escolas comuns, além disso, pode-se entender a integração como a designação de alunos agrupados em escolas especiais, salas especiais ou grupos de lazer para deficiente. Pela integração escolar, o estudante tem acesso à escola por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. Isso quer dizer que nem todos os alunos com deficiência terão possibilidade de frenquentar o ensino regular, pois será feito uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção, nesse caso a escola não mudará como um todo, mas os alunos terão que mudar para se adaptar ás exigências da

escola.

Quanto à inclusão vai além do discurso apenas de inserção dos alunos com deficiência, se trata de uma mudança radical completa e sistemática, ou seja, ela prevê a inserção de todos os alunos na escola, independente de qualquer coisa, raça, crença ou deficiência. Um fator que é importante destacar é o de que quando se separa um grupo por rótulos, seja qual motivo, não se pratica a inclusão e, sim, a exclusão.

Mantoan(2003) explica que o objetivo da integração é inserir o estudante que já foi anteriormente excluído, já o da inclusão é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Nesse prisma, a escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Portanto, a perspectiva da inclusão é a de que seja uma provocação que seja um instrumento para melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

Por isso trazemos o PDI como instrumento de inclusão escolar. Quando começamos a falar sobre escola, muitas discussões são iniciadas referentes aos professores, alunos, currículo, qualidade de ensino, gestão democrática, inclusão, planejamento, burocracias, desvalorização, formação continuada entre outras, no entanto, apesar de muitas discussões serem feitas, poucas vezes se chega a uma conclusão a fim de encontrar uma saída eficiente para melhorar de alguma forma.

Dessa forma, a partir de um documento obrigatório e complexo como o PDI, podemos encontrar uma solução para um problema bastante recorrente na educação, que é a qualidade, além de auxiliar no processo de inclusão. É preciso entender que o PDI não é apenas um documento burocrático para educandos com deficiência ou que apresentem dificuldades mais graves.

Na verdade o PDI é o plano de desenvolvimento individual do aluno, portanto, vai funcionar como um diagnóstico de quais são as capacidades e dificuldades do aluno, a partir daí, montar estratégiasna busca de utilizar de seus potenciais para melhor aprendizado e conseguir sanar a sua dificuldade considerando os limites cognitivos, motores, emocionais e comunicacionais, trabalhando paramelhor desenvolvimento, e também melhor aprendizagem e a qualidade do ensino.

Segundo estudos da neurociência,

> [...] saber não mais se refere à capacidade de se lembrar de informações ou repetir informações recebidas, mas como a capacidade de encontrar e usar as informações corretas em contextos diversos. A educação não pode mais se propor a suprir todo o conhecimento humano, mas deve preocupar-se em proporcionar meios ao aluno para o desenvolvimento de recursos intelectuais e de estratégias de aprendizagem capazes de ajudá-lo na aquisição de conhecimento que lhe permita pensar ativamente sobre as ciências. Assim entendido, a pessoatorna-se um aprendiz vitalício e independente (OLIVEIRA, 2011, p.76.)

A partir disso é possível dizer que a educação não tem a ver com transmissão de conhecimentomas encontrar meios para que o aluno consiga ter autonomia para aprender.

Sacristan (2013) faz uma crítica às variadas discussões de como se deve ensinar, em vez de entender como o aluno aprende, que é preciso falar mais na qualidade de aprendizagem e ressalta que qualidade tem a ver com as maneiras de abordagem e aproveitamento de potencialidades dos conteúdos na direção que nos indicam as finalidades educacionais.

Metodologia

Utilizamos a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e a discussão do tema em um grupo do Pibid Gestão, na Escola Pública. Documentos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação foram utilizados.

Resultados

Desse modo, podemos dizer que é preciso entender como cada aluno aprende para só então fazer um planejamento para que possa alcançar a qualidade esperada. Veja que é exatamente esse o papel específico do PDI, mas não apenas para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos. Se o professor tem o diagnóstico da individualidade de seus alunos, possivelmente terá mais noção de quais estratégias utilizarem para melhorar o desenvolvimento deles.

Além dessas coisas, a partir do conceito dito acima sobre inclusão escolar, de que inclusão deve ser de modo geral de todos os alunos, sem excluir, temos

que se o professor trabalha com todos os estudantes, as potencialidades e dificuldades, ele vai incluir sem excluir, maximizar os potenciais em vez das deficiências.

Considerações finais

Imaginar uma educação de qualidade é o que mais os professores e especialistas da educação fazem, eu não fico atrás não, a cada texto novo que eu leio, experiência do projeto PIBID nas escolas e nas muitas discussões feitas na Universidade no curso de Pedagogia, eu imagino cada vez mais a educação que eu quero que meus filhos e futuros alunos tenham.

Quando eu tive o primeiro contato com o PDI eu fiquei bem interessada em conhecer mais e entender qual era o sentido de realizá-lo, por fim eu realmente entendi que era uma coisa importante a se fazer, depois de ler outros textos e ter outras discussões eu percebi, que na realidade o PDI era tratado como mera burocracia e que não era utilizado de modo certo, com a eficiência que tem, e muitas vezes vários erros eram encontrados, por fim, nós do PIBID, chegamos a conclusão de que seria muito importante fazermos um projeto que conseguisse levsr aos professores a importância do PDI.

A partir disso e de alguns seminários e apresentações de trabalho percebi que mais do que a elaboração de um documento, o PDI poderia ser um instrumento para que os alunos com deficiência pudesseser atendidos e que ajudaria o desenvolvimento da aprendizagem, por fim, entendendoa inclusão, entendi que na verdade, mais do que isso, pode ser um passo para a qualidade na educação.

Referências

SACRISTAN, G. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: _____ (Org) *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre, Penso, 2013, p. 262-280.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, G. G. *Neurociências e os processos educativos:* um saber necessário na formação de professores**.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011. Disponível em: https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf Scesso em

5 mar. 2017.

POKER, Rosimar Bortolini, *et al*. UNESP. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília*:* Oficina Universitária, 2013.



TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Maurício dos Reis Brasão, UNIUBE, mbrasao@gmail.com

Agência financiadora: CNPQ/FAPEMIG
Área temática: AT04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Este texto analisa a produção científica, a partir dos descritores tecnologia e educação, abrangendo dissertações e teses produzidas na área de educação, junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No processo de seleção dos trabalhos a serem analisados, optamos por estudos que abordem de forma específica e não tangencial a questão da tecnologia e da educação. Metodologicamente, é uma pesquisa bibliográfica do tipo estudo do estado do conhecimento.

Palavras-chave: Educação e Tecnologia. Estudo do Estado do Conhecimento. Produção Científica.

Abstract

This text analyzes the scientific production, from the descriptors technology and education, covering dissertations and theses produced in the area of education, next to the Bank of Theses and Dissertations of CAPES. In the process of selecting the works to be analyzed, we opted for studies that deal specifically and non-tangentially with the issue of technology and education. Methodologically, it is a bibliographical research of the type study of the state of knowledge.

Keywords: Education and Technology. Study of the State of Knowledge. Scientific production.

Introdução

Para Castells (2009, p. 82), “a Internet talvez seja o mais revolucionário meio tecnológico da Era da Informação”, e “como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados pelo novo meio tecnológico” (CASTELLS, 2009, p. 108). Essa caracterização feita pelo autor expõe a dimensão do que representa a revolução tecnológica, especialmente a Internet, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade, trazendo crises identitárias e paradoxos, explorados por ele em sua obra *A sociedade em rede* (1999).

Vinculado ao projeto temático “Perspectivas Interdisciplinares na Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, propomos um estudo do estado do conhecimento sobre o tema tecnologia e educação. Para tal, nos debruçamos à luz de dimensões que se desvelam em cada trabalho e no conjunto deles, nos quais o fenômeno passa a ser analisado.

Assim, no primeiro momento trazemos o conceito de estudo do estado do conhecimento e um recorte do mapeamento realizado, a partir dos descritores tecnologia e educação, abrangendo dissertações e teses produzidas na área de educação, junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES defendidas no ano de 2016.

Uma das finalidades mais significativas de uma proposta de estudo como este é ampliar não apenas o conhecimento sobre o que tem sido estudado na área, mas também o modo como se tem realizado tais estudos e sua materialização em gêneros do universo acadêmico. Nesse viés, um estudo do estado do conhecimento em tecnologia e educação é uma atividade importante na construção de nossa tese de doutorado.

A relevância de trabalhos nessa natureza está numa possível articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento, que busque integrar estudos e resultados de pesquisas. Assim um primeiro passo está na revisão, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão do “estado do conhecimento” em tecnologia e educação, na área educacional.

Pensamos, ainda, que a compreensão do estado de conhecimento de um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da

ciência, não só na ordenação do conjunto de informações e resultados já obtidos, mas também, na indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas e vieses, além da possibilidade de identificar lacunas.

Corroborando com nosso estudo, lemos Soares (1989, p. 3) que justifica a relevância de trabalhos nessa natureza:

> A compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Essa pesquisadora também relata que as pesquisas com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento são ainda recentes no Brasil; entretanto, são de grande importância, pois podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

Resumidamente, não temos a pretensão de esgotar a importância de um estudo do estado da arte. É uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem construído sobre o assunto pesquisado, impedindo que se debruce com investigações dispensáveis.

Dessa forma, trazemos um estudo do estado do conhecimento em tecnologia e educação no intuito de alimentar e (re) definir passos a serem seguidos em nossa tese em construção. Sem dúvida, o estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para essa produção.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico, do tipo do estado do conhecimento a partir das referências de Norma Ferreira (2002) e Joana Romanowski e Romilda Ens (2006), que se curvam na análise da produção científico-acadêmica de um determinado campo do conhecimento, tentando encontrar o que está sendo produzido pela comunidade científico-acadêmica em determinada época

e lugar.

Para a pesquisadora Ferreira (2002), nos últimos anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para a autora, são pesquisas definidas como de caráter bibliográfico, que trazem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.

As pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, segundo Ferreira (2002), são definidas como de caráter bibliográfico e parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.

Na fala da autora, o estado da arte é uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles [...] (FERREIRA, 2002 p. 258).

Nesse viés, as pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá ser preenchida.

Mas, o que vem a ser estado do conhecimento? Marilia Costa Morosini (2012, p. 111), assevera que esse tipo de estudo “permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados [...].

Nesse sentido, a construção do estado do conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando lacunas passíveis de desvelar ou, até mesmo, fazendo-nos compreender ruídos expressivos a respeito do tema de estudo.

Dessa forma, buscamos no estudo em estado do conhecimento um movimento inicial de nossa pesquisa, uma vez que busca localizar e nortear os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção que aborda os estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa – tecnologia e educação.

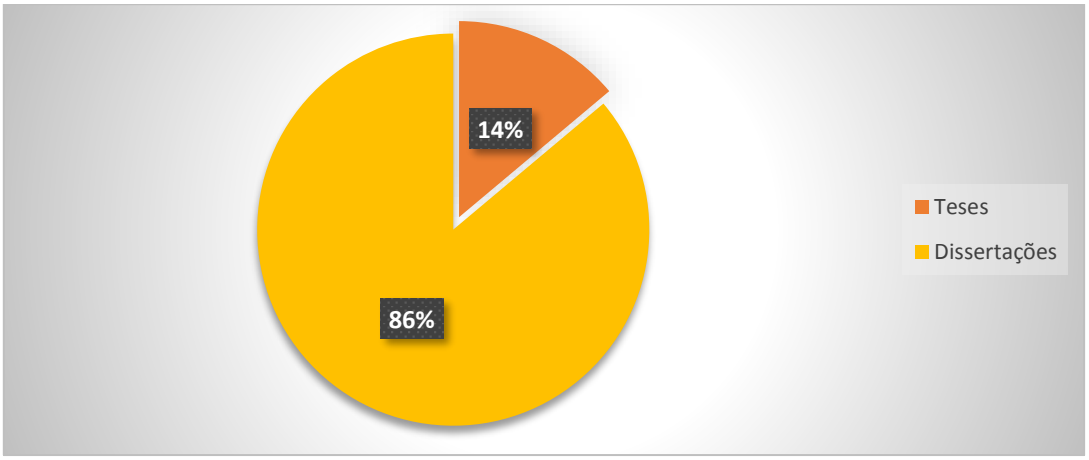
Como exemplos de estudos do estado do conhecimento,

exemplificamos: a produção de Litto e Formiga (2009), “Educação a distância: o estado da arte”; “Em busca do conhecimento em construção e da construção do conhecimento: a metodologia da pesquisa”, de Soares (1989); “Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995”, de Ferreira (1999); “Tecnologias Digitais e a relação entre teoria e prática: uma análise da produção em trinta anos de BOLEMA”, escrito por Borba, Almeida, e Chiari (2015); “As Pesquisas denominadas do Tipo “Estado da Arte” Em Educação”, de Romanowski e Ens (2006); “Tecnologias de informação móveis, sem fio e ubíquas: definições, estado da arte e oportunidades de pesquisa”, produzido por Saccol e Reinhard (2007); e “Educação e Tecnociência no Brasil Contemporâneo: Perspectivas Investigativas aos Estudos Curriculares”, de Silva (2012).

Resultados

O presente texto compreende a síntese do levantamento da produção em *educação e tecnologia*, no ano de 2016. Estão estruturadas, a partir da busca de aspectos recorrentes, tendências e lacunas identificáveis nas teses e dissertações, considerando o seguinte critério: - Dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, respectivamente no banco de dados da CAPES. Da aplicação deste critério resultou o levantamento do conjunto de 36 documentos, sendo 31 dissertações e cinco teses (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Teses e dissertações sobre educação e tecnologia defendidas na área de educação no Brasil, 2016.

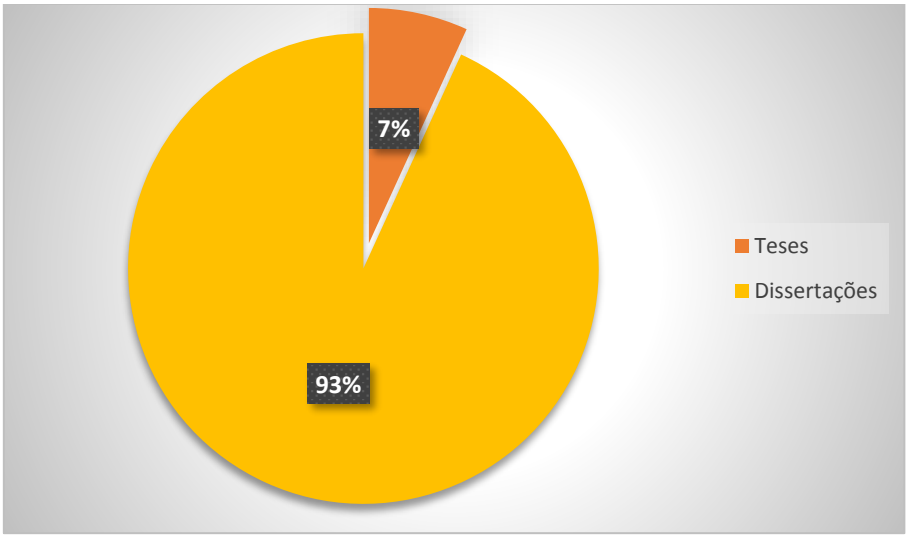


Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A pouca produção de teses em relação ao tema tecnologia e educação parece estar relacionada ao menor número de programas de pós-graduação em educação que oferecem doutorado no país.

Nossa percepção vinculada à curiosidade e à investigação nos leva a lapidar, nesse contexto, a sentença aristotélica formulada já no início da Metafísica: a de que todos os homens se inclinam -se naturalmente ao saber. Dessa forma, de posse dos primeiros levantamentos, surgiu-nos uma curiosidade: e se trocássemos a ordem dos descritores para (Educação e Tecnologia)? O resultou da aplicação deste outro critério resultou no levantamento de 44 documentos, sendo 41 dissertações e três teses (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Teses e dissertações sobre educação e tecnologia defendidas na área de educação no Brasil, 2016.



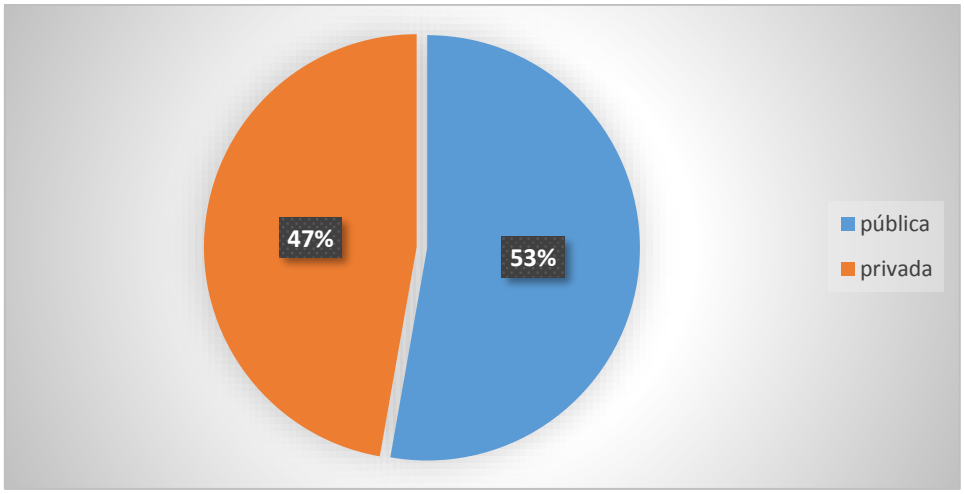
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Cruzando os dois bancos de dados, verificamos que apenas uma produção se repete, vale aqui mencionar: SILVA (2016), intitulada **"**Uma Proposta de ensino de gráficos de Cinemática com uso de videoanálise mediado por uma metodologia de apredizagem Ativa**".**

Dessa forma, ressaltamos que o porquê da diferença de informações entre a primeira e a segunda busca se desdobrará numa próxima pesquisa. Assim, nos debruçamos a garimpar em cima dos primeiros dados. De posse desses, observamos que a produção discente sobre Tecnologia e Educação foi produzida em diversos programas de pós-graduação em educação sendo: IES

públicas (53%) e IES privada (47%), (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Teses e dissertações sobre educação e tecnologia defendidas na área de educação no Brasil, 2016.

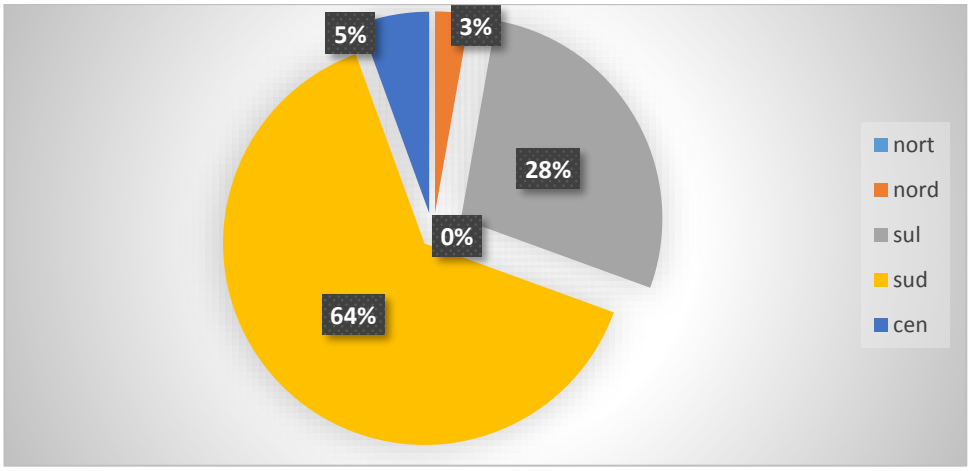


Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

As escolas privadas demonstram maior tendência. Isso pode ser decorrente da expansão de cursos de educação a distância no país. Dados revelados no portal do MEC/CAPES.

Cerca de 64% dos trabalhos sobre tecnologia e educação foram produzidos na Região Sudeste, na Região Sul, 28%, na Região Centro Oeste, 5%, na Região Nordeste, 3%, e na Região Norte, 0% como destaca o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Teses e dissertações sobre educação e tecnologia defendidas na área de educação no Brasil, 2016.



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Os dados demonstram que é desproporcional o número de programas de pós-graduação em Educação no Sul e Sudeste e no Norte. Na página do MEC/CAPES observamos que há no Centro Oeste 184 cursos, no Nordeste, 456, no Norte 110, no Sudeste 1316, e Sul 522, totalizando 2588 cursos (MEC/CAPES, 2017).

Na tentativa de apontar para a multiplicidade de perspectivas e propostas de incorporação educacional das tecnologias, as expressões e palavras-chave recorrentes, a serem retomadas, são as que constam da Tabela 2.

Tabela 2 – Teses e dissertações sobre educação e tecnologia defendidas na área de educação no Brasil, 2016.

Palavras-chave	Frequências
Tecnologia e educação	36
Design instrucional	34
Ensino e aprendizagem	29
Design na Educação	29
Tecnologia educacional	27
Software educacional	22
Ambiente Virtual de Aprendizagem	18
Redes Sociais	15
Ferramentas Auxiliadoras	15
Tecnologia e educação profissional	13
Educação e Mídia	09
Mineração de dados educacionais	08
Sociedade do conhecimento	08
Gamificação	07
Museus e Internet	06
Tecnologia Social	05
Histórias em Quadrinhos	04
Inclusão digital	03
Mentalidade Técnica	03
Espaços não formais de educação	02

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

.

Em relação às palavras-chave, é preciso esclarecer que, do ponto de vista analítico adotado, elas se restringem às definidas pelos autores. Incluem expressões que podem esclarecer as tendências a serem analisadas, com base nas leituras que sustentaram a produção dos resumos.

Quanto à questão da predominância, um esclarecimento inicial é oportuno. Do ponto de vista quantitativo e considerando as diferentes produções aqui reunidas, análises de frequência podem remeter a uma panorâmica inicial. Já do ponto de vista qualitativo e das produções individualmente consideradas, a frequência pode não dar conta sequer dos temas trabalhados, já que há uma dupla referência presente nas relações entre educação e tecnologia: a tecnologia incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, ora predominando a perspectiva do primeiro, ora do segundo elemento do par.

Portanto, a discussão das categorizações possíveis compreendeu a verificação:

a) predominância das perspectivas assumidas nas produções, centradas ora no ensino, ora na aprendizagem;

b) das relações entre os títulos e os temas e focos detectados em cada um dos textos;

c) das referências teórico-metodológicas específicas; e

d) das palavras-chave como pontos de entrada no conjunto da produção.

As palavras educação e tecnologia estão presentes em quase todas as teses e dissertações, ainda que os recortes e as focalizações variem. Nesta variação, as palavras e expressões utilizadas remetem aos modos de objetivação das tecnologias da informação e da comunicação – TICs no campo educacional. Remetem, assim, à apropriação das produções originárias de outros campos de saber que, por sua vez, implica os movimentos de descontextualização e recontextualização dessas produções como design instrucional, gamificação, ambiente virtual de aprendizagem e redes sociais.

Foi possível verificar a abordagem do item tecnologia ora como sinônimo de TICs. Por esse viés, para abordar a recontextualização das TICs no campo educacional, é fundamental a análise das formas de apropriação detectadas nos documentos. O que os estudos mostram é que há uma mistura dos termos.

É importante mencionar que houve além das palavras-chave no quadro outras apareceram como “museus e internet”, “tecnologia social”, “histórias em quadrinhos”, “inclusão digital”, “mentalidade técnica” e “espaços não formais de educação”. São aspectos que deverão ser investigados.

Considerações finais

Como estudos preliminares, a produção sobre tecnologia e educação no banco de dados da CAPES, no ano de 2016 não foi muito expressiva, o que nos possibilitou em parte, fomento a novas produções de conhecimento, e como subsídios a elaboração de novos trabalhos. Como exemplo a descoberta de que uma inversão de termos pode nos levar a caminhos diversos que nem sempre correspondem a nossa necessidade, como para “tecnologia e educação”, e para “educação e tecnologia”. A pesquisa continua.

Referências

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F.L.de; CHIARI, A. S. S. Tecnologias Digitais e a relação entre teoria e prática: uma análise da produção em trinta anos de BOLEMA. *Bolema* [online]. 2015, v.29, n.53, pp.1115-1140. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301115&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância:* o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MOROSINI, M. C. Qualidade e pesquisa em educação superior: algumas tendências. In: BULIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. (Orgs.). *Pesquisa em Educação*: inquietações e desafios. Londrina, UEL, 2012. p. 487 - 412

ROMANOWSKI, J. P.*;* ENS, R.T. As Pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação*. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set. /dez. 2006.

SACCOL, A.Z.; REINHARD, N. Tecnologias de informação móveis, sem fio e ubíquas: definições, estado da arte e oportunidades de pesquisa. *Rev. adm. contemp.* [online]. 2007, v.11, n.4. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552007000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SILVA, J. C. G. da. *Uma proposta de ensino de gráficos de Cinemática com uso de videoanálise mediado por uma metodologia de aprendizagem ativa*. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação)- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, R. R. D. da. Educação e tecnociência no Brasil contemporâneo:

Perspectivas Investigativas aos Estudos Curriculares. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc*. Belo Horizonte, v.14, n.2, p. 47-60, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172012000200047&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SOARES, M. B. Em busca do conhecimento em construção e da construção do conhecimento: a metodologia da pesquisa. *In*: _____. *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. Brasília: INEP, 1989.



INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL?

Vicente Batista dos Santos Neto, UFU, vicente@iftm.edu.br
Maria Celia Borges, UFU, marcelbor@gmail.com

Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

As tecnologias digitais têm papel de destaque no trabalho docente nos dias atuais. Destacam-se três visões: libertadora (LEVY, 1993) alienadora (CASTELLS, 2003) e intensificadora do trabalho (ANTUNES, 2002). O trabalho tem como objetivo conhecer a produção de teses de doutorado na área de educação sobre tecnologias digitais e intensificação do trabalho docente e responder à seguinte questão: como os programas de pesquisa em educação no Brasil têm estudado a Intensificação do Trabalho Docente ocasionada pelo uso das TDICS? Foi realizada uma pesquisa bibliométrica no banco de teses da capes. Encontramos 246 tese sobre os tema, mas apenas 5 convergiram para as duas temáticas. Percebeu-se que as pesquisas questionam os modelos de apropriação das TDICS e que não houve referência ao estudo direcionado ao ensino básico.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Intensificação do trabalho docente. Teses de doutorado.

Abstract

Digital technologies play an important role in today's teaching work. Three visions stand out: liberating (LEVY, 1993) alienating (CASTELLS, 2003) and intensifying the work (ANTUNES, 2002). The objective of this work is to know the

production of doctoral theses in the area of digital technology education and intensification of teaching work and to answer the following question: how have the research programs in education in Brazil studied the Intensification of Teaching Work caused by the use of TDICS? A bibliometric research was carried out at the thesis bank of capes. We found 246 thesis on the subject, but only 5 converged for the two themes. It was noticed that the researches question the models of appropriation of the TDICS and that there was no reference to the study directed to basic education.

Keywords: Digital Technologies. Intensification of teaching work. PhD Thesis.

Considerações iniciais

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) tem encontrado na sociedade atual um espaço para disseminar-se enquanto agente de transformação social (HINE, 2004), sobretudo em três ideias: i) como ferramentas libertadoras - *internet* acessível à maioria das pessoas(LEVY, 1993); ii) *internet* como mecanismo de controle social (BAUMAN, 2009; SANTOS,2000) e; iii) como instrumento a serviço do capital que precariza ou intensifica as relações de trabalho(ANTUNES, 2002; ANTUNES; BRAGA, 2009; MILL, 2006; LARA, 2016).

Compreender, portanto, as nuances que envolvem e fundamentam o uso das TDICS na escola e sua capacidade de (des)construir práticas sociais torna-se imprescindível para uma reflexão sobre sua adoção.

Assim, tomamos como questão central “como os programas de pesquisa em educação no Brasil têm estudado a Intensificação do Trabalho Docente(ITD) ocasionada pelo uso das TDICS?

Destarte, analisamos a produção de teses de doutorado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e identificamos a produção sobre esta temática.

Tecnologias digitais e trabalho docente: algumas aproximações

Para Pinto (2005, p. 220), “tecnologia” pode ser entendida como “o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.” A tecnologia é apropriada pelas pessoas em determinado local e tempo. Assevera ainda que, a tecnologia é a ciência da técnica e que “[...] a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação,

materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, (PINTO 2005, p. 221).

Tais tecnologias se tornam resultado da intervenção do homem em função do contexto social e temporal. Assim, a apropriação das TDICS no meio escolar pode trazer algumas implicações.

> O uso das tecnologias no trabalho docente, apesar de aparentemente surgir, como forma poupadora e dinamizadora do esforço humano, também traz uma forte intensificação dos processos de trabalho. Esse fato nem sempre é percebido pelos docentes, pois se apresenta transfigurado na possibilidade de maior agilidade e dinamismo na execução das atividades, visto que as tecnologias permitem superar a lógica tradicional de tempo e de espaço (FIDALGO e FIDALGO, 2008 p. 16).

Ao apropriarmos de uma determinada tecnologia, mister se faz refletir sobre seus benefícios e suas limitações. Para alguns autores, a TDICS são agentes de mudança social tão radicais que precisam de um longo período de tempo para concluir e tomar forma (HINE, 2004).

"As inovações trazem implicações (positivas ou não) incondicionais – embora tais implicações possam ser revertidas em contributos para o desempenho das funções da educação na contemporaneidade [...]." (MILL 2013, p.17).

A introdução de tecnologias digitais na escola é feita, sobretudo, para melhorar o processo educacional (docência, gestão, etc). Contudo, o uso impensado, pode levar à ITD. "[...] A *internet* é de fato uma tecnologia da liberdade – mas pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores de valor. Nesse sentido geral a sociedade não mudou muito" (CASTELLS, 2003, p. 225).

Preocupado com esse caráter controlador da *internet*, Santos aponta que,

> um dos traços marcantes do atual período histórico é, pois, o papel verdadeiramente despótico da informação. [...] as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta [...]. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares (SANTOS, 2000, p. 38-39).

Se por um lado a *internet* opera como extensão das preocupações

modernas para o controle social, por outro, em vez de ser uma ameaça para as relações sociais, sem dúvida aumenta suas chances de reestruturação em termos tempo-espacial (HINE, 2004).

A compressão do espaço e do tempo torna-se ao mesmo tempo uma "benção e uma maldição". Se por um lado, se torna possível, por meio da rede, do ciberespaço estar em qualquer lugar ao mesmo tempo, por outro o capital se apropria desse mecanismo para estender o tempo de trabalho para locais não-laborais. Nessa linha, segundo Hine (2004) as tecnologias-chave da modernidade são o relógio, o calendário, o mapa o computador, que representam para os modernistas a compressão espaço-tempo.

No caso do professor,

> o espaço-tempo de seu trabalho parece sofrer uma grave otimização que se manifesta centralmente no espaço doméstico onde os outros membros do convívio íntimo do lar passam a ter que dividir o tempo e o espaço de suas relações e suas trocas (que a priori deveriam ser do outro), com o computador, o fax, o telefone celular... O mais importante é dizer que esses novos aparatos maravilhosos da vida tecnologizada não mantêm um laço racional com o tempo, na medida em que estão disponíveis "toute la journeé", para receber chamadas telefônicas (é como se não existisse hora limite para ele tocar), notificar o recebimento de mensagens por e-mail e por que desligá-los se resta sempre a dúvida: será algo importante? Talvez um convite para uma palestra; as necessárias bancas de defesa; os projetos de pesquisa; os dados que faltavam para finalizar aquele relatório; trabalhos atrasados de aluno (o prazo convencional passa a ser até à meia-noite. Você recebeu o arquivo que enviei hoje?); enfim, mais um prazo que se expira! (FIDALGO, 2010, p.54-55).

O acesso contínuo a *e-mails* institucionais, o uso de celulares acaba por estender a carga horária de trabalho, configurando-se como ITD, como apontam Fidalgo e Fidalgo (2008).

Essa ideia é corroborada por Antunes e Braga (2009, p. 8) que asseveram: "[...] o emprego das chamadas tecnologias de informação e comunicação foi concebido quase como sinônimo de não trabalho, *tal disjuntiva e mesmo antinomia que operava em relação à modalidade vigente de trabalho assalariado*" (Grifo dos autores).

O rompimento das barreiras de tempo espaço tem provocado a ampliação dos horários de trabalho fazendo com que os professores estendam sua jornada

nas telas de computadores ou aparelhos celulares.

Antunes (2002) aponta que o trabalho doméstico desregulamentado e inconsciente caracteriza-se como a expansão da jornada de trabalho permitida pelo rompimento dos limites de espaço e tempo.

> As tecnologias de informação e comunicação levaram o espaço-tempo de descanso de muitos trabalhadores (e de suas famílias) a se transformar também num espaço-tempo de trabalho e desmanchou, quase por completo, os limites entre a produção e a reprodução, trazendo dificuldades quando da inserção de uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal (MILL *et al*, 2008, p. 115)

Nesse sentido percebemos que as tecnologias digitais têm contribuído para a ITD com a extrapolação das jornadas de trabalho – se antes da evolução da telemática a preocupação era a atuação em duas ou mais escolas mais o trabalho de planejamento em casa, com apropriação das TDICS pelos docentes há uma ampliação dessa jornada.

Talvez a apropriação inconsciente das TDICS seja a forma mais perversa que se apresenta o formato de intensificação. Antunes e Alves (2004, p. 348) apontam que “quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos.” Isso demonstra a ponderação que se deve ter quanto à adoção de novas tecnologias digitais na educação.

Destarte, quanto mais intensa e irreflexiva apropriação das TDICS pela escola, maior seria a tendência de ampliação do processo de ITD.

Percebemos, portanto, que muito se tem a refletir acerca dessa temática. Nesse sentido, conhecer a produção acadêmica sobre o assunto nos mostraria a importância que o tema tem recebido na academia.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, seguida de uma pesquisa bibliométrica no Banco de teses da Capes. Para Diodato (1994, *apud*, MUNIZ JUNIOR, MAIA E VIOLA, 2011) a pesquisa bibliométrica se refere a uma análise quantitativa da comunicação escrita, ou seja, consiste em análises estatísticas dos padrões que aparecem na publicação e utilização de documentos.

A pesquisa teve como foco identificar as Teses de Doutorado que versavam sobre o tema, nas seguintes etapas:

1) Levantamento bibliográfico de teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES, buscando os termos “tecnologias digitais”, “tecnologias da informação” e “intensificação do trabalho docente”,

2) Catalogação das teses de doutorado referentes a cada termo em planilha *excell;*

3) Análise dos títulos e identificação da convergência entre os termos tecnologias digitais e intensificação do trabalho docente - comprovada após a leitura dos resumos das teses;

O que dizem as produções sobre tecnologias digitais e trabalho docente?

Percebeu-se que a maioria das teses sobre TDICS versava sobre metodologias de ensino e formação de professores. Em menor grau sobre gestão e política e pouco sobre trabalho docente. Quanto à ITD, a maioria tratava de outros fatores que não as TDICS.

Após triagem dos dados, identificamos o seguinte:

Quadro 1- Total de Teses sobre TDICS e ITD.

Descrição	Quant.
Teses em C. H. sobre tecnologias digitais	138
Teses em C.H. sobre Tecnologias da informação	87
Teses em C.H. sobre Intensificação do Trabalho Docente	21
Total	246

Fonte – Banco de teses da CAPES

Após a leitura dos resumos verificou-se que entre 246 teses pesquisadas, apenas 5 convergiram para a discussão da temática:

Na primeira Tese, Neves (2011) , discute as transformações no modo de acumulação capitalista para uma forma mais flexível, aponta que as TDICS são elementos essenciais nas relações de produção e trabalho. Discute que a intensificação do trabalho docente mediado pela *internet* e conclui que a falta de regulamentação leva à intensificação.

Na segunda Tese, Lara (2016) investiga os processos de trabalho de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em educação a partir da

incorporação de tecnologias digitais (TD) no seu cotidiano. Conclui que assim como Jano (personagem mitológico de visões contraditórias), o processo de incorporação das TD no trabalho docente é ambíguo - traz melhorias, facilidades para os processos de trabalho, ao passo que propicia a invasão de tempos e de espaços de não trabalho dos professores, ocasionando “trabalho em tempo integral”.

Na terceira tese, Mill (2006) desenvolve um estudo sobre tempos e espaços escolares, que constituem fatores fundantes para a compreensão do processo de trabalho pedagógico. As discussões sobre espaço e tempo, tecnologias digitais e trabalho docente tem como pano de fundo a educação a distância, sobretudo o trabalho de tutores virtuais. São discutidas as “muitas e contraditórias teorias sobre as concepções de espaço e tempo, destacando os espaços e tempos de trabalho e especificando os espaços e tempos no processo de trabalho virtual num contexto capitalista” (p.17). As características do teletrabalhador na figura do tutor de EaD; uma análise das relações entre teletrabalho, tecnologia e relações sociais de sexo, tendo como campo de investigação a educação a distância mediada por tecnologias de informação e comunicação; um levantamento de perdas e ganhos da realização do trabalho pedagógico por meio da telemática; uma reflexão sobre as possibilidades benéficas e maléficas do teletrabalho docente.

A tese conclui que a telemática promove relações de ITD em alguns casos inclusive de precarização, sobretudo na figura do Tutor. Essas ideias são corroboradas por autores como Antunes, Marx, Mill, Fidalgo; Fidalgo; Fidalgo, dentre outros.

Na quarta tese, Silva (2011, p.8) analisa “a reestruturação da produção e do trabalho, bem como a condição mercadológica que a educação passou a assumir nessa nova ordem do capital” (p.8). Tendo como pano de fundo o Programa Universidade Aberta do Brasil e o trabalho desenvolvido por tutor e docente no programa, destaca que “o ensino superior se tornou uma mercadoria bastante rentável no promissor mercado da educação” e que “existe íntima relação entre a precarização, o (des)emprego, a flexibilidade e a tecnologia. Sendo a última usada exaustivamente para intensificar, ainda mais, a exploração da força de trabalho em escala mundial” (p. 137).

Na quinta tese, Benini (2012) propõe uma investigação da política

nacional para educação a distância e as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente. Desenvolve uma discussão sobre trabalho docente, tempo e espaço e educação a distância. Em relação à ITD, o autor conclui que, a intensificação da divisão do trabalho docente e a divisão dos processos de ensino e de aprendizagem, consistem nos principais mecanismos de aumento das forças produtivas do docente na educação a distância.

Esses dados podem ser sintetizados como apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Teses Convergentes com a temática.

Termo	Q.	Título	Ano
Tecnologias digitais	2	NEVES, I. de S. V. Condições de trabalho docente no ensino superior da rede privada na modalidade educação a distância.	2011
		LARA, R. da C. Sob o signo de jano: tensionamentos no trabalho docente com usos de tecnologias digitais na pós-graduação stricto sensu	2016
Tecnologias da informação		MILL, D. R. da S. Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, relações sociais de sexo e coletividade na idade mídia.	2006
		SILVA, S. A. da. Educação à Distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?	2011
		BENINI, E. G. Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente	2012
Intensificação do trabalho docente	–	–	–
Total	5		

Fonte- Banco de Teses da Capes

Considerações

Percebeu-se que as teses em sua totalidade tratam de educação superior ou pós-graduação. Nenhuma delas abarca o ensino básico, no qual se nota a ITD em promovida pela TDIC. Contudo, não se pode negar o beneficio trazido pelas TIDCS para a educação. Seja no apoio a cursos presenciais por meio de metodologias de ensino, seja na EaD, TDICS são importantes ferramentas para a dinamização e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como de gestão da educação. O importante é compreender que sua apropriação pela educação deve ser refletida.

Se por um lado as TDICS reduzem o tempo na realização de tarefas docentes básicas, por outro torna o professor “refém” dessa tecnologia tanto no seu horário de trabalho, quanto no seu horário de descanso. Vida profissional e

social passa a se convergir em um só tempo, um só espaço e não há a percepção dessa intensificação.

Assim, consideramos que se faz importante a ampliação das pesquisas nesta área, com olhar crítico promovendo a reflexão sobre a adoção das TDICS na educação.

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho:* ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

_____; BRAGA, R. (Orgs.). *Infoproletários:* degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

BAUMAN, Z. *Globalização:* as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENINI, E. G. *Política educacional e educação a distância:* as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente. Novas Edições Acadêmicas, 2014.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet***:** reflexões sobre a *internet*, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios? Belo Horizonte: *Revista extra-classe, n.*1, v.1, fev. 2008. Disponível em: https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/trabalho-docente-tecnologias-e-educacao-a-distancia/ Acesso em 10 out. 2016.

FIDALGO, N. L. R. *A espetacularização do trabalho docente Universitário:* dilemas entre produzir e viver e viver para produzir. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pósgraduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Fedral de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

HINE, C. *Etnografia virtual***.** Barcelona, Espanha: UOC, 2004.

LARA, R. C. *Sob o signo de jano***:** tensionamentos trabalho docente com usos de tecnologias digitais na pós-graduação *stricto sensu*. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LEVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 2003.

MILL, D. *Educação a distância e trabalho docente virtual:* sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. *Escritos sobre educação a distância:* desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

_____; ABREU-E-LIMA, D.; TANCREDI, R. M. S. P.; LIMA, V. S. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância*:* o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia, a*no 2, v. 2, n. 4 ago./dez. 2008.

MUNIZ JR, J.; MAIA, F. G. M.; VIOLA, G. *Os principais trabalhos na teoria do conhecimento tácito:* pesquisa bibliométrica 2000-2011. SIMPOI: SIMPÓSIO DE OPERAÇÕES HUMANITÁRIAS E CADEIAS SUSTENTÁVEIS, XIV. São Paulo: FGV- 2011.

NEVES, I. S. V. Condições de trabalho docente no ensino superior da rede privada na modalidade educação a distância. 2011. 185 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação:
Política, Trabalho e Formação Humana da Universidade Federal de Santa Catarina. Belo Horizonte, 2011.

PINTO, A. V. . *O conceito de tecnologia***.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização:* do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000**.**

SILVA, S. A. *Educação à Distância e Universidade Aberta do Brasil:* quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? 2011, 187 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.



A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS ENVOLVIDAS

Rejane Alves de Almeida, IFTM, rejanepozebon@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

A escolha da temática mídia impressa e os recursos de multimídias se deu em função da necessidade de compreender a mudança do cenário educacional nas últimas décadas, principalmente pelo advento da globalização. O objetivo deste trabalho é, pois, analisar, refletir e enfatizar questões peculiares à comunicação na Educação a Distância e as tecnologias envolvidas, tendo como base a utilização fontes bibliográficas e, como também e uma pesquisa de campo.

Palavras-chave: Aprendizagem. EAD. Multimidia.

Abstract

The choice of print media and multimedia resources was based on the need to understand the changing educational scenario in the last decades, mainly due to the advent of globalization. The objective of this work is, therefore, to analyze, reflect and emphasize issues peculiar to communication in Distance Education and the technologies involved, based on the use of bibliographic sources and, as well as field research.

Keywords: Learning. EAD. Multimedia.

Introdução

Este estudo é o resultado da pesquisa que aborda a produção de material didático impresso para EAD e tem como objetivos principais a análise e a reflexão da articulação entre mídia impressa e recursos de multimídia.

Mesmo com o avanço dos recursos tecnológicos, a utilização do papel e da mídia impressa, como livros, revistas, jornais e cartazes não foi eliminada. Isso porque, cabe ressaltar, que não necessita de equipamento, é de fácil acesso e transporte, é mídia popular, adaptável ao ritmo de leitura e integrável a qualquer outro meio. Além disso, tais materiais continuam a ter função importante no processo de aprendizagem, seja como única mídia utilizada ou como apoio a outras mídias.

Por sua vez, multimídias na educação são constituídas por recursos de áudio; vídeo; animação; *software* educacional; imagens; mapas; experimentos e hipertextos. Na atualidade, sabe-se que os recursos de multimídia são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que, atendem à nova postura e exigência da sociedade.

Percebe-se que independente da utilização de recursos de mídia impressa ou multimídia é necessário que os elementos utilizados dialoguem em entre si e promovam questionamentos, conexão de ideias e possibilitem que o aluno relacione os conteúdos formativos às suas experiências de vida e, desta forma, construa conhecimentos significativos. Sabe-se que o uso do computador na educação, assim como de outras tecnologias da informação, ainda são temas relativamente novos e que merecem atenção e carecem de desenvolvimento e de pesquisa, principalmente, quando se compreende que o professorado, atualmente ativo, provém de processos formativos em que, na sua época, não se dedicavam ao estudo desses novos elementos.

Metodologia

Trabalhou-se com duas frentes metodológicas complementares: a primeira, referente à análise das bibliografias fundamentais ao tema e a segunda, referente à pesquisa aplicada. No que diz respeito à primeira, analisaremos as obras de referência com a finalidade de compreender e aprofundar os conhecimentos sobre o assunto em questão.

Com relação à pesquisa aplicada, optamos pela utilização metodológica sugerida por Ludke e André (1986) na obra. Esta metodologia baseia-se na

análise qualitativa, que se caracteriza por ser um processo indutivo com foco na fidelidade ao universo de vida cotidiana dos indivíduos. Assim sendo, essa investigação é movida pelo desafio de conhecer a interação entre os recursos de mídia impressa e multimídia construída pelos docentes dos cursos Técnicos (e-Tec) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Avançado Parque Tecnológico Uberaba.

Como instrumentos de pesquisa e com o intuito de trazer a luz dados que produzirão suporte para análise e posterior construção de novos saberes, decidiu-se pela aplicação de entrevista semiestruturada, seguida de observação e análise dos dados, cujos principais resultados são apresentados a seguir.

Resultados

Aplicou-se um questionário virtual contendo vinte perguntas relativas ao tema “Produção de Material Didático – Articulação entre mídia impressa e recursos multimídia”, aplicado aos docentes da instituição citada por meio do recurso *Google Docs*, a fim de buscar dados que contribuam para uma análise mais apurada sobre a utilização dos recursos de multimídia na elaboração de material didático impresso para a EaD. As perguntas do questionário foram desdobradas em questões relativas à articulação entre mídias impressas e recursos multimídia, aplicado aos professores dos cursos a distância da Rede e-Tec de ensino público de diferentes disciplinas ministrados no Instituto Federal do Triangulo Mineiro *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, considerando que esse público teria condições de fornecer informações que contribuiriam para o estudo em questão.

Pensando nessa perspectiva, entende-se que atualmente existem algumas discussões, acerca da produção do material didático para EaD, Belisário (2003, p. 137) admite que “entre os diversos problemas que se identificam no desenvolvimento de programas de EaD, um dos mais importantes é o que diz respeito ao material didático”.

Segundo Kenski (2005), pensar nas atividades que envolvam o uso de mídias impressas é diferente de pensar no uso do rádio, de programas televisivos, de vídeos ou das mídias digitais, uma vez, que no caso das mídias a interação com o aluno tem uma acepção com as imagens e que auxiliam na construção do aprendizado. No caso das mídias impressas, a instrução se

restringe ao que esta escrita. Dentre as questões propostas aos professores, este estudo contempla, especificamente, cinco delas, voltadas à compreensão da comunicação na educação a distância e às tecnologias envolvidas.

A instituição onde a pesquisa foi realizada utiliza como plataforma de ensino o *Moodle* (*Modular Object-OrientedDynamic Learning Environment*) que é um ambiente de aprendizagem a distância desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999. Diversas instituições vêm utilizando o *Moodle*, *software* livre e gratuito, que pode ser baixado e até modificado por qualquer indivíduo

O material didático contextualizado na educação a distância é aquele que ressalta a reflexão, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento, que proporciona a interação entre alunos com alunos, alunos e tutores, alunos e professores.

Vislumbra-se, também, para além da qualidade dos materiais que serão produzidos e consequentemente oferecidos ao discente, a preocupação eminente com a construção de um processo de interação entre os recursos. Refletindo sobre este assunto, entende-se que para a excelência na construção de materiais didáticos e de recursos de multimídias para EAD, entre outros fatores, depende da oferta de criatividade na elaboração dos mesmos, que traduzam qualidade, dialoguem entre si, trabalhem na mesma linha de pensamento e, em conjunto, possibilitem ao aluno trilhar o caminho que irá oportunizar novos conhecimentos importantes e necessários à sua formação.

Entende-se por recursos de multimídia, de informação e comunicação traduzidos pelos diversos tipos de suporte, como sons, imagens, animações, gráficos, rádio, vídeos, televisão e mais recentemente os recursos tecnológicos da comunicação móvel por meio de aplicativos . Marshall (2001), acrescenta, ainda, que o recurso de multimídia consiste em transmitir e processar informações, controladas pelo computador, de diferentes tipos de mídia e Mello (2003) define o termo multimídia como sendo um

> conjunto de ações de recursos audiovisuais que podem ser utilizados separadamente ou combinados. Programas de computadores possibilitam fazer qualquer tipo de combinação em multimídia, empregando sons, imagens, fotos, texto, voz, de várias fontes e ao mesmo tempo. Sistemas de fornecimento de informações que combinam diferentes formatos de conteúdo e

> instalações de armazenagem, ou seja, utilizam mais de um meio de comunicação [...], enfatizando a interatividade [...] (MELLO, 2003).

Em relação às mídias impressas, analisa-se que as mesmas devem apresentar características diferenciadas daquelas normalmente utilizadas em cursos presenciais, para tanto, sua linguagem precisa estabelecer uma comunicação dialógica, considerando que não haverá um interlocutor entre o conteúdo e o aluno, pois o material impresso precisa "conversar" com o aluno como afirma Salgado (2002).

Entende-se que as necessidades de aperfeiçoamentos neste assunto são constantes, renovando a abordagem que reflete o ambiente virtual, adequando a utilização do mesmo como apoio ao ensino a distância, podendo testar novas perspectivas sem prejuízo ao processo ensino-aprendizagem, já que correções podem ser feitas ao longo do caminho e discutidas durante o curso com os alunos.

A "teoria da comunicação e interação", mais conhecida como "teoria da conversação didática guiada", elaborada pelo sueco BorjeHolmebrg (1970-80 *apud* PRETI, 2009a) e desenvolvida posteriormente por diferentes autores (KEEGAN, EVANS, GARRISON, SHALE, PAUL *apud* PRETI, 2009a), salienta a importância do material didático na EAD, bem como a relação pessoal entre professor e aluno como meio de alcançar os objetivos de aprendizagem. Para que o aluno alcance os objetivos no aprendizado todo o planejamento do professor até o material, propriamente dito, deve se relacionar de forma articulada à proposta.

Analisando os resultados entende-se que é preciso que o professor tenha preparo e saiba lidar com as diferentes situações que possam surgir, atuando como facilitador e mediador do trabalho, visando à aprendizagem colaborativa. Porém, simplesmente inserir o processo de colaboração sem preparar os alunos para essa aprendizagem não se chegará a resultados esperados.

Considerações finais

O presente trabalho de pesquisa experimentou, no decorrer de seu desenvolvimento, a indução de questionamentos e curiosidades referentes ao tema. No entanto, teve sua expectativa na oportunidade de realizar um trabalho

em que fosse possível articular a teoria e o campo prático. Ao longo do trabalho curiosidades foram refletidas, o que não significa dizer que todas as dúvidas foram esclarecidas. Se no início deste a intenção era de alcançar respostas objetivas sobre a articulação entre as mídias impressas e os recursos de multimídias, em seu decorrer a subjetividade e complexidade se elucidaram entre os participantes da pesquisa. Tema instigador que procurou abordar as instâncias que a educação no ambiente virtual proporciona momentos pelos quais o indivíduo desdobra seu aprendizado. O trabalho demandou esforço na busca de referencial teórico que contemplasse a proposta do conteúdo como também na procura de profissionais dispostos a colaborarem na pesquisa de campo. O trabalho foi motivador do um ponto de vista acadêmico: sua abordagem, seu esboço, sua construção, seu desenvolvimento, suas vertentes e as necessárias limitações para estudo, ou seja, a oportunidade de refletir sobre as diversas aplicações que o recurso virtual articulado aos recursos de mídias impressas nesta modalidade a distância permite.

Em determinado momento a pesquisa apontou que a relação de interação do professor com as mídias tem um posicionamento positivo, porém na do aluno para com as mesmas mostrou uma carência, neste sentido apresentou a necessidade de buscar estudos, pesquisas e ações que viabilizem o melhoramento de interatuar a motivação dos alunos em relação às mídias, sejam elas impressas e ou articuladas aos recursos de multimídias. Os profissionais que participaram da pesquisa de campo demostrou também mediante suas respostas apresentadas certa necessidade de melhorias dentro do aspecto da visualização das atividades aplicadas aos recursos multimídias, ensejando aos alunos contemplar no ambiente virtual as atividades de modo simples, prático e compreensível; outra observação apresentada também mediante as respostas é que, o recurso de fórum nos dias de hoje é o mais utilizado, neste sentido justifica a necessidade de motivação quanto a utilização dos demais recursos disponíveis dentro do ambiente virtual, associando e articulando o desenvolvimento de aprendizado do aluno, importante ressaltar que na elaboração dos materiais tanto impressos como os virtuais, o incentivo ao uso de demais recursos agrega um campo de atuação diversificada e colaborativa como: chats, imagens, vídeo conferência, vídeos, materiais impressos, e-mails, gráficos, apostilas, wiki, etc.; e importante também a flexibilização deste recursos a serem trabalhados dentro

do ambiente do AVA.

Pode ser que, no âmbito geral das instituições de ensino em EAD aconteça semelhante posicionamento, motivo este para que a reflexão deste tema torne prática e inclusiva, colaborando para que a educação a distância continue desenvolvendo, crescendo e expandindo conhecimento e cultura de qualidade para a nossa sociedade. Esta empreitada tem seu propósito os gestores, aos educadores na elaboração de atividades aplicadas dentro recursos de multimídias e aos demais profissionais, especialmente aqueles voltados à tecnologia da informação.

A colaboração que este trabalho procurou proporcionar é para aqueles que se encontram estudando dentro do ambiente EAD, aos profissionais ligados diretamente ao sistema e aos que ainda pretendem integrar a educação a distância, consiste em um convite para analisarmos, estudarmos e aprendermos com as pesquisas e também com as experiências próprias vividas e, de outros que muito se preocuparam com estas questões elencadas e ainda, quando se fizer necessário, reexaminar conceitos a nós transmitidos ou por nós construídos. É sabido que, para quem se dedica a esta modalidade de ensino, seja como aluno e ou profissional, estes, ainda enfrentam certa resistência e preconceito, e que, cabe a todos os envolvidos criar neste ambiente de educação o estímulo da continuidade a ser superada.

Referências

BORGES, L. C. L. F. *Softwares Educacionais***.** Cuiabá: UFMT/UAB, 2009.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A*. Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, D. (2001) *What is Multimedia?*Disponível em: <http://www.cs.cf.ac.uk/Dave/Multimedia/node10.html>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MELLO, J. G. *Dicionário Multimídia:* Jornalismo, Publicidade e Informática. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

SALES, M. *Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD.* Universidade do Estado da Bahia (2005). Disponível em:

<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SALGADO, M. U. C. *Materiais escritos nos processos formativos a distância***.** 2002.

SOARES, S. S. & Reich, Silvia T. (2009). *O.* Planejamento e estruturação de cursos no Moodle: material didático multimídia, atividades e avaliação**.** CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15, 2009. *Anais*... Fortaleza: Abed, 2009.



IDENTIDADE DE GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TECENDO DIÁLOGOS SOBRE TEORIA E PRÁTICA NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Lucemberg Rosa de Oliveira, UNEB DCH IV, lucembergdo@hotmail.com
Ana Lúcia Gomes da Silva. UNEB DCH IV, analucias12@hotmail.com
Jobson dos Reis Bispo UNEB DCH IV, j_obso_n@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo proporcionar um diálogo fecundo a respeito das relações de gênero num contexto interdisciplinar considerando o andamento da pesquisa a qual toma como objeto de estudo as identidades/performatividades de gênero e suas implicações nas práticas pedagógicas de professores em exercício, bem do planejamento e realização do projeto “As relações de gênero na Educação Básica: linguagens, leituras e empoderamento de crianças, adolescentes e jovens” direcionado a um Colégio da rede privada de Jacobina. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica inspirados em Auad (2016), Louro (2003), dentre outros, bem como nos resultados de aplicação do projeto interdisciplinar e da nossa inserção no desenvolvimento da nossa pesquisa. Os resultados iniciais apontam os desafios centrais a serem enfrentados pelos gestores, coletivo docente no envolvimento da família no projeto, abordagem interdisciplinar e ações do projeto com o conjunto do grupo gestor.

Palavras-chave: Gênero. Práticas Pedagógicas. Interdisciplinaridade. Educação Básica.

Abstract

This paper aims to provide a fertile dialogue about gender relations in an interdisciplinary context considering the progress of the research which takes as object of study the gender identities / performativity and its implications in the pedagogical practices of teachers in practice, as well as planning And the project "Gender relations in Basic Education: languages, readings and empowerment of children, adolescents and young people", aimed at a private school in Jacobina. The methodology is based on the bibliographic research inspired by Auad (2016), Louro (2003), among others, as well as in the results of applying the interdisciplinary project and our insertion in the development of our research. The initial results point to the central challenges to be faced by the managers, the teaching collective in the family involvement in the project, the interdisciplinary approach and the actions of the project with the management group as a whole.

Keywords: Gender. Pedagogical practices. Interdisciplinarity. Basic education.

Introdução

Em nossas experiências como educadoras/es têm sido constantes os desafios que se colocam e no âmbito da sala de aula e fora dela, nos diversos espaços de aprendizagem o estudo sistematizado e interdisciplinar das relações de gênero no contexto escolar por razões diversas que serão pontuadas ao longo desse texto. Assim, nas práticas e ritos da escola tidos como naturais e educativos, percebemos como de fato, os meninos e meninas vão aprendendo, por exemplo, seu gênero, formando filas de meninos e de meninas separadamente, realizando atividades lúdicas e esportivas, classificadas como de meninos e de meninas, de forma a dar conformidade e formatação ao que se traz da produção sociocultural e historicamente construída no ambiente social de fora da escola.

A assimetria de gênero é de fato ratificada e os estereótipos legitimados como algo natural, próprio da natureza feminina e dos fazeres que são de meninas, de mães, de professoras, de mulheres. Estas ações ensinam a submissão, incutem a incapacidade intelectiva, a fragilidade – muitas vezes associada à sensibilidade - entre tantas outras características que vão sendo construídas e imprimidas na formação de meninos e meninas. A escola, portanto, se consolida historicamente como um espaço generificante cuja primazia é a do gênero masculino. Eis ainda nosso desafio neste cenário educativo.

Relações de gênero: diálogos interdisciplinares

A educação é vista como condição necessária para a promoção de uma “nova” base conceitual bem como epistemológica na qual quem dela faz parte

compreende as noções básicas para tal realização. Porém, no campo da prática nem sempre isso se efetiva, pois a escola não deve ser vista como um espaço fechado que transmite conhecimentos e sim, como um local aberto, propício ao novo, que leva em consideração os saberes-fazeres trazidos por alunos/as quando estes/as adentram o espaço escolar.

Esses/essas estudantes trazem consigo importantes vivências que transitam pelos diferentes espaços da escola e não se restringe somente a sala de aula. Exemplo disso são as angústias, inquietações, medos, prazeres, aventuras e desventuras que carregam conseguem, sendo muitas vezes ou quase sempre tais características silenciadas. Todo esse percurso para mostrarmos outro tema que a escola silencia são as relações de gênero. Isso porque ela possui em seu cerne características muito separatistas e os aspectos históricos denotam isso.

Se observarmos a educação no século passado meninos e meninas não ocupavam o mesmo espaço na escola e quem tivesse o privilégio de frequentá-la distinguia-se daqueles que não frequentavam. Louro (2003) aponta que “ela incumbiu de separar os sujeitos dos outros, tornando aqueles que nela frequentavam distintos dos que não frequentavam”. Essa realidade começa a se modificar paulatinamente com a inserção de grupo populares na escola, porém, ainda é uma fronteira a ser transposta, a da verdadeira inclusão.

Percebemos a escola como um espaço "refém” de práticas instituídas pelo poder simbólico, reproduzindo o que satisfaz as necessidades de uma elite dominante, fazendo como que algumas situações continuem acontecendo e a mesma sinta-se impotente. É imprescindível pensar na temática numa perspectiva de discussões interdisciplinar, que ultrapasse essas fronteiras hegemônicas e ideológicas.

> O que se passa é um ocultamento dessa dimensão fulcral das regulações presentes no sistema sexo-gênero e que escapa à própria crítica já consolidada das desigualdades escolares que terminam por reiterar sua opacidade ao não dar relevo aos mecanismos escolares de homogeneização das diferenças sexuais (PRADO, NOGUEIRA e MARTINS 2013, p. 24).

Observamos a invisibilização de sujeitos minoritariamente dominados por situações concretas de desrespeito como o acontece com *LGBBTIS,* negros, mulheres, dentre outros em virtude de hegemonia que perpetua essa prática ano

após ano; percebemos o quanto o modelo continua ratificando e legitimando um discurso e idealizado na prática por outro.

Auad (2016) instiga-nos a refletir criticamente sobre essa formação de meninos e meninas na escola, fazendo-nos pensar se estamos ensinando de modo separatista ou não, pois na escola observamos diferentes situações que estão arraigadas que ainda não ultrapassaram as fronteiras hegemônicas, como por exemplo, considerar meninas menos bagunceiras que meninos e atribuir também às meninas a característica de mais organizada que os meninos ou ainda dividir a sala em lado de menino ou lado de menina. Estas práticas ratificam e legitimam o sentido de ser menino ou menina e caracterizam a escola como um espaço gendrado. Desse modo, legitima a primazia dos meninos sobre as meninas as qual que se presentifica no cotidiano escolar e é, mesmo que de forma inconsciente, reforçada tanto no discurso docente, como nos demais discursos dos sujeitos que vivenciam a escola.

O convite urgente que nos chega é para repensar nossas práticas tornando o espaço escolar num espaço para promoção e transformação social a partir das diferenças. Silva e Silva (2009, p.97) elucidam essa questão de forma que nos suscitam a “repensar as práticas educativas não como meras mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, antes de tudo, como práticas atravessadas por mecanismos que constituem posições de sujeitos, normatividades, diferenças, desigualdades”.

É imprescindível pensar no papel das práticas pedagógicas em meio a tantas mudanças, faz-se realmente necessário, isso porque estas vêm ocorrendo principalmente no espaço extraescolar e a escola como microrganismo social, acaba não sabendo como lidar com tal situação. Essa ressignificação da prática é um movimento interdisciplinar, articulando com demais professores/as a desenvolver um trabalho de integração permitindo a criação, (re)criação, transposição de um saber que seja ao mesmo tempo crítico e reflexivo, onde haja o processo de ensino e de aprendizagem construído de modo imbricado, contribuindo para romper com esse silenciamento e exclusão das relações de gênero. Contudo, necessitamos educar na/para diversidade dando vozes aos sujeitos independemente de sua classe social, credo religioso, identidade de gênero, descendência, etnicidade corroborando num processo maior, desencadeando uma reação que reinvente o papel social da escola.

Como educadores/as, nosso desafio é realizarmos observações e leituras atentas do cotidiano escolar, ou melhor, como dizem (SILVA, SOUZA, FILHO, 2015), basta ler a escola, seus sujeitos e suas ações que engendram mulheres e homens, que perceberemos a escola como um microcosmo social, no qual as relações sociais produzidas no ambiente além-escola se (re)produzem.

É exatamente por ressoar em nós a proposta apresentada por Margareth Rago sobre o gênero na nova escola (2007), que buscamos, ainda que de forma limitada e inicial, uma prática pedagógica que nos desafia a buscar constantes diálogos com colegas de profissão que discutem as categorias supracitadas em seus trabalhos de pesquisa e estudos. Assim, estes aspectos não são diferentes quanto à etnia/raça em que a primazia de uma delas, a branca, define quem tem mais privilégios e oportunidades, são melhores tratados, são belos, se enquadram no modelo padrão de inteligência, racializando de forma continuada meninos e meninas negras, que não se reconhecem no currículo da escola, pois são invisibilizados e silenciados.

Imersos no campo empírico: o projeto as relações de gênero na Educação Básica

A imersão no campo empírico para assessoria e consultoria num Colégio da rede particular de Jacobina-BA foi essencial para refletirmos sobre a aplicação de um projeto didático-pedagógico interdisciplinar que nos convida a (re)inventar a escola e perceber o cenário diverso que ela apresenta cotidianamente. O projeto tem como público envolvido, estudantes do ensino fundamental e médio, professores/professoras além da gestão da instituição. Assim, convida a todos/as de modo incisivo a enxergar cada pessoa humana na sua diversidade, quer de gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social e geracional e instituir no espaço escolar, reflexões sobre a educação libertadora numa perspectiva de promoção de igualdade e equidade de gênero e etnia/raça, possibilitando construções de sentido acerca de um fazer pedagógico implicado e engajado num projeto de educação que nos desafia a articular as categorias de gênero, etnia/raça e sexualidade, numa perspectiva interseccional, percebendo as implicações de um fazer pedagógico que se constitui nos desafios de educar crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres num espaço escolar gendrado, racializado e generificante, buscando assim,

descontruir estereótipos e relativizar, ressignificar e (des)legitimar discursos e verdades que são perpetuadas a partir das construções histórico-socioculturais e discursivas do pensamento hegemônico.

Muitos fatores justificam a idealização deste, entre eles: apresentamos a premissa que é sim, papel da escola discutir gênero e sexualidade porque a diversidade faz parte da pessoa humana dos saberes da docência, na construção das identidades de gênero, raça/etnia, credo religioso, sexualidades, apontando como centralidade formativa a problemática da profissionalização dos educadores para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais presentes na sociedade e na escola, já que nossos corpos carregam as “marcas” de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e geracional, que precisam ser consideradas no ato educativo (SILVA, ALMEDA; JESUS, 2014).

Outro fator que trazemos para justificar essa discussão na educação básica diz respeito ao chamamento à escola brasileira para que contribua de modo mais eficaz e qualificado no enfrentamento a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades, da violência do preconceito e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e negros.

Considerando os fatores colocados, o projeto tem como objetivo geral “Oportunizar a realização de um trabalho interdisciplinar com docentes e estudantes no trato com as ralações de gênero no contexto escolar, a fim de promover atividades diversificadas que contribuam em especial, para a desconstrução de estereótipos, preconceitos de gênero e apropriação reflexiva para conhecimento da temática”.

Para que esse objetivo fosse atingindo, estruturamos os “Ateliês formativos” levando em consideração as demandas apontadas pela instituição. Os Ateliês realizam-se quinzenalmente, cujos estudos foram organizados em quatro módulos:

Módulo I – Orientações para as relações de gênero na Educação Básica: brave conceituação e desafios da operacionalização.

Múdulo II – Educar meninos e meninas para as diferenças: diversidades em foco.

Módulo III – O sexismo na escola: os conteúdos dos livros didáticos, a publicidade, as fotografias, o cinema.

Outro diferencial do nosso projeto de pesquisa é o empoderamento dos/das docentes para que estes/as sejam os articuladores das discussões levando em consideração a afinidade e o reconhecimento com a temática, pois a cada módulo subtemas emergem para que as formações ocorram num processo participativo, dialógico e colaborativo, em que a construção do conhecimento e reconhecimento da diversidade seja posto em prática concretamente.

Metodologia

A metodologia baseia-se numa pesquisa bibliográfica utilizando os estudos de Prado, Nogueira e Martins (2013), Louro (2003) e Auad (2016) Maraux Costa e Silva (2013) que abordagem questões relativas ao gênero, perfomatividade bem como educação de meninos e meninas e em seus aspectos ainda separatistas. A imersão empírica realizada em dois momento, num primeiro por meio de um projeto didático pedagógico aplicado em uma Escola da Rede Particular de Jacobina-BA e a outra uma aproximação e familiarização com o *lócus* no andamento da nossa pesquisa que toma identidades/performatividades de gênero e suas implicações nas práticas pedagógicas de professores em exercício como elemento basilar foi necessária para verificamos as posições e contraposições da teoria e da prática mediante a temática.

Resultados: Cartografias inicias sobre identidade/performatividade de gênero na Educação Básica

O andamento da nossa pesquisa na pós-graduação foi enriquecido pela experiência vivenciada como consultores no projeto da rede privada, haja vista que os primeiros passos para familiarização já foram efetivados, com a realização de um Ateliê exploratório no qual buscamos cartografar inicialmente as concepções de gênero e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores num colégio da rede municipal de Barra do Mendes-BA, cuja experiência com o coletivo docente de outra rede nos possibilitou um olhar mais atento para o contexto da escola, os discursos e silenciamentos. Tal procedimento foi realizado em duas reuniões de duas horas cada. Na primeira foi apresentado o projeto bem como o questionário intitulado por nós, de “Escala

de Valores” no qual professores/as além de gestor e do coordenador pedagógico atribuíam nota de 1 a 5 para as temáticas, considerando sua relevância para a realidade da escola. Na segunda foram apresentados os resultados da “Escala de valores” bem como a efetivação do Ateliê, dividido em três momentos, mas em virtude do espeço neste texto, apresentaremos apenas duas: o primeiro, uma dinâmica para refletir sobre a formação dos processos identitários e como isso tem consequência na sala de aula e nas práticas pedagógicas; mostra audiovisual com vídeos que debatem a identidade de gênero e a forma como costumamos categorizar tudo desde a infância. Os outros dois vídeos discutem a homofobia e a transfobia e objetivaram um processo de desterritorialização[1] dos sujeitos para que as ideologias e valores hegemônicos fossem tensionados.

O segundo momento foi de discussão a partir de quatro questões norteadoras: a) você considera aqueles que assumem identidades diferentes dos padrões sociais como “anormal”? b) O que ser normal em nossa sociedade?

Diante disso, percebermos que os Ateliês são momentos significativos para construir conhecimentos ligados à prática do real que assegura os professores a oportunidade de colaborar com a construção do conhecimento científico.

Considerações finais

A partir dos procedimentos descritos e resultados parciais emergentes, observamos a importância de trabalhar as relações de gênero numa perspectiva interdisciplinar que rompa com as barreiras hegemônicas e que principalmente traga os estudos realizados na academia para dentro da escola, tomando esta como um espaço de aprendizagens significativas, onde os saberes experienciais precisam ser valorizados para que possam proporcionar mudanças por meio de processos colaborativos e participativos para atingir um objetivo maior que a ressignificação da educação, para abranger uma maior qualidade e equidade a todos garantido e valorizando as singularidades nesse espaço transcultural.

Dessa forma, buscamos, pois, construir por meio da pesquisa uma escola em que meninos/as, jovens, negros, homossexuais, travestis, pobres, brancos, indígenas, pessoas com deficiências, jovens do campo, quilombola tomem parte e dela façam parte, como sujeitos sócio históricos concretos.

Nota

1. Em nossa pesquisa utilizamos o conceito de desterritorialização inspirados em Deluze e Guattari ao afirmarem que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo). Cf. http://www.uff.br/geografia.

Referências

AUAD, D. *Educar meninas e meninos:* relações de gênero na escola**.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARAUX, A. T. S. R.; COSTA, K. C. F. da; SILVA, A. L. G. da. Diálogos para o enfrentamento ao racismo, ao sexismo e à homofobia – uma construção coletiva de políticas públicas; Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, 2013. *Anais Eletrônicos...*,Florianópolis, 2013.

PRADO, M. A. M.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MARTINS, D. A. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. In: RODRIGUES, A., B.; CÔRREA, M. A. S. (Org.) *Currículos, gêneros e sexualidades:* experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013

RAGO, M. Por uma educação libertária: o gênero na nova escola. In: BARBOSA, R. L. Li.(Org.) *Formação de educadores*: desafios e perspectivas.São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.479-490.

SILVA, A. L. G. da; SOUZA, I. M.; TEIXEIRA FILHO, R. S. Educação e diversidade: os desafios das interseccionalidades. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE BAIANIDADE, III; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAS E LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILIDADES, III. 2015. *Anais...* Salvador: UEB, 2015.

SILVA, C. B. da; SILVA, C. T. Formação docente em Gênero e diversidade na escola. In: MINELLA, L. S.; CABRAL, C. G. (Org.). *Práticas pedagógicas e emancipação:* gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.



APONTAMENTOS SOBRE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DIGITAIS

Raimundo Márcio Mota de Castro, UEG, prof.marcas.posgrad@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Há cerca de 5.000 anos, a escrita era percebida como objeto sagrado, invenção dos deuses. Hoje o seu (des)uso tem servido de parâmetro em um mundo de tecnologia e mudanças constantes à medida que a era digital se dissemina seja por meio de sofisticados computadores, seja pelo contato estabelecido pelas redes sociais. O presente texto parte das discussões teóricas desenvolvidas pela pesquisa intitulada “Palavra escrita, palavra digitada: a leitura na era digital” tem por objetivo refletir sobre a leitura e a escrita de alunos do Curso Superior de Tecnologia em Logística. O aporte teórico fundamenta-se em Carr (2011), Veen; Vrakkng (2009) entre outros que discutem a leitura e escrita em tempos digitais. Seguindo o percurso metodológico da abordagem qualitativa, da pesquisa exploratória e recorrendo ao procedimento da pesquisa bibliográfica, percebe-se que as novas gerações tem encontrado dificuldade de compreender o processo da aquisição da leitura e da escrita uma vez que em sua forma de pensar a contemplação e linearidade são consideras como modo improdutivo de vida, fato que impede a percepção crítica da realidade.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Sociedade digital.

Abstract

About 5000 years ago, writing was perceived as a sacred object, the invention of the gods. Today its (dis)use has served as a parameter in a world of technology and constant changes as the digital age spreads either through

sophisticated computers or through the contact established by social networks. The present text starts from the theoretical discussions developed by the research entitled "Written word, digitized word: reading in the digital age" aims to reflect on the reading and writing of students of the Higher Course of Technology in Logistics. The theoretical contribution is based on Carr (2011), Veen; Vrakking (2009) among others that discuss reading and writing in digital times. According to the methodological approach of the qualitative approach, exploratory research and resorting to the procedure of bibliographical research, it is noticed that the new generations have found it difficult to understand the process of acquisition of reading and writing since in their way of thinking contemplation And linearity are considered as an unproductive way of life, a fact that prevents the critical perception of reality.

Keywords: Reading. Writing. Digital society.

Introdução

Por meio da escrita, o ser humano fixa a linguagem oral de forma permanente permitindo-a ultrapassar a dimensão temporal e espacial, perpetuando-a como discurso produzido por uma determinada sociedade, desse modo, “[...] a mensagem escrita tem a condição de dar impulso a uma série de ondas concêntricas de reflexão, ampliadas e aprofundadas sucessivamente” (BOTTÉRO, 1996, p. 22). Graças à escrita superou-se significativamente o costume conservado pelas sociedades tribais de reunir-se ao redor do fogo para contar e ouvir suas histórias e, “[...] assim, compartilhar experiências e preservar o conhecimento” (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 10). Foi pela escrita que grande parte da experiência humana foi preservada.

Vale lembrar que a escrita não existe em si, mas está associada a uma linguagem falada. Trata-se de conceder a fala certa materialidade que pode ser transmitida, difundida em sua totalidade ultrapassando o tempo e o espaço. Mas, apesar de registrar a linguagem falada, a escrita vai sofrendo significativas alterações fato que tem suscitado inúmeras questões, principalmente na atualidade na qual se contempla a expansão da escrita intermediada pelas tecnologias da informação e comunicação, principalmente promovida pelo uso da internet, promotora de uma nova forma de escrita capaz de comprometer a relação de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e até mesmo de adultos.

Consideramos que a internet tem alterado o modo das pessoas relacionarem-se com a leitura e a escrita, e que esse fenômeno ainda que

promova uma enorme quantidade de circulação de informação tem gerado uma nova forma de apropriação da palavra enquanto registro escrito em tempos digitais. Diante do exposto, urge questionar: como se pode perceber a apropriação da leitura e da escrita por discentes do Curso Superior de Tecnologia em Logística, da Universidade estadual de Goiás – Campus Senador Canedo?

Por conseguinte, o presente texto, parte dos estudos teóricos do Projeto de Pesquisa: “Palavra escrita, palavra digitada: a leitura na era digital”, tem por finalidade refletir sobre a leitura e a escrita de alunos do curso de Tecnologia em Logística, tendo como parâmetro um estudo de livros e textos que discutam a leitura e a escrita em tempos passados e atuais em que a tecnologia digital alcança quase todos os setores da comunicação e informação.

Metodologia

A pesquisa possibilita certa aproximação do pesquisador com a realidade pesquisada, promovendo maior entendimento do fenômeno que se busca aprender. Assim a pesquisa científica tem por característica ser um inquérito ou exame minucioso com o objetivo de responder a um questionamento e com isso, resolver determinado problema (FONSECA, 2002). Desse modo, sempre que se quer realizar uma pesquisa faz-se necessário a escolha de um método, um percurso que auxilie o pesquisador a compreender o fenômeno analisado.

Na busca do alcance dos objetivos, a pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa. Para Minayo (2008, p. 14) a pesquisa que prima por essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Quanto aos objetivos optamos pela pesquisa exploratória por considerar tratar-se de uma pesquisa que proporciona ao pesquisador maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. No dizer de Fonseca (2002, p. 32):

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de

> web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Por tratar-se de uma pesquisa exploratória compreendemos ser adequado começar os estudos sobre a temática a partir de textos produzidos por pesquisadores que nos auxiliem no processo de entendimento e familiaridade com o texto. Somente posterior a esse levantamento e os estudos realizados pelo procedimento bibliográfico, será realizada entrevista com alunos do Curso de Graduação de Tecnologia em Logística a fim de compreender como se processo entre os mesmo a aquisição da leitura e da escrita.

A escolha do curso e dos sujeitos deu-se por questões de ordem prática uma vez que atuamos no curso como professor e assessor pedagógico do campus, sendo recorrente ouvir nas reuniões de professores o relato de que os alunos possuem significativa dificuldade em escrever e ler os textos propostos pelos docentes, tornando-se mais evidente as reclamações da professora de produção textual que aponta para a necessidade de se promover ações capazes de diminuir a defasagem no processo de aquisição de leitura e escrita dos discentes. Mas para além da situação de defasagem evidencia-se o constante uso do aparelho celular durante as aulas, usados para a comunicação escrita nas redes sociais.

Resultados

O advento e expansão do acesso a internet tem promovido novas configurações de comunicação social e novas formas de relacionamento com a leitura e a escrita. A leitura contemplativa, em que o leitor passava horas a fio mergulhadas no mundo do livro tem dado lugar a uma leitura mais dinâmica demarcada pela falta de concentração. Fato constatado por Carr (2011, p. 17-18) que pontua:

> [...] nos últimos poucos anos tenho tido um sentimento desconfortável de que alguém, ou algo, tem estado mexendo com meu cérebro, remapeando os circuitos neurais, reprogramando minha memória. A minha mente não estava indo embora, mas mudando. Não estou pensando do mesmo modo

> que costumava pensar. Eu costumava mergulhar em um livro ou artigo extenso. Minha mente era capturada pelas reviravoltas da narrativa ou as mudanças do argumento, e eu passava horas percorrendo longos trechos de prosa. Agora, raramente isso acontece. Minha concentração começa a se extraviar depois de uma ou duas páginas. Fico inquieto, perco o fio, começo a procurar alguma coisa a mais para fazer. [...] A leitura profunda que costumava acontecer naturalmente tornou-se uma batalha. Eu acho que sei o que está acontecendo. Há mais de uma década, tenho passado muito tempo on-line, buscando e surfando [...]

Como o autor, as novas gerações passam horas conectadas à rede pelos diversos meios e instrumentos, promovendo assim uma nova forma de lidar com os recursos da leitura e da escrita. Verificamos uma grande facilidade dos discentes em escrever e se comunicar com fluência nas redes sociais, fato que caminha em sentido contrário quando se observa as atividades relacionas a leitura e a escrita acadêmica. Ao que se evidencia existe um novo modo de letramento em andamento, pelo qual muito cedo (e cada vez mais cedo), as novas gerações entram em contato com as variadas formas textuais em múltiplas semioses (palavra, imagem e som).

Consideramos como letramento a o processo que está para além da alfabetização, pois “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20). Ao focalizamos a leitura e a escrita em tempos digitais compreendemos que o conceito de letramento pode ser ampliado para o conceito de letramento digital, considerando como estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita e participa de eventos em que a escrita se torna integrante do processo de interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação –eventos interativos (SOARES, 2002). Conforme afirma Freitas (2006, p. 8), “[...] os novos suportes e instrumentos culturais da contemporaneidade, como o computador e a internet, têm-se tornado mediadores de outras alternativas de leitura e escrita”.

Está em vigor uma nova forma de leitura e escrita que se conflita com a forma que exige do discente a leitura de longos textos e pouca interação, o que tem apresentado-se como fato determinante e dificultador na compreensão da aquisição da norma padrão da língua, uma vez que “a linguagem adotada no

mundo virtual requer habilidades de escrita rápida para esta geração net, o que cria uma solução intermediária de comunicação, provocando muita preocupação aos estudiosos" (AMARAL, 2003, p. 31). Não são somente os estudiosos e professores que se preocupam com essa nova forma de comunicação, também os pais percebem muitas mudanças provocadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (VEEN; VRAKKING, 2009). Grande parte dessas preocupações reside na ausência da percepção que chega Carr (2011, p. 19):

> [...] o que a net parece estar fazendo é desbastar a minha capacidade de concentração e contemplação. Quer eu esteja on-line quer não, a minha mente agora espera receber informação do modo com a net a distribui: um fluxo de partículas em movimento veloz. Antigamente eu era um mergulhador em um mar de palavras. Agora deslizo sobre a superfície como um sujeito com um jet ski. Talvez eu seja uma aberração, um deslocado. Mas parece que não. Quando menciono os meus problemas com leitura para amigos, muito[s] dizem que estão passando por aflições semelhantes. Quanto mais usam a web, mais têm que se esforçar para permenecerem focados em longos trechos de escrita.

Somos uma sociedade da conexão, da interação, da informação acelerada em que se sabe pouco ou quase nada de muita coisa. Por outro lado, temos as instituições educativas que persistem em conduzir seus alunos a um sistema de ensino no qual a apropriação do conhecimento tem por monte o conteudismo, o enciclopedismo no qual se exige saber muito de pouca coisa.

Esquecemo-nos que o uso das novas tecnologias "influenciaram o modo de pensar e o comportamento do Homo zappiens. Para ele, a maior parte da informação que procura está apenas a um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queiram contatar (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 29-30). Ainda segundo esses autores "[...] o Homo zappiens aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que estas fontes podem defender verdades diferentes [...]" (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 30). Essa nova geração não entende que a contemplação da leitura seja um ato construtivo e produtivo, mas sim como perda de tempo que pode ser gasto em novas buscas, em novas informações e novos conhecimentos.

O uso constante da palavra digital (aqui entendemos tal expressão enquanto a ação de leitura e escrita) tem promovido uma nova forma de ler o mundo. Segundo Carr (2009), o que mais nos espanta não é o fato de obtermos

informações superficiais, mas é saber que este tem se tornado cada vez mais o nosso hábito dominante de leitura. Assim, esvai-se na ponta de nossos dedos a possibilidade de mudarmos (e de até mesmo) percebermos a realidade uma vez que a não termos tempo para a introspecção, tornamo-nos mais suscetíveis ao conformismo, reduzindo nossa capacidade crítica.

Considerações finais

Como se pode observar, nas leituras preliminares da pesquisa que nos possibilitam uma reflexão da atividade de leitura e de escrita, percebemos uma nova configuração na forma de como as novas gerações estão se relacionando com o a aquisição da linguagem. Ao mesmo tempo em que há um processo de disseminação de informações, promovida pela velocidade em que as mesmas são vinculadas pela rede mundial de computadores, percebemos certo esvaziamento na aquisição do conhecimento, pois fica cada dia mais evidente que os alunos desgastem tempo para ler e escrever textos longos.

O desafio de formar leitores perpassa por uma reconfiguração social que tem afetado o modo de pensar e pensar a realidade. Abandonamos a forma linear de pensar e passamos a nos constituir como zappiadores, ou seja, como membros de uma sociedade que considera o prático, o imediato, o instantâneo.

O ato de retomar o processo de leitura e escrita perpassa por ações que conduzam os alunos a pensarem sobre o uso dessas tecnologias e como as mesmas afetam suas vidas, retirando-os a autonomia, a autocrítica e até mesmo a capacidade de elaborar seu próprio pensar.

Referências

AMARAL, S. F. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, E. T. (Coord). *A Leitura nos Oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOTTÉRO, J *et al*. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1996.

CARR, N. *A geração superficial*: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros. Tradução Mônica Gagliotti Fortunato. Rio do Janeiro: Agir, 2011.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, M. T. de A. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In: _____; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social*: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultra. *Educ. Soc.* Campinas, v. 32, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens*: educando na era digital. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Arrmed, 2009.



ACELERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS VERTENTES CURRICULARES

Fernanda Barros Ataídes, UFU, fernandarv.ataides@gmail.com
Cecília Vicente de Sousa Figueira, UFU, figueira41@yahoo.com.br
Ivana Ferreira dos Santos, UFU, ivana_iane@yahoo.com.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

A presente comunicação tem como objetivo discutir a política curricular voltada para a Educação Básica e a implementação do currículo nas classes de aceleração de aprendizagem. Apresenta-se no decorrer deste trabalho, a importância da participação de todos os envolvidos no âmbito educacional, no processo de estruturação e reestruturação do currículo escolar. No decorrer da discussão, procurou-se explorar o currículo da educação básica, seu reflexo nas classes de aceleração, bem como a superação do fracasso escolar. Para a elaboração deste trabalho, realizaram-se leituras de textos-base, tendo como principais referenciais teóricos: Apple (1991), Arroyo (1997), Gomes (2007), Goodson (2005), Hanff (2002), Moreira (2001 e 2003), Oliveira (2001), Patto (1993 e 1998), Sacristán (2000), Sampaio (2000), Dornelles (1986). Este estudo apresentou de forma clara a importância da participação ativa de todos aqueles que se comprometem com a educação, especificamente na reformulação do currículo escolar.

Palavras-chave: Política Curricular. Fracasso Escolar. Aceleração da Aprendizagem.

Abstract

To present communication has as objective discusses the curricular politics gone back to the Basic Education and the implementation of the curriculum in the classes of learning acceleration. Comes in elapsing of this work, the importance of the participation of all involved them in the education extent, in the structuring process and restructuring of the school curriculum. In elapsing of the discussion, it tried to explore the curriculum of the basic education, her reflex in the classes of acceleration, as well as the superação of the school failure. For the elaboration of this work, they took place text-base readings, tends as main theoretical referenciais: Apple (1991), Arroyo (1997), Gomes (2007), Goodson (2005), Hanff (2002), Moreira (2001 and 2003), Oliveira (2001), Patto (1993 and 1998), Sacristán (2000), Sampaio (2000), Dornelles (1986). This study presented in a clear way the importance of the participation activates of all those that commit with the education, specifically in the reformulação of the school curriculum.

Keywords: Politics scolaire. School failure. Acceleration of the Learning.

Introdução

Uma política curricular no processo educativo visa propiciar ao aluno um bom desenvolvimento e desempenho na vida social, proporcionando a competência nas habilidades de criticar, bem como a capacidade de autorreflexão e compreensão da sociedade em que está inserido, dominando o processo de aquisição de novos saberes e conhecimentos. Em relevância sugerem-se, então, conteúdos e atividades que contribuam para formar pessoas autônomas, criativas e críticas, compreendendo como as coisas são e como podem ser transformadas e modificadas pelo homem.

O currículo é uma expressão de equilíbrio que gravita sobre o sistema de ensino em determinados momentos, podendo ser um processo configurado e sedimentado de forma cultural, política, social e escolar; carregado de valores e pressupostos vários. É preciso, entretanto, decifrar e delimitar melhor os temas prioritários, passando-se de uma restrita visão de currículo com inúmeros conteúdos, a uma visão que abranja qualquer fenômeno educacional. Este estudo busca compreender e analisar as políticas de currículo e seu desenvolvimento, no que diz respeito às classes de aceleração de aprendizagem, compostas por alunos, os quais se encontram defasados no processo de aprendizagem de acordo com sua idade, um indicador que prevê fracasso e abandono dos estudos.

As classes de aceleração da aprendizagem referem-se a uma política pública educacional elaborada para o combate ao fracasso escolar, estando vigente em várias redes públicas do País, no intuito de enfrentamento à

defasagem idade/ano dos alunos nelas inseridos. Pode dizer-se que o fracasso escolar se articula ao fracasso social, o que permite depreender que a concepção e a prática de escolarização de ensino não têm acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, responsáveis pelo desenvolvimento humano, já que a socialização é um processo resultante das condutas humanas, em suas dimensões cognitivas e sociais.

Objetiva-se com este estudo discutir a política curricular voltada para a Educação Básica, bem como a implantação e implementação do currículo nas classes de aceleração de aprendizagem, contribuindo para uma reflexão crítica quanto à necessidade e a importância da participação de todos os envolvidos no âmbito educacional, de forma ativa e crítica, seja nos processos de elaboração, desenvolvimento e aplicação dos currículos educacionais, como nas articulações teóricas e nas práticas presentes nas instituições de ensino.

Metodologia

Para definir o método que orientou o desenvolvimento deste estudo, consideramos a complexidade e especificidade do objeto pesquisado: Programas de aceleração de aprendizagem e suas políticas curriculares, conforme descrito em pesquisas publicadas na forma de dissertações, teses e artigos científicos. Logo, para o desenvolvimento do estudo, foram utilizadas bases teóricas alicerçadas em manuscritos científicos sobre o tema central, fazendo-se em um primeiro momento, um apanhado bibliográfico sobre o mesmo e em um segundo instante, uma caracterização descritiva explicativa sobre o assunto.

Resultados

Políticas de currículo para educação básica

Para a educação, a década de 1990 foi um grande marco elucidado pela formulação de propostas e reformas relacionadas às demandas do mercado trabalhista, juntamente com a administração descentralizada interna e externa dos estabelecimentos de ensino. O projeto político neoliberal provocou mudanças, justificadas pela via da ineficiência estatal no atendimento e na universalização da educação básica e também pelas novas demandas econômicas na reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2001).

Em uma política neoliberal, a educação deve ser uma ferramenta a serviço do mercado, preparando o sujeito para o mundo do trabalho, no entanto essa formação profissional não seria necessariamente uma garantia de mais empregos, mas um estado de empregabilidade. A educação, assim, adquire uma função que deixa de ser social adequando-se aos parâmetros mercadológicos; desde então, as escolas passam a ser encaradas como empresas produtoras de serviços, atendendo não a pais e alunos, mas a clientes. Nesse contexto, Oliveira (2001, 107-108) afirma:

> Os anos 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da Federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, às políticas que deveriam nortear a educação, suas formas de financiamento, controle capitalista, de emergência de novos padrões de produção.

Dentre essas reformas no setor educacional, observam-se mudanças a partir da inserção de conteúdos curriculares voltados para o reconhecimento e a valorização da diversidade inserida hoje nas instituições de ensino. O currículo, de acordo com Goodson (2005, p. 17): “como qualquer outra reprodução social, [...] constitui o campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relação de dominação”.

A formulação do currículo acontece por meio de múltiplas áreas e níveis, sendo fundamental a compreensão entre o currículo escrito e o currículo atividade em sala de aula. Assim Goodson (2005, p. 22) pressupõe que “o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável”.

Dessa forma, mostra-se a importância de uma ativa participação e análise do currículo no momento de sua elaboração, como afirma Goodson (2005, p. 24):

> [...] se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola particular. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas”, versões de currículo que num exame mais

> aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito".

Aceitar qualquer proposta de escolarização sem se fazer uma análise de forma crítica e supostos questionamentos, seria privar-se de conhecimentos e entendimentos dentro do espaço escolar, em específico às salas de aulas.

O Currículo em si acaba tornando-se uma prática pedagógica, obedecendo e abrangendo a diversos fatores dominantes como: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, sendo a expressão da função social e cultura da instituição. Assim, de acordo com Sacristán (2000, p.26): "O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se convertem em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas".

O sistema curricular se procede a um processo contínuo e de múltiplas complicações dentro do ambiente escolar, simbólico, material e humano, pois estão em constante reconstrução. E para a efetivação dessa reconstrução, faz-se fundamental a participação do técnico, do político, do estético e do ético. (APPLE, 1991).

As classes de aceleração no Brasil e as políticas de superação ao fracasso escolar

A preocupação com os altos índices de analfabetismo e inacessibilidade na escola pública se deu a partir da década de 1970. Em consequência dessa lastimável realidade, na década de 80 e 90, configurou-se uma discussão em torno do fracasso escolar, demarcada, principalmente, pela reprovação, repetência e evasão (PATTO, 1999). Para Dornelles (1986) a reprovação é um fenômeno de múltiplas facetas, historicamente crônicas na educação brasileira, privilegiando todos aqueles constituintes das camadas populares.

Diversos estados e municípios brasileiros, em busca de solução ao problema da reprovação nas instituições de ensino, passaram a adotar uma política educacional implantada, para séries iniciais do ensino fundamental. Em 1996, a inserção, na LDB 9394/96, do artigo 24, possibilitou a implantação de "aceleração de estudos para alunos com atraso escolar". Em 1998, o MEC regulamentou o Projeto de Aceleração da Aprendizagem na Educação, em nível

nacional, com o propósito de orientar os sistemas de ensino, apoiando financeiramente os cursos de capacitação dos professores e a aquisição do material didático.

Segundo relatório de gestão do MEC (1997-2002), as classes de aceleração foram implantadas para evitar a evasão escolar, decorrente muitas vezes da falta de motivação protagonizada pela repetência e pelo abandono dos estudos. Assim, permitiu-se ao aluno inserido nessa situação, poder avançar rapidamente nos estudos até alcançar a série compatível com a sua idade, e assim superar o tão famoso fracasso escolar. De acordo com Hanff (2002, p. 39):

> Se de um lado as classes de aceleração serviram para desvelar a contradição existente no ensino brasileiro, as políticas nacionais, na forma de projetos, têm tratado os problemas educacionais como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar “a doença” da evasão e da reprovação.

Tais ações afastam dos sistemas educacionais e das escolas a responsabilidade e a autonomia para pensar estratégias a cada realidade. Nesse sentido, ao acreditarem que os índices de reprovação e evasão estão sendo modificados pelas propostas e implantações de projetos educacionais, como por exemplo, as classes de aceleração de aprendizagem, as demais atividades propostas pelas escolas no sentido de modificar a realidade passam a ser ignoradas.

Segundo Patto (1999, p. 37): “Diante disso, não adianta exortar os educadores a aderir a uma nova proposta (a vestir a camisa) [...]”. Faz-se necessário, partindo deste princípio, a necessidade de uma reestruturação de expectativas quanto a conteúdos, sistemas de avaliação, de formação, de valorização profissional para realmente todos serem incluídos na escola. Para Arroyo (1997):

> Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ficam os estudantes pobres cada vez mais expostos aos preconceitos que legitimam o fracasso escolar (ARROYO, 1997, p.18).

O processo de implantação das “Classes de Aceleração” está fortemente ligado às perspectivas de atuação. As pesquisas, por intermédio de variados

estudos, evidenciam a importância da prática em sala de aula, onde o fracasso escolar se foca nas discussões, ora no aluno, ora no professor, ora na metodologia de ensino. Assim Arroyo (1997, p. 16) contribui: “[...] o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas”.

O fracasso escolar e a desmotivação dos alunos são preocupações que demandam conteúdos psicopedagógicos e também sociais: qual é o currículo que se oferece aos alunos e de que modo transcorre o processo de ensino e aprendizagem? Parece, portanto, serem esses dois aspectos essenciais em todo o processo, pois quando o interesse dos alunos não é despertado, em função do que e como recebe cultura escolar, o mesmo demonstra múltiplas reações: de recusa, confronto, desmotivação e fuga (SACRISTÁN, 2000).

Classes de aceleração e a estruturação do currículo escolar

Atuar via didática, no desenvolvimento das classes de aceleração, criadas para possibilitar o sucesso do aluno que estão em atraso de acordo com sua idade/ano, parece ser uma tarefa desafiadora. Considerando as especificidades e a complexidade social e cultural presentes nessa situação, o autor Moreira (2003, p. 157), explicita que “o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado”, favorecendo assim, a redução, no contexto social/democrático, especificamente na instituição escolar de propiciaram atos de opressão, preconceito e discriminação.

É importante ressaltar que ao docente que se incumbe dessa tarefa, necessita capacitar-se com vistas a reelaborar/reformular o currículo, como também adequar sua prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternos (MOREIRA, 2003).

O processo de aceleração de aprendizagem se depara com certos limites, não se pode esperar dessas classes que todos os problemas dos alunos, dos professores, das escolas e das desigualdades sociais sejam resolvidos. Isso se tornaria uma realidade impossível de se concretizar, pois um projeto como esse, sem os devidos cuidados e acompanhamentos, implantado apenas para reduzir os índices de reprovação, se reconduzirá a um desastre para os envolvidos, pois

qualquer deslize no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos pode fazê-los se sentirem derrotados e ainda mais desestimulados (SAMPAIO, 2000).

O que adianta corrigir o fluxo desses alunos, se a aprendizagem leva como sobrenome o fracasso? As estratégias curriculares no processo de ensino desses alunos precisam ser repensadas, pois cada um traz consigo uma história diferente, como afirma Gomes (2007, p.22): “[...] somos desafiados pela própria experiência humana a aprender e conviver com as diferenças [...]”.

Considerações finais

Em função do que foi exposto, a luta para a (ré) definição do currículo das classes de aceleração envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem ideológica. A atenção de todos os envolvidos no âmbito da escola necessita se desviar dos parâmetros da prática, voltados ao aspecto comum de sucesso ou fracasso no processo ensino e aprendizagem, propondo a uma análise histórica da construção social do currículo (GOODSON, 2005). Assim, o currículo abrange todo e qualquer fenômeno educacional, descartando aquela visão restrita de currículo como uma mera lista de conteúdos e disciplinas (MOREIRA, 2001).

Pode propor-se uma discussão concentrada, quanto ao currículo educacional definido no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos diversos, inseridos nas classes de aceleração, pois não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos, mas sim de se conscientizar, sobretudo, os professores, das diversidades presentes nas variadas áreas do currículo e do conhecimento como um todo, diante de experiências e práticas concretas (GOMES, 2007).

Portanto, privilegiar conteúdos que não fazem sentido algum, tendo como referência a diversidade dos alunos incluída no universo escolar, é estar condenando a própria escola à função de simples reprodutora, deixando de lado a oportunidade de formar sujeitos críticos e transformadores sociais.

Referências

APPLE, M. W.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo*. Teoria & Educação*, v. 4, p. 62-73, 1991.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). *Para além do*

fracasso escolar. São Paulo: Papirus, quantidade de paginas do livro, 1997. p. 46-53.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.

BARBOSA, R.; KOCH, Z. M. Classes de aceleração: "Pedagogia" da inclusão ou da exclusão? *Ponto de Vista:* revista de educação e processos inclusivos**,** n. 3/4, p. 27-46, 2002.

BRASIL. Leis etc. *Lei n. 9.394 de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 1997.

DORNELLES, B. V. *Mecanismos seletivos da escola pública*: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre. 1986, 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1986. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/169746 Acesso em: 5 jun. 2006.

GOMES, N. L*.* Diversidade e currículo. In: SEED/MEC. Salto para o futuro. *Boletim 17*. *Indagações sobre o currículo de Ensino Fundamental.* 2007. p. 30-33. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf Acesso em: 5 fev. 2017.

GOODSON, I. F. Currículo a invenção de uma tradição. *Currículo: teoria e história*, v. 2, p. 17-28, 2005.

HANFF, B. B. C. Processos pedagógicos e políticos nas classes de aceleração: possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar. In: BIANCHETTI, L. *Na contracorrente da universidade operacional*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**.** *Revista Brasileira de Educação***,** n.23, maio/jun/jul/ago, 2003. p.156-168. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf Acesso em 23 out. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade*. In:* PARO, V. H.; DOURADO, L. F. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-122.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SACRISTÁN, J*. G. O Currículo:* uma reflexão sobre a prática*.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO PIEMONTE DA DIAMANTINA: DIVERSIDADES EM FOCO

Ana Lúcia Gomes da Silva – UNEB, analucias12@gmail.com
Fernando Macedo da Silva – UNEB, fernandomacedo4@outlook.com
Taine dos Santos Pereira – UNEB, taine.santos.pereira@gmail.com

Agência financiadora: Universidade do Estado da Bahia- Uneb
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O texto em tela apresenta resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Profissão docente na educação básica do Piemonte da Diamantina: formação, contextos de diversidade e práticas pedagógicas”, o qual toma a profissão docente como objeto de estudo e traz como objetivos, investigar como as questões da educação sexual e do trato com a inclusão têm sido incorporadas e trabalhadas pelos docentes da Educação Básica, a fim de realizar a formação integral dos sujeitos numa perspectiva interdisciplinar. Ancorando-se na abordagem da pesquisa documental de natureza exploratória, a pesquisa utilizou como dispositivos o levantamento quantitativo nos relatórios de gestão, os questionários e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Os resultados parciais apresentaram indícios de que o trato com o ensino inclusivo e a sexualidade na educação básica vem demandando revestida vontade política das instituições envolvidas quanto à formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Profissão docente. Educação Básica. Diversidades.

Abstract

The text on the screen presents a partial result of the project’s research entitled "Teaching profession in the elementary school of Piemonte da Diamantina: formation, contexts of diversity and pedagogical practices. Which

takes the teaching profession as object of study and aims to investigate how the subjects of sexuality education and behavior with inclusion have been incorporated and worked by the teachers of elementary school in order to realize the integral formation of the individuals in an interdisciplinary perspective. An anchoring of the exploratory research approach, the research used as devices the quantitative survey in the management reports, the questionnaires and analysis of the Political Projects Pedagogical (PPP). Seem signs that the treatment with inclusive education and sexuality in elementary school has been demanding the political will of the institutions involved in the integral formation of subjects.

Keywords: Teaching profession. Elementary School. Diversities.

Introdução

O estudo investigativo teve como objetivo central mapear nas escolas municipais o quantitativo de estudantes com necessidades educacionais especiais, identificando-as, além de traçar os perfis profissiográficos[1] dos docentes que atuam na Educação Básica dando ênfase à formação continuada acerca da inclusão e do trato com a sexualidade no Ensino Médio. Os subprojetos de pesquisa são parte do Projeto de pesquisa intitulado: “Profissão docente na educação básica do Piemonte da Diamantina: formação, contextos de diversidade e práticas pedagógicas”, os quais têm como objeto de estudo a profissão docente na Educação Básica no território do Piemonte da Diamantina, tendo como recorte investigativo a cidade de Jacobina e como lócus as escolas da rede pública estadual e municipal, abordando então as ações para a inclusão na rede municipal de ensino e o trato com a educação sexual na escola estadual.

Considerando a importância do professor no processo de ensino e de aprendizagem, elenca-se também a discussão sobre a formação desses profissionais fazendo reflexão do papel do professor na formação dos estudantes, não somente dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também dos neurótipos, trazendo à luz a importância de convivência com a diversidade para um desenvolvimento integral de todos os alunos.

Já o estudo investigativo “Educação sexual na educação básica: formação em exercício, práticas pedagógicas em contextos de diversidades, tem como objetivo central, estudar como as questões da educação sexual têm sido incorporadas e trabalhadas pelos docentes da Educação Básica. Mediante a realização dos ateliês de pesquisa com os docentes da escola estadual. Objetiva-se problematizar junto aos professores e gestores da instituição

parceira, práticas pedagógicas e formativas voltadas para educação sexual em contexto de diversidades, visando à elaboração coletiva de um “Documento referencial sobre educação sexual para educação Básica”, considerando as demandas dos estudantes e docentes para o trato da temática supracitada.

As temáticas apresentadas neste texto exigem dos docentes não só da Educação Básica um fazer pedagógico que tome a diversidade numa perspectiva interdisciplinar, visando a formação integral dos sujeitos. A concepção de interdisciplinaridade que tomamos dialoga com os estudos de Fazenda (1979), ao sinalizar que a interdisciplinaridade traz consigo a marca do viver, do pulsar em sua dimensão humana, pois é nela na vida que a atitude interdisciplinar se faz presente. Com esta atitude diante do conhecimento, temos condições de "substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano" (FAZENDA, 1979, p. 8).

De fato, uma abordagem interdisciplinar aponta a nossa posição epistêmica, metodológica e pedagógica diante do conhecimento, considerando a formação integral do sujeito com centralidade na escolarização do mesmo. Assim, a característica fundamental da atitude interdisciplinar “é a ousadia da busca, o arriscar-se”, experimentar, ousar, da pesquisa implicada e engajada. A escola e a nossa formação é e continua sendo disciplinar, portanto, o desafio posto é uma prática docente interdisciplinar sempre a nos interrogar e interrogar os currículos.

Itinerâncias metodológicas: método e dispositivos da pesquisa

A metodologia adotada em ambos os subprojetos de pesquisa fundamenta-se na análise documental, compreendendo que a pesquisa que recorre a análise documental a qual utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias Gil (2002). Foram analisados na etapa um da pesquisa os principais documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais do Ensino Fundamental e Ensino médio), quanto à presença de deficiência física e intelectual dos estudantes, considerando as práticas inclusivas e a diversidade sexual. Num segundo momento foram realizados os Ateliês de pesquisa com professores e alunos da instituição parceira.

Como sustentação teórica, dialogamos com Arroyo (2009), Mantoan (2004), Butler; (2003), André (2005), entre outros, para refletirmos cerca do currículo, da inclusão, diversidade sexual e das práticas pedagógicas e da formação continuada. Como resultados parciais o estudo revela alguns desafios quanto a: lacuna da formação continuada e ausência de dados sistematizados acerca dos docentes municipais.

Resultados emergentes do campo

De acordo com questionário aplicado na Jornada Pedagógica de 2017 no qual se interrogava acerca da necessidade de formação continuada em determinadas áreas, foi possível notar que os professores integrantes se mostraram dispostos a se qualificarem cada vez mais, pensando na realidade e qualidade do ensino ofertado. Diante dos temas expostos tivemos uma demanda considerável no que se relaciona a educação especial tendo destaque os temas Educação inclusiva com 48,26%, práticas curriculares inovadoras com 42,4%, que também se relaciona o tema inclusão já que essa realidade não é nova, mas somente a partir de 1990 o estado passou a responsabilizar-se pela inclusão dessas crianças nas classes regulares, o que demanda outro olhar para as práticas já em exercício.

Essa demanda não é contraditória, pois temos no município uma quantidade razoável de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas redes de ensino regular, precisamente em 2017 temos 139 alunos, contudo, a rede é equipada na área urbana com seis (06) salas de recursos multifuncionais (SRM) e dez professores para o atendimento educacional especializado (AEE), de maneira que a responsabilidade pela educação desses alunos se mantem na sala de aula de ensino regular, pois nas seis salas são atendidos 68 desses alunos, registrando entre eles nove (09) alunos com deficiência física, trinta (30) alunos com deficiência intelectual, quatro (04) com deficiência visual ou baixa visão, (11) onze com surdez, cinco (05) com deficiências múltiplas, (02) dois alunos com síndrome de *Heller* e sete (07) alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Essa situação demanda que os profissionais das classes regulares tenham mais conhecimento e adaptabilidade para atender a todos os alunos de forma igualitária e que os forneça educação de qualidade para que os mesmos atinjam seu maior grau

de conhecimento.

O Plano Municipal de Educação (PME) estabelece em sua meta oito (08) formação especializada, contudo, estabelece que essa formação seja direcionada para os professores do AEE, excluindo os profissionais das salas de aulas regulares o que contradiz Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que garante a inclusão na rede pública de ensino, ao mesmo passo que prejudica as ações de desenvolvimento do aprendizado igualitariamente de qualidade, necessitando então a garantia de formação mínima dos professores para a inclusão nas classes regulares Martins (2012). Cabe, pois, ao Município dispor formação para todos os professores e não exclusivamente para aqueles que se dispõe a trabalhar nas salas de recursos multifuncionais, pois o convívio diário com esses alunos é de encargo dos professores do ensino regular, mantendo então uma necessidade de formação maior da parte deles.

No tocante à Diversidade Sexual obtivemos uma demanda razoável já que apenas 24,8 % apontaram para a necessidade de cursos de formação continuada nos estudos das relações de gênero e apenas 21,8% apontaram interesse na área de educação sexual. Essa demanda segue o que podemos observar nos documentos oficiais, pois no Plano Nacional de Educação não é encontrado nenhuma citação ou direcionamento voltado às questões de Sexualidades e gênero, o pouco que se encontra diz respeito apenas à diversidade, sem especificá-la ou quando especificando deixa de fora as questões de sexo, sexualidades e gênero.

A meta 7 do Plano Nacional é o único momento do texto onde podemos identificar registro das questões de diversidade sexual, ao garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual. Observa-se que o PNE demonstra pouquíssima preocupação no trato com as questões das diversidades. O quadro torna-se ainda mais alarmante quando buscamos os registros quanto á diversidade sexual, pois há o apagamento e silenciamento do tema. Questões estas, que devem ser pensadas no currículo e fora dele como as questões de sexualidade, afetividade, homolesbotransfobia, machismo, a luta feminista. Podemos dizer que isso se deve de certa forma à

massiva pressão de movimentos da sociedade civil organizada de conservadores e fundamentalistas, que por meio de movimentos lutaram para que essas questões não fossem contempladas.

No Plano Estadual de Educação do estado da Bahia o cenário mantém certa semelhança com o Plano Nacional, quando se trata da diversidade. O foco é voltado ao respeito à diversidade e o combate às formas de discriminação; não contempla as questões da sexualidade com a profundidade que seria necessária. Os pontos positivos do plano aparecem em seu item 2.16 quando propõe estimular que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento transversal pelos professores, bem como pelas Instituições de Ensino Superior nos currículos de graduação, respeitando os Direitos Humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância. E no item 2.17 que propõe estimular a criação de programas de formação de professores da Educação Básica, em todas as suas etapas, níveis e modalidades, que contribuam para uma cultura de respeito aos direitos humanos, visando ao enfrentamento do trabalho infantil, do racismo e de outras formas de discriminação, respeitando os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância.

Observamos que o Plano Municipal de Educação do município de Jacobina-Bahia segue os planos nacional e estadual não indo muito além, demonstrando pontualmente a luta contra a discriminação e no trato à diversidade. Há apenas uma aparição desta palavra no parágrafo X do artigo 2º quando propõe a promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. No que diz respeito aos dados obtidos em campo com a pesquisa sobre educação sexual, os questionários foram submetidos a estudantes do terceiro ano regular do ensino médio da instituição parceira. O questionário foi composto por seis questões que tratavam do perfil dos estudantes e uma que trata dos temas que os mesmos consideram como sendo mais ou menos importantes no trato da Educação Sexual. Foram respondidos 126 questionários do total de 149 estudantes matriculados no 3º ano do EM.

Vamos tratar aqui neste texto, apenas das questões que dizem respeito aos temas elencados como mais e menos importantes na temática da Educação Sexual por discentes e docentes. Entre os temas elencados como

sendo mais importantes pelos discentes destacamos os seguintes: Violência Sexual, aborto, prevenção e tratamento das DST, violência de gênero, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, sexualidades (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade etc.) gênero e identidades de gênero, sexo e reprodução e sexo e prazer. Entre os temas elencados como sendo menos importantes elencamos os seguintes: Masturbação, mídia e erotização, namoro e ficar.

Percebemos nas respostas a presença forte e marcante do livro didático e do currículo no trato das questões da Educação Sexual, além de temas como gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e prevenção e tratamento das doenças sexuais, são temas bastante explorados e recorrentes no cotidiano escolar, quando se trata de abordas a educação sexual, portanto, nos aponta os desafios no trato da temática, haja vista que a sexualidade ainda diz respeito conforme nos aponta Butler (2003), a intenção de atrelar sexualidade ao corpo é antiga e, portanto, recorrente, pois está calcada numa matriz conservadora e heterossexual de conceituação de gênero.

Observamos que ainda é percebida uma preocupação dos estudantes com a prevenção de doenças e gravidez, marcando a presença forte da concepção higienista. Hoje, “apesar da força das concepções médico–higienistas não ser mais a mesma dos séculos XIX e XX, de uma forma ou de outra, elas ainda se mantêm presentes nos espaços escolares como forma de “prevenir” as DST/AIDS e a chamada ‘gravidez precoce’” (TONELI, 2012, p 153). Percebe-se também a presença de temas tabus, como aborto, violência sexual e violência de gênero, como sendo uma necessidade de debate no cotidiano da escola.

Considerações finais

O Plano Municipal de Educação/2015-2025 propõe ações de melhoria na educação especial, mesmo que seja por meio da integração desses alunos, compreendendo que o ensino inclusivo garante a todos os alunos a aprendizagem em classes regulares sem necessidade apoio externo especializado. Contudo, o município até então propõe a integração desses alunos por meio do ensino regular e assistência na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) no tocante á

inclusão está colocada puramente por obrigatoriedade, não trazendo na proposta colaboração entre ensino regular e atendimento educacional especializado (AEE) dando a ideia que são propostas de ensino distintas, ao passo que deveria se complementar na formação desses alunos.

No tocante à formação continuada dos professores das salas regulares os PPP seguem a linha do PME não há proposta para essa formação, enquanto o PME prioriza os professores que estão ou pretendem estar trabalhando nas SRM, colocando como fator obrigacional que os professores que participem de cursos de especialização em educação inclusiva atuem nas salas de SRM, os PPP nem citam a formação desses profissionais. Isso demonstra que ainda há a ideia de responsabilidade dos profissionais do AEE como principais atores no processo educacional da educação especial, apesar dos professores das salas regulares permanecerem mais tempo com esses alunos.

Quanto à diversidade sexual os documentos oficiais não reforçam a importância do tratamento das questões da Diversidade Sexual, essa aparece de forma pouco significativa e representada nos planos de educação. Apenas uma parcela razoável dos professores da SEMEC possui interesse em cursos de formação continuada nas áreas de gênero e educação sexual. Os participantes da pesquisa reconhecem a necessidade do trato das questões de sexo e sexualidade, porém, percebe-se a presença de concepções marcadas pelo currículo e pelo livro didático.

Nota

1. A nossa concepção de perfis profissiográficos é baseada na concepção de desenvolvimento profissional, já que nossa formação é um conjunto de processos que se dá ao longo da profissão, no coletivo e no âmbito pessoal. Na concepção de Monteiro (2007, p.239), “o desenvolvimento profissional é um processo e mesmo que se possam encontrar alguns padrões, não se pode deixar de verificar que alguns indivíduos não atingem a estabilidade da mesma forma que outros, ou que se desestabilizam mais facilmente”. Ressoa, pois, no que concebemos como perfis profissiográficos, por entender que não existe um perfil, já que a identidade profissional é forjada nos processos individuais e coletivos, mas sim perfis, formações distintas, experiências singulares, multiplicidade de referências que nos forma ao longo da vida e constitui nossa identidade profissional.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. *A etnografia na prática escolar*. Campinas, São Paulo; Papirus, 2002.

ARROYO, M. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero:* feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed.São Paulo : Atlas, 2002

MANTOAN. M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal, Brasília, ano VIII, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARTINS. L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In. MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva:* formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTEIRO, F. M. A. Narrativas: estratégias investigo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C.(Org). *Pesquisa (auto)biográfica*: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008. p.237-248.

SCAVONI, M. P. P. *Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico***:** a escola em movimento. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

TONELI, M. J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In JACÓ-VIVELA, AM.; SATO, L. (Orgs). *Diálogos em Psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-157.



(IN)DISCIPLINA: VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Aparecida Silvério Rosa, UNIPAM/UNIUBE, tida@unipam.edu.br
Fernanda Telles Márques, UNIUBE, fernanda.marques@uniube.br

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: Educação e Ciências Sociais Aplicadas

Resumo

A indisciplina tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes em todos os níveis e modalidades de ensino, independente da idade ou do grau de formação do sujeito. Este estudo objetiva compreender o entendimento de estudantes e professores universitários acerca da questão da indisciplina no ensino superior. Os efeitos da indisciplina são bem conhecidos, mas pouco se sabe sobre o que pensam a respeito os diferentes sujeitos a quem a indisciplina mais diz respeito. A presente investigação, de abordagem qualiquantitativa, está sendo realizada por meio de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo e têm como participantes professores e alunos do curso de Medicina Veterinária de uma instituição privada do Alto Paranaíba. A pesquisa, que se encontra em andamento, permite afirmar que, ao mesmo tempo em que a indisciplina tem sido largamente explicada e conceituada, ainda faltam contribuições teóricas que apontem caminhos para o enfrentamento dos problemas nela envolvidos.

Palavras-chave: Disciplina. Indisciplina. Ensino Superior.

Abstract

The indiscipline has been one of the major problems faced by teachers at all levels and modes of teaching, regardless of the age or degree of training of the subject. This study aims to understand the understanding of students and

university professors about the issue of indiscipline in higher education. The effects of indiscipline are well known, but little is known about what they think about the different subjects to whom indiscipline is most concerned. This research, with a qualitative approach, is being carried out through bibliographical-documentary research and field research and has as participants teachers and students of the Veterinary Medicine course of a private institution in Alto Paranaíba. The research, which is in progress, allows us to affirm that, at the same time that indiscipline has been largely explained and conceptualized, there are still a lack of theoretical contributions that point out ways to face the problems involved.

Keywords: Discipline. Indiscipline. Higher education.

Introdução

A indisciplina tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes em todos os níveis e modalidades de ensino, independente da idade ou do grau de formação do indivíduo. A complexidade do termo indisciplina é objeto de estudo que tem sido discutido por vários pesquisadores. As pesquisas que se voltam à temática, têm se ocupado, em grande parte, unicamente de aspectos disciplinares da educação básica. Um dos motivos para que isso ocorra, é o fato de que, na educação superior, que tem como público médio pessoas que transitam para a vida adulta, o que uns chamariam de indisciplina nem sempre será assim reconhecido por outros – sejam estes professores ou mesmo alunos.

A indisciplina na Educação Superior às vezes é mascarada, o que dificulta seu reconhecimento e, consequentemente, diminui as chances de compreender suas motivações e reduzir suas consequências. No transcorrer das aulas, os professores percebem expressões de indisciplina, que pode se dar pelo esvaziamento em sala de aula, pela inquietação dos alunos, e mesmo pelo silêncio em que não há diálogo com o professor. Da mesma forma, outros professores podem não considerar essas situações como expressões de indisciplina, mas apenas conversas paralelas enquanto o docente está com a palavra.

Para Aquino (1996) os conflitos atuais na universidade, que se manifestam muitas vezes por meio da indisciplina, são considerados não apenas como um problema grave da instituição. Tais conflitos são postos como uma das questões mais graves do mundo contemporâneo. Ao comentar, por exemplo, os avanços da sociedade atual, a universidade insere-se em seu debate como lugar

onde se concentra certos fenômenos preocupantes: indisciplina, violência e incivilidade. Nota-se que o fenômeno, apesar de ser essencialmente escolar, adquire uma dimensão que vai além das preocupações exclusivamente.

Considerando que a indisciplina é um desafio que não se limita à educação básica, e para o qual faltam reflexões quando pensado em um ambiente que não é frequentado por crianças, mas por jovens e também adultos, a proposta se inicia com a seguinte questão: como professores e alunos posicionam-se em relação à indisciplina quando esta se manifesta no ensino superior?

(In)disciplina: diferentes contextos e visões

Existem várias tentativas no sentido de conceituar e explicar a (in)disciplina, mas poucos resultados que possam contribuir para a resolução do problema. Embora seja um tema bastante recorrente no dia a dia dos professores e demais profissionais do ensino, essa questão é ainda insuficientemente discutida na literatura científica.

Esta temática tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano educacional e vem se tornando um desafio para professores e gestores, que nem sempre sabem o que fazer para impedir ou minimizar as consequências da indisciplina para as relações interpessoais e para a aprendizagem.

Desde os tempos mais remotos tem-se estudado o processo da disciplina, em sala de aula; como ela acontece e quais os aspectos que interferem na indisciplina, uma vez que o conceito de indisciplina está intrinsecamente relacionado ao conceito de disciplina. E dependendo da época histórica ela apresenta um conceito, uma forma de ser interpretada, por isso é importante que ela seja contextualizada historicamente. A formação do conceito sobre a indisciplina depende das relações estabelecidas historicamente em uma determinada sociedade.

Essa construção conceitual envolve um conjunto de valores historicamente constituídos pela sociedade a qual a instituição social pertence. Além disso, o conceito de disciplina é ambíguo, podendo ter características positivas ou negativas para o aprendizado dos alunos, dependendo dos fundamentos que sustentam a construção dessa disciplina. Em virtude disso, a indisciplina pode se manifestar de diversas maneiras e pode ter diferentes

sentidos, que variam a depender das vivências de cada sujeito e dos contextos que eles estão inseridos.

O conceito de disciplina, para Foucault (1999, p. 164) resume-se sendo:

> [...] os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade. A disciplina é também o controle do indivíduo no tempo, a qual tem como objetivo atingir com rapidez e eficiência o máximo de produção. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas. Mas as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVII,I fórmulas gerais de dominação.

Dessa forma, Foucault (1999) chama a atenção para a relação que existe entre a disciplina e a antidisciplina na escola, pois se pode ter a imagem do contexto escolar visto como um modelo de quartel que submete os sujeitos à restrições, punições e vigilância preestabelecidas.

Na perspectiva de Araújo (1996), quando se fala em indisciplina, o estabelecimento de ensino focaliza o desrespeito às regras estabelecidas. Para o autor, nem todas as regras obedecem a um princípio de justiça, o que o leva a ponderar que a indisciplina pode ser, também, um indício de autonomia.

Complementando as ideias de Araújo (1996), mas tendo em vista especificamente o ensino superior, Aquino (1996) acrescenta que os conflitos atuais na universidade, que se manifestam muitas vezes por meio da indisciplina, são considerados não apenas como um problema grave da instituição. Tais conflitos são postos como uma das questões mais graves do mundo contemporâneo, que envolvem desde mudanças nas formas de comunicação e de interação social (cada vez mais mediatizadas pelas tecnologias) até aspectos relacionados a possíveis crises de autoridade de instituições sociais importantes, como a família e a escola.

Pimenta e Anastasiou (2005, p.228) asseveram que “ao entrar na sala de aula na universidade, o professor geralmente encontra numeroso grupo de jovens com faixa etária de 17 anos em média, bastante diferente do que possivelmente esperava encontrar”. As autoras apontam que os professores interagem com os alunos como se fossem adultos, esperando pessoas maduras e dispostas a aprender, não percebendo as condições reais desses estudantes.

Lima, Bridi e Beraldo (2001), complementam que o professor da Educação Superior acredita estar imune a problemas de indisciplina, devido ao fato de lidar com adultos. Entretanto, na Educação Superior as turmas não são compostas só por adultos; de maneira geral, o que se vê são turmas heterogêneas, formadas por pessoas de diferentes idades, níveis de conhecimento variados e com diferentes objetivos.

No âmbito educacional existem situações complexas que geram indisciplina e fomentam conflitos na interação professor-aluno, e assim, por não serem administradas em meio às relações sociais, podem desencadear um mal-estar nas salas de aula.

As relações interpessoais são importantes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Segundo Vasconcelos (2009), na Educação Superior o relacionamento professor-aluno é fundamental para o bom andamento das tarefas docentes. Tal relacionamento deve ser suficientemente próximo para facilitar o diálogo. As relações interpessoais são marcadas pelo potencial de alteridade no qual os docentes constroem conhecimentos e uma cultura singular a profissão, em um processo de interação que envolve todos os que fazem parte do cotidiano escolar. Neste caso, destaca-se que tanto o aluno quanto o professor carregam consigo crenças, valores, experiências que, ao serem socializadas sofrem transformações que implicam novas aprendizagens.

Enfim, a disciplina e a indisciplina não são posições lineares, estáticas e unidirecionais. Não são exclusivamente reações comportamentais que ocorrem mecanicamente pelo caráter de um determinado aluno. O comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais. Diante disso, a disciplina deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação.

Apesar da análise superficial de seu significado gerar uma impressão negativa quanto ao ato de indisciplina, importante se faz tecer algumas considerações quanto ao assunto, uma vez que a indisciplina é parte constituinte da natureza humana, podendo ser considerada como fato essencial para viabilizar os movimentos sociais.

Metodologia

A presente investigação, de abordagem qualiquantitativa, está sendo realizada por meio de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo e têm como participantes professores e alunos do curso de Medicina Veterinária de uma instituição privada sem fins lucrativos, do Alto Paranaíba. As amostras serão representativas dos perfis inicial e final (alunos ingressantes e formandos) e os dados serão coletados em duas fases.

Na primeira, será aplicado um questionário à totalidade dos sujeitos interessados, resultando em um total de aproximadamente 39 professores e 90 alunos. Com este instrumento obterá elementos referentes ao perfil socioeconômico e cultural dos participantes, bem como: conhecer seu entendimento acerca do que deve ser considerado ou não como (in)disciplina no ensino superior; verificar quais são as reações docentes e discentes mais habituais à ocorrência de indisciplina; e identificar as causas atribuídas pelos participantes à (in)disciplina. Na etapa seguinte, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com amostras reduzidas.

Além de permitir a verificação dos dados antes coletados, a entrevista será oportuna para aprofundar a reflexão acerca das causas de comportamentos considerados como indisciplina no ensino superior. O material proveniente dos questionários será trabalhado de duas formas. As questões fechadas serão tabuladas e o resultado será organizado em gráficos e/ou tabelas cuja análise será feita a partir do referencial teórico. Respostas dadas às questões abertas e entrevistas receberão o mesmo tratamento: inicialmente serão sistematizadas em unidades de sentido para, depois, serem agrupadas de acordo com as categorias centrais em discussão.

A escolha deste curso, representativo, da área de Ciências da Saúde Animal, se originou do reconhecimento de que a relação disciplina/indisciplina pode ser não apenas vivenciada, mas também compreendida de forma diferente por coletividades constitutivas de um mesmo universo.

Resultados

Até o momento foram realizadas: leituras introdutórias, elaboração do projeto, levantamento de dados com vistas à produção de um mapeamento do estado do conhecimento.

Para o levantamento bibliográfico recorreremos às bases de dados Scielo, Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nossas buscas tiveram como descritor principal o termo *indisciplina*. Nas bases de dados em que era possível fazer cruzamentos, colocamos *ensino superior* como descritor auxiliar.

Consultando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos um total de 468 resultados, sendo 232 em Programas de Pós-graduação da área de Educação. Refinando os resultados, constatamos que 30 destes trabalhos foram desenvolvidos em Programas cuja área de concentração é Educação, sendo sete teses de doutorado e 23 dissertações de mestrado. A consulta aos títulos e resumos do referido material, permitiu constatar que nenhum deles se volta à indisciplina no ensino superior.

Ao pesquisar “indisciplina na escola” a busca retoma para um total de 36 registros, sendo seis teses e 30 dissertações, sendo 26 da área de Educação, uma em Psicologia Educacional, uma em Economia Doméstica, uma em Psicologia, uma em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. Quanto às teses de doutorado, todas elas foram defendidas em Programas da área de Educação e referem-se, exclusivamente, à educação básica.

No Portal de periódicos da CAPES encontramos 23 artigos publicados entre os anos de 2010 e 2015, em língua portuguesa, com o descritor indisciplina em qualquer lugar. Refinando a busca para a presença do descritos apenas no assunto, o número de produções reduz para cinco. Mais uma vez, nenhum deles referente à indisciplina no ensino superior.

No *Scielo* encontramos 17 artigos publicados, a partir de 2010, em língua portuguesa, a maior parte deles voltados a aspectos comportamentais e ao debate na educação básica.

Ao colocar em cruzamento as expressões “indisciplina” e “ensino superior” no Banco de dissertações defendidas no PPGE-UNIUBE, também não foi encontrado nenhum resultado. Assim, os levantamentos realizados até o momento reforçam a necessidade de pesquisas acadêmicas sobre a temática.

Considerações finais

Discorrer sobre a indisciplina é falar de um fenômeno complexo e que não encontra sentido único. Embora seja um tema bastante recorrente no dia a dia

dos professores e demais profissionais do ensino, essa temática nos parece insuficientemente discutida na literatura científica.

Esta questão tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano educacional e vem se tornando um desafio para professores e gestores, que nem sempre sabem o que fazer para impedir ou minimizar as consequências da indisciplina para as relações interpessoais e para a aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que não se pode pensar a indisciplina escolar sem considerar que, para além das personalidades dos envolvidos, estão em tensão aspectos socioculturais, geracionais, políticos e econômicos. Tais efeitos da indisciplina são bem conhecidos, mas pouco se sabe sobre o que pensam a respeito os diferentes sujeitos a quem a indisciplina mais diz respeito. Isso ajuda a compreender porque os autores evitam a proposição de “fórmulas” para a resolução do problema e, da mesma forma, aponta para a importância de se reconhecer, na abordagem da questão, as especificidades tanto da profissão docente quanto da condição juvenil em determinados contextos.

A relação educador-educando não é unilateral, portanto, para haver um processo que propicie a construção coletiva do conhecimento é necessário que esta relação seja baseada no diálogo. Reconhecer que o aluno é um ser único e autônomo do seu aprendizado e, ao mesmo tempo, impulsioná-lo a sair do aprendizado superficial e submergir em conhecimentos mais profundos de modo não autoritário, talvez seja a saída para que a indisciplina no ensino superior seja superada.

Referências

AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola:* alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina, uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In*:* AQUINO, J. G. (Org*.). Indisciplina na escola.* São Paulo: Summus, 1996. p.103-115.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir:* história da violência nas prisões. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, D.; BRIDI, M. V.; BERALDO, W. R. B. O professor do ensino superior em sala de aula e o problema da disciplina escolar. *In:* VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade.* Niterói: Intertexto. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 125-147.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Disciplina:* construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.



INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Walêska Dayse Dias de Sousa, UFTM, waleskadayse@yahoo.com.br

Agência financiadora: CNPq e CAPES/OBEDUC.
Área temática 4: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Processo investigativo de formação continuada de professores universitários com o objetivo de contribuir com o seu desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural. A metodologia utilizada foi a intervenção didático-formativa constituída de momentos interdependentes de diagnóstico, formação, planejamento, desenvolvimento e avaliação. Como considerações têm-se que as necessidades dos professores em formação são determinantes na escolha dos conceitos/conteúdos a serem apropriados e eles superam os limites disciplinares; o processo formativo deve ser interdisciplinar e produzido em momentos interdependentes de planejamento, desenvolvimento e avaliação de aulas; a teoria precisa ser vivenciada na formação para que a apropriação e a objetivação do ensino se concretizem e desenvolvam a práxis pedagógica, o que só pode ocorrer em processos de imitação-criação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Docência universitária. Práxis pedagógica. Interdisciplinaridade.

Abstract

Research process of continuing education of university professors with the aim of contributing to their development in the perspective of historical-cultural theory. The methodology used was didactic-formative intervention consisting of interdependent moments of diagnosis, training, planning, development and

evaluation. As considerations have been that the needs of the teachers in formation are determinant in the choice of concepts / contents to be appropriate and they exceed the disciplinary limits; The training process must be interdisciplinary and produced in interdependent moments of planning, development and evaluation of classes; The theory needs to be experienced in the formation so that the appropriation and objectification of teaching materialize and develop pedagogical praxis, which can only occur in processes of imitation-creation.

Keywords: Continuing teacher training. University teaching. Pedagogical praxis. Interdisciplinarity.

Introdução

Esse artigo apresenta resultados de pesquisa de doutorado concluída em 2016 em que foi realizado processo de formação continuada de professores universitários com o objetivo de contribuir com o seu desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural. Essa teoria compreende a constituição humana pela via da apropriação sócio-histórica. Trata-se de um processo ativo e dialético que se dá na unidade objetivo-subjetivo, em que o humano se produz ao mesmo tempo que se apropria da cultura, transformando a si e a própria cultura.

O trabalho de campo teve duração de dois anos e foi realizado com formadores de professores que atuam em cursos de licenciatura da UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Na etapa de diagnóstico da pesquisa cinco professores participaram e na etapa de intervenção - a etapa mais longa - uma professora participou. Ela ministra aulas no curso de licenciatura em geografia da instituição em que foi realizado o processo investigativo e é doutora no ensino de sua área de conhecimento específico atuante em disciplinas da chamada formação “pedagógica”, ou seja, disciplinas voltadas para o ensino de geografia, além do estágio supervisionado.

Nesse artigo buscou-se responder a seguinte problemática com base nos dados da pesquisa: como os conceitos de interdisciplinaridade e práxis contribuíram com o processo de formação de professores universitários desenvolvido?

Metodologia

O processo investigativo foi organizado por meio de uma intervenção didático-formativa. Esse tipo de pesquisa foi criado e implementado no âmbito

do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (LONGAREZI, 2012, 2014), para a realização de pesquisas qualitativas que se propõem a intervir em contextos escolares tomando orientações e fundamentos da teoria histórico-cultural.

A metodologia prevê a realização de intervenções que contribuam com o desenvolvimento de professores e estudantes, realizando atividades desenvolvedoras do pensamento teórico. No âmbito dessa pesquisa a metodologia foi organizada em três etapas interdependentes:

1. diagnóstico da realidade do ensino observada;
2. intervenção didática a partir da qual foram integradas ações de formação/instrumentalização e planejamento/desenvolvimento de atividades didáticas; e
3. análise e sistematização das principais conclusões da pesquisa.

Vários procedimentos foram empregados de forma combinada ao longo do processo de investigação. Na etapa de diagnóstico, em que participaram cinco professores, os dados foram produzidos com base no uso de questionário de identificação, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. O diagnóstico teve duração de um semestre letivo. A etapa de intervenção didático-formativa, em que participou uma professora da licenciatura em geografia, aconteceu com a realização de encontros para instrumentalização/formação, planejamento e avaliação. Também foram analisados documentos oficiais da instituição e do sistema de ensino ao qual está vinculada, realizadas entrevistas, aplicados questionários e feitas observações das atividades didáticas nas classes de estudantes. A intervenção durou um ano e meio. A etapa de análise de dados se constituiu no mergulho profundo dos dados produzidos, para analisar e sintetizar regularidades e contribuições da pesquisa para a área de formação de professores numa perspectiva desenvolvimental.

No contexto dessa pesquisa em particular a metodologia da intervenção didático-formativa foi desenvolvida como sendo um processo de investigação-formação coletiva que intervém no âmbito do ensino, com o desenvolvimento de ações interdependentes e simultâneas de instrumentalização/formação, planejamento e implementação de atividades de ensino e estudo, numa perspectiva de unidade dialética, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral de professores e estudantes.

Interdisciplinaridade e práxis no processo da pesquisa

A proposta de realizar um processo formativo com professores universitários sob fundamentos da teoria histórico-cultural revelou-se um grande desafio a ser enfrentado. Muitas eram as dúvidas e incertezas iniciais e foi só mediante um estudo rigoroso desse aporte teórico que as primeiras objetivações puderam ganhar forma. Pensar no lugar da interdisciplinaridade e da práxis no processo foram motivações que impulsionaram a realização da intervenção didático-formativa.

Mesmo sem utilizar o termo "interdisciplinaridade", Vigotski (2003), um dos mais destacados autores da teoria histórico-cultural faz referência em sua obra, produzida no início do século XX no contexto da Revolução Russa, à necessidade de estabelecer uma relação de reciprocidade, mutualidade entre conhecimentos que ajudassem a enfrentar o problema de ensinar às gerações futuras a cultura humana. Para ele, recorrer a conhecimentos aparentemente distintos, mas relacionados à tarefa do ensino, dialogando e produzindo com eles unidade, poderia não só contribuir com a tarefa de ensinar, como também com a tarefa de produzir ciência.

> A psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

Portanto, a formação de professores universitários na perspectiva da teoria histórico-cultural que não contasse com uma atitude interdisciplinar em sua condução poderia estar comprometida em sua essência, seja pelos limites disciplinares que se considerados de forma fragmentada muitas vezes poderiam não responder, satisfatoriamente, às inúmeras demandas da prática pedagógica, seja pela própria constituição do grupo formativo, oriundo de tantas áreas disciplinares diferentes e igualmente relevantes.

Considerando que "o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber" (JAPIASSU, 1979, p. 15) pode-se dizer que o processo formativo desenvolvido com os professores universitários partiu de uma atitude interdisciplinar. Ela não definiu, *a priori*, quais seriam os conhecimentos a serem

apropriados, demarcando possíveis territórios, mas partiu da unidade da prática pedagógica, em suas necessidades expressas pelos professores, para, definir ao longo do processo quais conhecimentos seriam necessários à formação. A unidade definiu a diversidade que ao final precisou dialogar, novamente, com a unidade.

Assim, a interdisciplinaridade no processo formativo não foi apenas um conceito estudado teoricamente com os professores universitários, mas algo experimentado no dia-a-dia da formação, considerando a relevância de conhecimentos que dialogaram entre si para produzir outro conhecimento que respondesse às necessidades da prática pedagógica. Isso corrobora com a ideia de que a "interdisciplinaridade não é algo que se ensine ou que se aprenda, mas algo que se vive" e para isso "é fundamentalmente uma atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum" (JAPIASSU, 1979, p. 15).

No que diz respeito ao conceito de práxis, sabe-se que a palavra tem uso recorrente em estudos que tratam da formação de professores. Nesses estudos, destacam-se, sobretudo, análises diagnósticas dos limites e possibilidades da formação de professores em diferentes níveis de ensino. Poucos são os estudos que se dedicam a desenvolver e analisar práticas formativas com professores do ensino superior. Mais reduzidos ainda são os estudos que tem como fundamento desenvolver, ao longo do seu processo, a práxis pedagógica.

Várias são as justificativas para esses limites e entre elas destaca-se a própria situação dos professores universitários, comumente imersos em um contexto alienante, em que muitas vezes não é possível se reconhecer no trabalho docente. Eles atendem a várias demandas, de diferentes frentes, sem contar com momentos formativos para pensar no que estão fazendo enquanto professores, no que tem fundamentado suas ações, na coerência dessas ações profissionais com as suas necessidades mais internas.

Atuam, muitas vezes, pela pressão das demandas externas que se apresentam, fragilizando o desenvolvimento de uma práxis como fundamento da formação e prática de professores universitários. A práxis verdadeira tem como fundamento a teoria. Ela potencializa a atividade transformadora, desde que os homens concretos tenham consciência de si e façam a si mesmos uma crítica

radical, o que nem sempre se verifica no trabalho dos professores, seja pelas condições sociais objetivas que se apresentam, seja pela dificuldade desses sujeitos desenvolverem ferramentas internas, do campo das subjetividades, em situação formativa com outros que compartilham de suas inquietações e necessidades.

Para Marx; Engels (1958), a crítica radical é aquela que ataca o problema pela raiz e o problema é o próprio homem, sua produção. Sendo assim, a crítica radical para o professor é pensar como ele tem se produzido professor, tendo em vista as condições objetivas de que dispõe, os referenciais que tem utilizado e como esses elementos tem se organizado para satisfazer suas necessidades. De acordo com Sánchez Vásquez (2011, p. 119) “a passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução”. E ainda: “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”.

A formação de professores que não tenha como fundamento e horizonte uma práxis revolucionária, como orientadora do método, ou seja, constituída na unidade teoria-prática, corre o risco de perder-se numa teorização abstrata, genérica, de letras mortas, que mesmo podendo sinalizar algumas possibilidades práticas, pelos caminhos da teoria, não colabora para o desenvolvimento permanente da prática pedagógica do professor. Assim, a unidade teoria-prática deve se constituir enquanto método da formação.

> É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 241).

Foi nessa perspectiva da práxis que o processo formativo se desenvolveu junto aos professores universitários.

Resultados

Com base nos dados produzidos na pesquisa é possível afirmar que as necessidades dos professores em formação são determinantes na escolha dos

conceitos/conteúdos a serem apropriados e eles superam os limites disciplinares. A constituição da práxis do professor, no processo formativo, ocorre por meio da apropriação teórico-prática: da necessidade formativa à consciência do conceito. Isso possibilita concluir que os processos formativos não podem ficar limitados às abstrações teóricas. A docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem no encaminhamento desses problemas.

A práxis se constitui na vivência da teoria, na criação de possibilidades didáticas nela fundadas, compreendendo esse movimento como constituidor também da formação. Portanto, a vivência da teoria deve ser intencional, presente ao longo do processo formativo, não uma ação solitária do professor após às abstrações teóricas, realizada a parte, posterior à formação, já no exercício da profissão docente. A formação deve ajudar construir a prática alicerçada na teoria, no mesmo movimento formativo e não em momentos excludentes entre si.

O professor precisa atuar com os conceitos e ter consciência disso. Precisa ter claro que conceitos de diferentes áreas como didática, psicologia, filosofia podem constituir uma unidade de saber e contribuir para que ele construa conhecimentos novos; saber porque criou e organizou determinada opção didática, fundamentada em que princípios, para chegar a que objetivos, tal como foi possível realizar ao longo da intervenção didático-formativa.

A pesquisa mostrou que dessa forma o professor se movimenta na direção do seu desenvolvimento profissional, pois a apropriação teórico-prática desenvolve a consciência dos conceitos articulados à necessidade de ele organizar, intencionalmente, o seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva o formador desenvolve o pensamento e se supera em sua atividade profissional. Reconhece a necessidade de avaliação permanente do seu trabalho, desenvolvendo, também sua autonomia.

Além disso, foi possível concluir com a pesquisa que o processo de formação de professores deve partir de uma atitude interdisciplinar. Para isso deve considerar a unidade da prática pedagógica como fundamento da busca de conhecimentos diversos que dialoguem mutuamente e convergem na produção de novos saberes que continuem respondendo à prática pedagógica. Para isso,

a formação deve ocorrer em momentos interdependentes de planejamento, desenvolvimento e avaliação com a participação de todo o grupo.

Tal coerência na formação do professor que forma outro professor deve se constituir como referência da formação de todos os licenciandos. Ao propor determinada atividade de estudo para os estudantes, o formador deve ser consciente de que a sua organização didática será referência para ele, quando este estiver atuando profissionalmente na docência e, portanto, ele deve fazer da própria organização didática um conteúdo de estudo para o estudante.

Outra análise realizada a partir dos dados da pesquisa foi a sistematização da unidade imitação-criação como fundamento de um processo de objetivação no ensino de forma emancipadora. A imitação no sentido vigotskiano pressupõe a possibilidade do professor se desenvolver em colaboração, visto que a imitação nessa perspectiva não é uma cópia mecânica de algo, e no caso, de modelos de docência, mas já traz alguns traços inovadores, embora não completamente, emancipados.

Assim, foi possível compreender que o professor só poderia realizar esse processo tendo como horizonte o desenvolvimento, utilizando seu potencial criativo, na unidade imitação-criação. A pesquisa permitiu concluir que o professor, para se desenvolver, precisa imitar criando e essas duas dimensões, aparentemente, contraditórias, congregam uma unidade dialética na constituição de sua práxis pedagógica. Isso confere ao professor uma mudança de qualidade em seu desenvolvimento. A referência anterior não se perde e, ao mesmo tempo, é elaborada, completamente, com sua nova criação no campo do ensino. É a unidade imitação-criação, constituidora da práxis pedagógica e também da formação de professores.

A unidade imitação-criação é o que garante que o professor não permaneça reproduzindo, de um lado, modelos de docência que não consegue justificar teoricamente, e de outro, sem conseguir atuar com conceitos que reproduz em seu discurso pedagógico. Tanto os conceitos teóricos quanto os modelos de docência são importantes para o professor, mas para o seu desenvolvimento eles precisam ser propulsores de sua própria produção docente, o que implica na criação de si, tendo os conceitos e as práticas como referência.

Considerações finais

O processo de formação realizado com os professores universitários permitiu sistematizar inúmeras análises. Nele, tanto a interdisciplinaridade quanto a práxis assumiram relevância teórico-metodológica. A atitude interdisciplinar assumida desde o início permitiu transitar por conceitos de diferentes áreas que se complementam e ajudam a dialogar com a prática pedagógica. Foi um processo rico e ousado, em que todos os participantes puderam se desenvolver. Teoria e prática se confrontaram todo o tempo e o respeito aos diferentes saberes possibilitaram novos encaminhamentos às demandas do ensino apresentadas. Que o diálogo continue e seja permanentemente superado.

Referências

JAPIASSU, H. Prefácio. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

LONGAREZI, A.M. *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira:* modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

_____. *Didática desenvolvimental:* intervenções pedagógico-formativas desenvolvedoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

MARX, K; ENGELS, F. *A sagrada família* ou A crítica da crítica contra Bruno Bauer e consorte. Tradução e notas Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: http://movaut.net/livro/Marx%20&%20Engels%20-%20A%20sagrada%20fam%C3%ADlia%20(Boitempo).pdf Acesso em: 12 ago. 2016,

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A*. Filosofia da práxis.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.



ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2008-2016)

Elton Antônio Alves Pereira, Uniube/IFTM, elton@iftm.edu.br

Agência financiadora: CNPq/Fapemig
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Esta pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento com abordagem qualitativa, propõe apresentar o mapeamento de pesquisas educacionais e visa reconhecer o estágio em que se encontra o conhecimento produzido pelas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação que discutem os eixos educação e trabalho na perspectiva da educação profissional e tecnológica em desenvolvimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, período 2008 até 2016. O recorte temporal foi escolhido por tratar-se dos primeiros oito anos de criação dessas instituições de ensino. O problema fundamental em relação a esta obra é saber quais os principais eixos temáticos, avanços na construção do conhecimento, lacunas da produção científica e os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados nessas produções. A metodologia envolve a busca da produção acadêmica disponível no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando onze termos descritores. Após a busca, procedeu-se à seleção das produções. Os resultados apresentados são parciais e se referem aos primeiros passos de desenvolvimento desse estudo do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação Tecnológica. Interdisciplinaridade.

Abstract

This bibliographic research of the type of knowledge with a qualitative approach, proposes to present the mapping of educational research and it aims to recognize the stage in the knowledge produced by the researches developed in the graduate programs, that discuss the axes of education and work in the perspective of professional and technological education in development in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, from 2008 to 2016. Short time was chosen because it is the first eight years of Creation of these educational institutions. The fundamental problem with this work is to know the main research line, advances in the construction of knowledge, gaps in scientific production and the main theoretical-methodological references used in these productions. The methodology involves the search for the academic production available at the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel, using eleven terms descriptors. After the search, the productions were selected. The results presented are partial and refer to the first steps in the development of this study of knowledge.

Keywords: Professional Education. Technological Education. Interdisciplinarity.

Introdução

Inúmeros são os processos investigativos que se dedicam aos diversos temas dentro do contexto educacional, e todos, salvo suas particularidades, são de grande relevância para a compreensão dos problemas, desenvolvimento e aprimoramento, em todos os níveis e instâncias, da educação brasileira.

Pensando por essa perspectiva, o trabalho apresentado refere-se à construção, ainda em desenvolvimento, de um estudo do estado do conhecimento sobre a Educação Profissional no Brasil (2008-2016), a partir da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Vale ressaltar que o estudo do estado do conhecimento em realização é parte inicial e fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, em fase de planejamento, que possuirá os eixos educação e trabalho como projeto temático e o *locus* investigativo, a educação profissional e tecnológica. Assim sendo, vislumbra-se a importância de desvendar, a princípio, os conhecimentos que estão sendo produzidos por outros pesquisadores que se dedicam a construção de processos investigativos que versam dentro da temática apresentada.

Para o desenvolvimento deste estudo do estado do conhecimento considera-se o seguinte problema, que é apresentado no formato de uma pergunta norteadora: quais os principais eixos temáticos, avanços na construção

do conhecimento, lacunas da produção científica e os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados nas produções acadêmicas que versam sobre educação e trabalho dentro do contexto da educação profissional e tecnológica desenvolvida no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

O objetivo principal deste trabalho é reconhecer o estágio em que se encontra o conhecimento produzido pelas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, em território nacional, em formato de dissertações e teses, que discutem os eixos educação e trabalho na perspectiva da educação profissional e tecnológica em desenvolvimento nos Institutos Federais.

Nota-se, nos últimos anos, um movimento de crescimento no número de estudos que se dedicam aos diferentes aspectos e temas que envolvem a educação profissional e tecnológica. Essas pesquisas são apresentadas à comunidade acadêmica no formato de artigos, dissertações ou teses e estão disponíveis em revistas científicas, nas bibliotecas das instituições de ensino ou nas páginas virtuais dos programas de pós-graduação. De forma sistemática podem ser consultadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Banco de Teses e Dissertações Capes, na Plataforma Sucupira Capes ou, ainda, em outros repositórios digitais, disponíveis em versões pagas ou gratuitas.

Dado esse grande número de produções, o interesse que se identifica na academia, nas políticas educacionais e na importância da sistematização dos conhecimentos que nacionalmente são produzidos que se justifica a realização desse estudo do estado do conhecimento. Corroborando com esse desenvolvimento, Ferreira (2002), em seu trabalho intitulado *As pesquisas denominadas "estado da arte"* questiona a natureza do material com que se constrói parte das pesquisas do estado da arte, em específico a utilização dos resumos como material de investigação.

Em sua tese de doutoramento, Ferreira (1999), já se dedicava à pesquisa sobre pesquisa. Neste momento, a pesquisadora se esforça para inventariar, analisar e descrever a trajetória do conhecimento a respeito da temática leitura, optando pela análise dos resumos das dissertações e teses produzidas no Brasil, de 1980 até 1985, nas faculdades de Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicações, Educação e Psicologia.

Apresentando outra temática, dentro do contexto da educação, mas utilizando aporte nas concepções das pesquisas do tipo estado do conhecimento, Fiorentini (1994), mapeou, descreveu e analisou a pesquisa brasileira em educação matemática, focalizando tendências temáticas e teórico-metodológicas de dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação de 1970 até 1989.

Diante dessa singular amostra de trabalhos que se configuram como sendo estudo do estado do conhecimento, fica nítida a importância, para qualquer área, do desvelar de suas produções, concepções e resultados. Nessa perspectiva, torna-se admissível o desenvolvimento dessa pesquisa.

Metodologia

O processo investigativo apresentado é um estudo bibliográfico do tipo estado do conhecimento com abordagem qualitativa. Com relação ao estudo bibliográfico, busca-se em Lima e Mioto (2007) as contribuições teóricas que se aplicam aos processos investigativos que se apropriam dessa metodologia. Para as autoras,

> não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Os estudos bibliográficos remetem às contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando-se para as fontes secundárias, neste caso, as dissertações e teses produzidas no contexto da educação profissional e tecnológica, vislumbrando apontar as temáticas, os caminhos, os avanços, as lacunas dos conhecimentos produzidos e assinalando, ainda, os principais fundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, Soares (1989, p. 3) afirma que

> essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema [...] é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das

> possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Ao mesmo tempo, é possível ler no trabalho de Morosini (2015, p. 102) o relato de que “no Brasil, a consolidação da produção científica sobre educação é ainda incipiente, identificando-se um crescente esforço desta área na construção de *estados de conhecimento*”. Nesta perspectiva, é possível observar o notório número de pesquisadores e de trabalhos que se dedicam, nos últimos anos, ao estudo de outras pesquisas, identificando, mapeando, analisando e apontando direcionamentos e caminhos da pesquisa educacional.

Este estudo se caracteriza, ainda, pela abordagem qualitativa apoiando-se em André (2000), com o intuito de se observar a realidade em estudo e extrair informações que auxiliem na produção de novos conhecimentos a partir da análise dos dados obtidos. Vale ressaltar que o processo investigativo se iniciou a partir de dados coletados no universo escolhido e embora quantificado, recorrer-se-á a abordagem qualitativa na sua interpretação.

> [...] Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo [...] (ANDRÉ, 2000, p. 24).

Uma pesquisa não deixa de ter uma abordagem qualitativa, só porque emprega números. Nesse contexto, a mesma pesquisadora assevera: “[...] no caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 2000, p. 24).

A pesquisa encontra-se na fase de recuperação das dissertações e teses defendidas a partir de 29 de dezembro de 2008, data de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, num recorte de 2008 até 2016.

Os termos descritores definidos para a busca das dissertações e teses publicadas foram: educação profissional; educação tecnológica; instituto federal; institutos federais; rede federal de educação profissional e tecnológica; educação profissional e tecnológica; ensino profissional; ensino

profissionalizante; ensino tecnológico; ensino técnico profissional e ensino técnico profissionalizante. Os termos descritores estão sendo utilizados individualmente e entre aspas.

As dissertações e teses recuperadas estão sendo alocadas em uma planilha do Excel (*Microsoft Office* 2016), denominada *Levantamento Inicial*, de autoria do próprio autor, contendo: quantidade de trabalhos, termo descritor, título, ano de publicação, autoria, tipo, instituição, área do conhecimento e endereço de localização da obra. No entanto, para inclusão do material nessa primeira planilha, está se observando o seguinte critério: constar no título da obra os termos - instituto federal ou institutos federais - incluindo possíveis abreviaturas dos termos apresentados.

Na etapa seguinte, ainda em planejamento, se buscará compreender o estágio alcançado pelo conhecimento que foi produzido nas dissertações e teses, por meio de uma análise mais densa que permita identificar especificidades, semelhanças, contradições temáticas, dimensões não investigadas, abrangência, concepções teóricas e referencial teórico-metodológico.

Resultados

Os resultados aqui apresentados são iniciais e parciais e se referem aos primeiros passos de desenvolvimento do estudo do estado do conhecimento, conforme etapas que foram planejadas, descritas e serão executadas, segundo critérios apresentados no tópico metodologia. Vale ressaltar que os primeiros levantamentos realizados indicam um elevado número de dissertações e teses que apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em diferentes eixos temáticos.

Em relação aos dados parciais apresentados no levantamento aponta-se o total de 323 dissertações e teses já selecionadas. Desta seleção parcial, 287 são do tipo dissertação e 36 são teses.

Neste momento, o pesquisador se dedica à seleção de trabalhos encontrados no termo descritor “Educação Profissional”. Até o fechamento da construção deste trabalho do total de 700 dissertações e teses visualizadas neste descritor, 130 foram selecionadas.

Os termos descritores educação tecnológica, instituto federal, institutos federais, ensino profissionalizante e educação profissional e tecnológica não foram ainda levantados. Em função disso, não se apresentam resultados, mesmo que parciais sobre esses aspectos.

Tabela 1. Resultados parciais da coleta de dados realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2008-2016.

Termos descritores	Encontrados	Selecionados
Educação Profissional	2.320	130 (parcial)
Educação Tecnológica	–	(em levantamento)
Instituto Federal	–	(em levantamento)
Institutos Federais	–	(em levantamento)
Rede Federal de Educaç Profissional e Tecnológica	96	79
Educação Profissional Tecnológica	–	(em levantamento)
Ensino Profissional	281	64
Ensino Profissionalizante	–	(em levantamento)
Ensino Tecnológico	90	22
Ensino Técnico Profissional	36	18
Ensino Técn Profissionalizante	61	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base na planilha Levantamento Inicial, 2017.

Na tabela 2 apresenta-se o número de dissertações e teses já selecionadas por ano de defesa.

Tabela 2. Dissertações e Teses selecionadas, 2008-2016.

Ano de defesa	Dissertações	Teses
2008	–	–
2009	07	–
2010	22	–
2011	55	04
2012	37	03
2013	52	07
2014	35	05
2015	39	06
2016	40	11
Total	287	36

Fonte: Arquivo do autor, 2017.

Os números apresentados, 323 dissertações e teses, são provisórios. No entanto, demonstram, quando distribuídos por ano de defesa, o gradual interesse da comunidade acadêmica para o desenvolvimento de pesquisas que versam a respeito da educação profissional e tecnológica, a partir da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Considerações finais

É sabido que o processo de aprendizagem nunca se finda e possibilita sempre a produção de novas reflexões. Portanto, assumindo essa premissa, entende-se que esse estudo do estado do conhecimento, depois de concluído, pode ser encarado como um novo ponto de partida para a produção de novos conceitos. Espera-se que esta investigação possibilite oferecer momentos de reflexão, de produção de outras questões, de incentivo à pesquisa e de aponderamento de novos conhecimentos.

Referências

ANDRE, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. (Série Prática Pedagógica).

FERREIRA, N. S. de A. *Pesquisa em Leitura*: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

_____. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade,* ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2017.

FIORENTINI, D. *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática:* o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 1994. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1994. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253750 Acesso em: 13 ago. 2016.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004 Acesso em 25 out. 2016.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista Educação.* Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822 Acesso em 23 nov. 2016.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.



ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE O ESTADO DA ARTE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO

Dalila Inácio Matias, UNIUBE, dimatias1304@gmail.com

Agência financiadora: CNPq/ PIBIC-UNIUBE
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Com a crescente preocupação em pesquisas sobre os professores, o texto a seguir apresenta um recorte do andamento de um trabalho de iniciação científica desenvolvido pela Universidade de Uberaba, uma das instituições constituintes de um projeto interinstitucional, a Rede de Pesquisadores sobre o Professor no Centro-Oeste - REDECENTRO. O objetivo é mapear pesquisas que utilizam o estudo do estado da arte ou do estado do conhecimento como metodologia. Com aporte teórico em Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), compreendeu-se como se realizam essas metodologias. Na busca na base de dados da *SciELO,* com o uso dos descritores estado da arte e estado do conhecimento, durante o período de 1999-2016, foram identificadas cinquenta e seis produções científicas a esse tipo de pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Estado da arte. Interdisciplinaridade.

Abstract

With the growing concern in research on teachers, the following text presents a review of the progress of a work of scientific initiation developed by the Uberaba University, one of the constituent institutions of an interinstitutional project, the Network of Researchers on the Teacher in the Center- West - REDECENTRO. The objective is to map researches that use the study of the state of the art or the state of knowledge as methodology. With theoretical support

in Ferreira (2002) and Romanowski and Ens (2006), it was understood how these methodologies are realized. In the search of the SciELO database, using the descriptors state of the art and state of knowledge, during the period 1999-2016, fifty-six scientific productions were identified for this type of research.

Keywords: Educational research. Art State. Interdisciplinarity.

Introdução

O presente trabalho aqui apresentado foi elaborado a partir de uma pesquisa em andamento, constituinte de um subprojeto integrado ao projeto interinstitucional "A produção acadêmica sobre o professor: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste", elaborado pela Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (REDECENTRO), do qual fazem parte instituições responsáveis por analisarem as produções acadêmicas de seus programas de pós-graduação.

Com o foco no professor e sabendo da sua importância como mediador educativo, o projeto tem a finalidade de levantar questões relacionadas a eles, que vão desde a sua formação até a construção das próprias produções. Busca-se por meio dos estudos de cada instituição parceira, identificar o que leva professores a pesquisarem tais assuntos; a maneira como realizam suas práticas pedagógicas; e a formação destes docentes.

As instituições participantes da REDECENTRO e do projeto são a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade de Uberaba (UNIUBE), senda esta o campo de estudo deste trabalho.

A pesquisa desenvolvida pela UNIUBE como membro desse projeto interinstitucional, "O professor na produção científica dos alunos do PPGE-UNIUBE: 2003-2014", tem como objetivo analisar e avaliar todas as suas produções acadêmicas no período de 2003, ano em que foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, até o ano de 2014.

Dentro deste trabalho, buscou-se um pouco da história da Universidade em questão, para uma melhor compreensão do processo histórico da mesma, que foi desde a sua construção, incluindo a criação do Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa (GAPP). Esse grupo era voltado a pesquisas que

auxiliavam os docentes na conciliação de suas teorias com as práticas de ensino. Com este apoio, foi criado em 2003, o curso de Mestrado em Educação. No ano de 2015 foi aprovado o curso de Doutorado, constituindo o Programa de Pós-Graduação em Educação, com algumas linhas de pesquisas com foco na Educação.

A UNIUBE é responsável, na REDECENTRO, pela análise do processo investigativo das dissertações elaboradas em seu PPGE. Observou-se nessas produções que o tipo de pesquisa predominante foi o de estudo de caso, que segundo Aidar, Abreu-Bernardes e Pereira (2017), mostra-se importante em virtude de proporcionar uma maior observação e aprofundamento dos temas propostos, havendo interação, maior proximidade dos sujeitos com os objetos pela variedade de procedimentos que utiliza.

Dentre as produções dos anos de 2003 a 2014 analisadas, observou-se foco na temática Formação de Professores, e viu-se que os autores trouxeram para suas pesquisas a importância da formação em sua prática pedagógica (AIDAR; ABREU-BERNARDES; PEREIRA, 2017). Em todo este processo, destaca-se a importância das fichas de análise para o registro dos dados, a qual é um instrumento criado pela REDECENTRO.

A UNIUBE possui outro papel na pesquisa que é o estudo das metodologias das produções acadêmicas desenvolvidas em todos os Programas de Pós-Graduação em Educação conveniados. Neste contexto, é que está sendo realizado um projeto de Iniciação Científica na Universidade de Uberaba “Estudos Acadêmicos sobre o Professor no Centro-Oeste”, com foco no período de 2010 a 2014, da qual faço parte.

Nesse subprojeto, está em andamento um plano de trabalho intitulado “Estudos preliminares sobre o processo metodológico da produção acadêmica do PPGE-UNIUBE” com as finalidades de: gerar aprendizagem e conhecimentos sobre as etapas de elaboração que compõem uma pesquisa; realizar tabulações de dados já coletados no primeiro ano do plano de trabalho de outra colega; aprender a realizar gráficos e catalogar os resultados de investigações realizadas; e socializar todo o conhecimento construído durante esta jornada. A metodologia da pesquisa atualmente realizada é narrada a seguir.

Metodologia

O entendimento inicial sobre o que se trataria a pesquisa e atividades que seriam realizadas se deu na leitura dos artigos das instituições constituintes do projeto e na construção de uma síntese. Essa produção bibliográfica traz a descrição do andamento desse projeto com base nos textos elaborados pelos próprios autores envolvidos e responsáveis pela pesquisa de cada Universidade.

Para compreender o papel da UNIUBE neste projeto sobre a pesquisa das metodologias utilizadas nas produções acadêmicas desejadas, fez-se necessário, inicialmente, entender os motivos pelos quais se realizam estudos do estado da arte de quaisquer produções e a melhor maneira de realizá-los.

Os estudos do tipo estado da arte são feitos com base em mapeamentos e análises de diversas produções acadêmicas já construídas sobre determinado assunto anteriormente. É um trabalho realizado e construído em cima de determinada área de interesse, que proporciona o levantamento de informações sobre o estágio já alcançado durante um tempo; auxilia na identificação de possíveis lacunas existentes nessas áreas; compreende esse estágio já alcançado; e posteriormente buscar o que ainda não foi pesquisado (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Dessa forma, segundo Ferreira (2002), o estudo do estado da arte possibilita mapear e identificar teses, dissertações, artigos, ensaios, livros, e outros dessa natureza, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, no caso desta pesquisa, apenas da Educação, a fim de levantar dados necessários sobre pesquisas já realizadas sobre estes temas. Com esses mapeamentos possibilita-se um melhor estudo dos dados, das características e dos fenômenos desejados.

Dentro dos estudos, se inserem todos os tipos de produções acadêmicas como teses, dissertações, publicações em seminários, congressos e análises em periódicos, quando se analisa somente teses e dissertações é dado a esse estudo o nome de estado do conhecimento. Este se diferencia, portanto, na delimitação do material pesquisado.

A partir desse estudo, estão sendo realizados levantamentos a partir das palavras-chave “estado da arte” e “estado do conhecimento” na base de dados da *Scientific Electrocnic Library Online (SciELO)*, na qual foram selecionadas apenas as produções científicas da região brasileira. Desta seleção, foram retiradas as referências e os resumos constituintes de cada produção, e feita uma leitura destes resumos.

Em prosseguimento ao trabalho, ainda serão levantadas e analisadas com as mesmas palavras-chave os bancos de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Resultados

Dentro da investigação realizada até o momento, foram levantadas as produções científicas com a palavra-chave “estado da arte” e produções com a palavra-chave “estada do conhecimento”, na base de dados da *SciELO*.

Tabela 1 – Número de produções científicas levantadas com a palavra-chave “estado da arte” por Estado e Região (1999-2016).

Estado	Região	Produções Levantadas
São Paulo	Sudeste	33
Rio de Janeiro	Sudeste	08
Minas Gerais	Sudeste	02
Paraná	Sul	02
Rio Grande do Sul	Sul	01
Total de produções		46

Fonte - Scientific Electrocnic Library Online (SciELO.

Observa-se que o estado de São Paulo desenvolve maior número de pesquisas sobre o estado da arte. Porém, é preciso considerar que é, também, o estado com o maior número de cursos de pós-graduação no país.

Quando utilizado o descritor estado do conhecimento, os dados foram:

Tabela 2 – Número de produções científicas levantadas com a palavra-chave “estado do conhecimento” por Estado e Região (2010-2016).

Estado	Região	Produções levantadas
São Paulo	Sudeste	4
Rio de Janeiro	Sudeste	3
Minas Gerais	Sudeste	2
Rio Grande do Norte	Nordeste	1
Total de produções	10	

Fonte: Scientific Electrocnic Library Online (SciELO)

A região Sudeste predomina e apresenta resultado equilibrado entre São Paulo e Rio de Janeiro. Uma informação que se apresenta necessária é investigar o que os pesquisadores estão entendendo por estado da arte e por estado do conhecimento, porque foram consideradas as nominações dos autores.

Em seguida, foram realizadas leituras analíticas dos resumos a fim de identificar e levantar os temas e subtemas presentes em cada produção científica (tabela 3). O tema que se sobressai é Formação de professores.

Tabela 3 – Temas das produções científicas levantadas com a palavra-chave “estado da arte”.

Temas	Produções levantadas
Educação Superior	4
Educação Especial	3
Avaliação Educacional	5
Educação e Tecnologia	3
Educação e Sociedade	1
Pesquisa Educacional	5
Educação de Jovens e Adultos	3
Formação de Professores	7
Educação e Gênero	4
Educação e Saúde	1
Educação Escolar	6
Educação e Lazer	1
Educação e Comunicação	1
Educação Rural	2
Total de produções	46

Fonte - Scientific Electrocnic Library Online (SciELO).

Dentro desse tema foi possível encontrar seis subtemas, como apresenta a tabela 4. Há um equilíbrio, com ligeira preferência pela iniciação à docência, influência possível de ser relacionada ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência.

Tabela 4 – Número de produções científicas levantadas referentes ao tema “Formação de Professores” de 2011-2015.

Subtemas	Ano	Produções Levantadas
Form. Professores no Brasil	2015	1
Educação Sexual	2006	1
Educação Especial	2011	1
Iniciação à Docência	2012; 2015	2
Ensino Superior	2012	1
Prática Docente	2014	1
Total de produções	7	

Fonte - Scientific Electrocnic Library Online (SciELO).

Quando usado o descritor estado do conhecimento, o resultado é exposto a seguir (tabela 5).

Tabela 4 – Tema das produções científicas levantadas com a palavra-chave “estado do conhecimento”.

Temas	Produções levantadas
Educação Superior	1
Educação Especial	3
Avaliação Educacional	3
Educação e Tecnologia	1
Educação Ambiental	1
Educação e Sociedade	1
Total de produções	10

Fonte- Scientific Electrocnic Library Online (SciELO)

Temáticas cruzadas foram também identificadas, expressando uma abordagem interdisciplinar. Dentro desse arrolamento em questão, buscou-se uma relação entre disciplinas (tabela 5). Nesse rol, a temática de Educação e Tecnologia predominou, expressando uma tendência da época. No campo das tecnologias digitais, o conhecimento (sobre a própria tecnologia) adentra a escola, em grande parte, pelas mãos dos alunos. Há, portanto, um abalo na

velha e desgastada relação professor (detentor do conhecimento) aluno (página em branco). As tecnologias proporcionam novos objetos de conhecimento, que precisam ser compreendidos e estudados na área acadêmica, especialmente no âmbito da educação.

Tabela 5 - Número de produções científicas levantadas referentes a mais de uma temática.

Temas	Produções Levantadas
Educação e Tecnologia	4
Educação e Saúde	1
Educação e Comunicação	1
Educação e Lazer	1
Total de produções	7

Fonte - Scientific Electrocnic Library Onl
(SciELO)

Considerações finais

Por meio de todos os levantamentos e leituras realizadas, foi possível obter um conhecimento sobre diversos assuntos presentes dentro da área da Educação, mas acima disso, compreender como se realizam os estudos do tipo “estado da arte” e “estado do conhecimento”. Todos esses mapeamentos e tabulações realizadas auxiliam na organização dos temas e subtemas em cada dado obtido, e mais ainda, agrega informações importantes na construção de um conhecimento sobre como se realiza uma pesquisa científica.

Foi possível, também, dentro de todas as produções científicas levantadas, encontrar as correlações na pesquisa educacional, importantes para que diversas áreas possam dialogar entre elas, compartilhando, agregando e disseminando conhecimentos para futuras melhorias. Isso só é possível por meio da Interdisciplinaridade, que busca, segundo Fazenda (2011), superar uma lógica fragmentária de saber, havendo comunicação entre disciplinas e conhecimentos diferentes, ao mesmo tempo em que se constrói um novo pensar e postura para as práticas pedagógicas.

Mais do que uma comunicação, a Interdisciplinaridade busca a integração das disciplinas visando um conhecimento global, de novos questionamentos que

transformem a realidade. “[...] é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico ” (FAZENDA, 2011, p. 73).

Da subtemática Formação de Professores, resultou uma importante reflexão sobre a relevância de se fazer pesquisas deste tema, onde foi possível correlacionar a temática do mapeamento com o projeto institucional desenvolvido pela REDECENTRO.

Em prosseguimento aos estudos da pesquisa, espera-se mapear mais produções em fontes de dados diferentes e analisar a fundo questões voltadas às metodologias utilizadas dentro dessas produções científicas.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. de; AIDAR, M. A. M.; PEREIRA, E. A. A. O professor na produção científica dos alunos do PPGE-UNIUBE: 2003-2014. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. de O. *Pesquisa sobre professores na Região Centro-Oeste brasileira:* dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia, 2017: e-book.

FAZENDA, I.C.A. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 107 p.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, 257-272, ago. 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. *Diálogo Educacional***,** Curitiba, v. 6, n. 19, 37-50, set-dez. 2006. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v. 6, n. 6, p.37201350, 2006. Acesso em: 01 maio 2017.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA EM DISSERTAÇÕES E TESES (2005-2012)

Wansley Ferreira de Freitas, UEMS, wansleyf@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Compreender o que pensa os autores de dissertações e teses e como se relacionam ao campo da pesquisa voltado para “alfabetização de adultos”, “Educação de jovens e Adultos- EJA”, ambos usando como aporte teórico o professor Paulo Freire. Para compreender o objetivo proposto e sua abordagem neste trabalho, buscou a contribuição do campo da história da educação. Para concretização deste estudo, foi feita uma pesquisa de revisão bibliográfica por meio da utilização dos procedimentos de localização e seleção de seus autores e suas pesquisas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – (IBICT). Os resultados desta vêm de encontro com os anseios e perspectivas de compreender quem e quais são os pesquisadores que abordam pesquisas voltadas para EJA e os resultados apresentados pelos mesmos.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

Abstract

Understand what the authors of dissertations and theses think about and how they relate to the field of research focused on "adult literacy", "Education of young people and adults - EJA", both using Paulo Freire as a theoretical contribution. To understand the proposed goal and its approach in this work, he

sought the contribution of the field of the history of education. To accomplish this study, a bibliographic review research was carried out using the localization and selection procedures of its authors and their researches in the platform of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the website of the Brazilian Institute of Science Information And Technology - (IBICT). The results of this study come with the aspirations and perspectives to understand who and what are the researchers that approach research related to EJA and the results presented by them.

Keywords: Adult Literacy. Youth and Adult Education. Paulo Freire.

Introdução

> As pesquisas, os estudos teóricos que fiz, com efetiva colaboração de Elza, minha primeira mulher, naqueles dez anos, viabilizaram o que veio a se chamar método Paulo Freire. No fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2001, p. 43).

Esse trabalho esta vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), abocado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária Paranaíba. Tem como eixos norteadores a história da escolarização da infância, das práticas, das disciplinas e instituições escolares, criado no ano de 2005.

Pesquisar e escrever sobre Paulo Freire implica em um exercício de reflexão, principalmente a respeito de sua Concepção de alfabetização, pois partindo da análise de seus livros é compreensivo o quanto é gratificante estudar e pesquisar a alfabetização de adultos, sabendo que o menino nordestino de família humilde que aprendeu a ler e escrever com os pais, à sombra das árvores no quintal de sua casa, conseguiria chegar tão longe com teorias tão marcantes como a Pedagogia Bancária e a Pedagogia da Libertação.

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanente, na prática e na reflexão sobre a prática. [...] Na verdade, porém, ninguém nasce feito (FREIRE, 2006, p. 58).

Não se pode escrever sobre alfabetização de adultos sem citar o

alfabetizador Paulo Freire, o grande idealizador de uma pedagogia diferenciada de forma simples que leva à decodificação das palavras. Freire, em sua pedagogia, propunha grandes mudanças na relação entre o professor e o aluno, um novo modelo de educação que chocava pela sua audácia de alfabetizar trabalhadores em apenas 45 dias. Também pela proposta e utilização de uma metodologia de ensino que visava despertar o senso crítico dos alunos, transformá-los em questionadores, em sujeitos conscientes de sua atuação política na sociedade.

> Os participantes do círculo de cultura, em diálogo sobre o objeto a ser conhecido e sobre a representação da realidade a ser decodificada, respondem às questões provocadas pelo coordenador do grupo, aprofundando suas leituras do mundo. O debate que surge daí possibilita uma releitura da realidade, de que pode resultar o engajamento do alfabetizando em práticas políticas com vista à transformação da sociedade. Quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê? – são perguntas que provocam os alfabetizando em torno da substantivada das coisas, da razão de ser delas, de suas finalidades, do modo como se fazem, etc (FREIRE, 1996, p. 38).

O professor Paulo Freire é uma das mais importantes personalidades no campo da Pedagogia. Detentor de uma brilhante carreira, consagrada nacional e internacionalmente devido a intensas atividades desenvolvidas no país e no exterior, obteve para si todos os holofotes da alfabetização de adultos, por propor inovação e criação de uma nova concepção de alfabetização.

> Paulo Freire criou; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção educação como prática da liberdade, educação como conscientização e disso, realmente, foi ele o inventor (SOARES, 2011, p. 119)

O Método utilizado por Paulo Freire era proporcionado ao método de observação e formulação de palavras gerenciadoras, elaborada a partir da realidade dos alunos, o que dava entre eles a motivação para aprender, haja vista que representavam coisas do cotidiano deles. Contudo, o papel principal da pedagogia libertadora de Freire era o andar da política junto com o ensino das letras, sílabas e palavras.

Esta revisão bibliográfica visa investigar os autores que se debruçaram em pesquisas voltadas para o campo da “alfabetização de adultos”, “Educação de Jovens e Adultos-EJA” e “Paulo Freire”., tendo como recorte temporal o ano de 2005 e 2012, sendo encontrado 05 pesquisas que contribuíram para este trabalho.

Os avanços e seus resultados são de grande importância para o campo da história da educação e demais pesquisadores, que podem se apoiar em trabalhos comprometidos com a mesma temática de estudo.

Metodologia

Revisão da literatura, fundamentada na pesquisa de pesquisadores que atuam na área da Educação de Jovens e Adultos –EJA, com dissertações e teses que vislumbram, o papel do professor e do aluno dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos selecionados trouxeram como resultados os descritores: Paulo Freire e a alfabetização de adultos, Educação de Jovens e Adultos-EJA e História de vida de Paulo Freire.

Resultados

Partindo para uma análise mais detalhada, tendo como destaque “alfabetização de adultos”, “Educação de Jovens e Adultos” e “ Paulo Freire”, sendo encontrados 95 trabalhos, entre dissertações e teses. Após a leitura, somente cinco dissertações que apresentavam as características da pesquisa.

A partir das leituras dos resumos pude constatar que nem todas as dissertações apresentavam uma pesquisa com levantamento dos livros de Paulo Freire; algumas se prenderam em uma pesquisa bibliográfica de cunho mais qualitativo e epistemológico.

Na dissertação Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva freireana e intercultural, (2012) a pesquisadora Hennicka busca identificar as origens históricas e culturais, bem como os fundamentos epistemológicos da Educação de Adultos, tendo como referencial o Paulo Freire (1921-1987), por meio de pesquisa teorico-bibliográfica. A autora partiu de um contexto muito importante que é a parte de análise das obras de Paulo Freire, se apoiando em autores como Gadotti (2005) e Cardoso (1963);a linha de investigação parte do

método de análise utilizado por Freire para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Hennicka (2012), descreve no terceiro capítulo de seu trabalho de pesquisa a caminhada de Paulo Freire, contando a história do autor até sua formação; busca se apoiar nas obras de outros autores para explicar o método de alfabetização utilizado por Freire e os caminhos por ele percorridos.

Na dissertação “Uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por Paulo Freire”, Dutra (2005) fez uma pesquisa bibliográfica e documental sobre os escritos de Paulo Freire; o problema abordado pela autora foi o fato de a obra produzida pelo autor na década de 1960, apesar de atual, não ter influenciado os professores alfabetizadores de adultos como em anos anteriores.

Para o embasamento teórico, Dutra (2005) utilizou várias obras de Freire lançadas nos anos1961,1963, 1971 a, 1971 b, 1978, 1979, 1980 a, 1980 b, 1981 b,1982, 1983, 1984 b, 1985a, além de Gadotti(1985) e Nogueira (1989), ambas as obras tratam dos métodos de Paulo Freire e sua pedagogia da libertação.

No seu terceito capítulo a autora trata, de forma clara, como Freire descrevia a importância da atuação docente na Alfabetização dos Jovens e Adultos e o quanto é importante o olhar do educador com sua visão de mundo e, principalmente,o meio social em que vive seus educandos.

> Freire defendeu uma mudança radical na visão que o educador deveria ter sobre a educação, visão que influenciaria a sua postura em relação ao mesmo. Se o educador considerava a analfabeto um paria, como uma erva daninha que precisaria ser erradicada (daí o termo “erradicação do analfabetismo”), a sua postura seria sempre a de se considerar superior a ele: o saber válido, a fala válida, o pensamento válido, são só os seus. Se, ao contrário, o educador reconhecesse que o educando também é um ser humano caminhando na busca de sua humanização, que tem conhecimentos e experiências que precisam ser repartidas, que ambos (educador e educando) necessitam um do outro no processo de humanização, o relacionamento entre os dois será um relacionamento de iguais. Nesse resgate de igualdade, de valorização do ser humano, é relevante a conscientização de que o homem, seja ele quem for, é um agente produtor de cultura. Embora com papéis diferentes, um engenheiro e um sapateiro que agem sobre a natureza, modificando-a, produzindo cultura, tem um valor importante na vida do outro. Freire trabalhou no sentido de resgatar o valor que as pessoas tinham independente de raça, cor, sexo, religião, classe social (DUTRA, 2005, p. 114).

O mapeamento da obra de Freire feito por Dutra demonstra seu olhar de pesquisador na formação e métodos propostos por Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo seu objeto de pesquisa a aplicação da prática e formação docente para o método em questão.

Na dissertação “Experiência e Educação: contribuições de Paulo Freire para a Educação de pessoas Jovens e Adultas”, Franzi (2007), descreve todo o contexto da vida de Paulo Freire, deixando um capítulo único para análise da obra do autor.

O terceiro capítulo parte de uma análise dos diálogos dos livros de Freire, entre eles, Pedagogia do oprimido (2005a), Educação como prática para a Liberdade (1989), Pedagogia da autonomia (2005b) e Cartas a Cristina (2003b), Pedagogia da Esperança (2003a) e Ação Cultural para a Liberdade (1982). Toda a dissertação de Franzi trata-se de uma discussão acerca da alfabetização de jovens e adultos de acordo com a visão de Paulo Freire.

Na dissertação “Pesquisas sobre alfabetização: uma Incursão pelos trabalhos apresentados no GT 18 – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas – da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2000 a 2006 (da 23ª à 29ª Reuniões Anuais)”, Brandão (2007) apresenta-nos uma pesquisa feita no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que aborda as dissertações e teses defendidas por alunos sobre Alfabetização de Jovens e Adultos.

A pesquisa de Brandão faz um levantamento por meio da pesquisa bibliográfica, o que muito ajudou a pensar meu trabalho, me dando mais clareza sobre o tipo de pesquisa que me propus trabalhar; a pesquisa também me ajudou a compreender os caminhos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica, com a diferença de que o foco de minha pesquisa era a alfabetização de adultos e não sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O levantamento feito pela pesquisadora analisa como aparecem, nos trabalhos do GT 18 da ANPEd, no período de (2000-2006), a Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo que o meu trabalho se propõe em analisar nas obras do próprio Freire a alfabetização de adultos.

Na dissertação “O ABC de Paulo Freire – Presença do Ideário Freireano na Contemporaneidade das Metrópoles Brasileiras”, Solha (2012) discute a

Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva de um programa criado por Paulo Freire quando estava à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, conhecido em todo Brasil como Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Para embasar sua pesquisa, Solha busca o aporte teórico na obra de Freire, com uma reflexão sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde 1948, apontando os motivos pelos quais, por muitos anos, a Educação de Jovens foi deixada de lado.

O pesquisador fez as análises em algumas cidades do interior de São Paulo, mas deixou claro que seu campo de interesse eram as cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano, conhecidas como ABC paulista.

Todas a dissertações consultadas tratam da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referencial teórico alguns livros de Paulo Freire que abordam temas referente à alfabetização de adultos, entretanto, se pode observar em cada uma delas uma riqueza de fontes e pontos em discussão diante da imensidão de assuntos, ideias e levantamentos feitos sobre Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos, desde a sala de aula, ao método utilizado pelos professores em pesquisas bibliográficas e de campo.

Considerações finais

O objetivo proposto no presente trabalho foi demostrar dissertações e teses escritas por seus autores no período entre 2005 e 2012 que abordam a temática voltada para alfabetização de adultos, EJA, ambos subsidiados pelo aporte teorico do Escritor e professor Paulo Freire.

Todas a dissertações e teses consultadas tratam da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referencial teórico alguns livros de Paulo Freire que abordam temas referente à alfabetização de adultos, entretanto, se pode observar em cada uma delas uma riqueza de fontes e pontos em discussão diante da imensidão de assuntos, ideias e levantamentos feitos sobre Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos, desde a sala de aula, ao método utilizado pelos professores em pesquisas bibliográficas e de campo.

O conceito de alfabetização de adultos foi empregado de acordo com a expressão utilizada por Gadotti (2002, p.29).

> Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que não é. Por isso falamos em educação assistemática, não formal

> e extraescolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como "complementar de", "supletiva de", que não tem valor em si mesma. [...] O que eu quero mostrar é o outro lado, isto é, o que a educação de adultos é, ou poder ser, em si mesma. Por isso é necessário começar por uma definição dos termos.

O caminho seguido foi o da pesquisa bibliográfica, dentro da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – (IBICT). Dos trabalhos selecionados 05 trouxeram em seus descritores a abordagem que enfatizam o tema proposto e consigo seus resultados.

Enfim a revisão bibliográfica, a esta pesquisa um olhar diferente sobre a alfabetização e Educação de Adultos, visto que as pesquisas apontam resultados locais e regionais sobre o mesmo tema proposto e a compreensão que os descritores são os mesmos, mas os resultados acabam sendo diferente por se tratar de realidades diferentes.

•

Referência

ARAUJO FREIRE, A. M. Paulo Freire. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Ed Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

BRANDÃO, O. G. Pesquisas sobre Alfabetização: uma incursão pelos Trabalhos Apresentados no GT 18 – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas – da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no Período de 2000 a 2006 (da 23ª à 29ª Reuniões Anuais). 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2007.

DUTRA, F. J. G. *Uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por Paulo Freire*. 2005.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2005.

FRANZI, J. *Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos.* 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FREIRE, P. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A Educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a pratica docente. 25

ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1992.

HENNICKA, M. D. *Educação de Jovens e Adultos:* uma perspectiva freireana e intercultural. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011

SOLHA, N. J. dos S. *O ABC de Paulo Freire:* presença do ideário freireano na contemporaneidade das metrópoles brasileiras*.* 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.



ABORDAGEM DIDÁTICA PRESENTE NOS PLANOS DE ENSINO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Tereza de Carvalho Pereira, UEMG/Unidade Ituiutaba, carvalhomaria02@hotmail.com
Lília Maria Mendes Bernardi, UEMG/Unidade Ituiutaba, liliabernardi@yahoo.com.br
Claudia Macedo Coutinho de Freitas, UEMG/Unidade Ituiutaba, coutinho.claudia@hotmail.com

Agência financiadora: FAPEMIG
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O planejamento escolar é um instrumento fundamental na organização do trabalho docente, para eficiência do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa traz como questionamentos no plano anual da disciplina educação física quais os elementos citados pelos professores que orientam o trabalho pedagógico? Há coerência entre os objetivos, conteúdos, metodologia e bibliografia? Traçamos como objetivos identificar os elementos que compõem o plano de ensino da disciplina educação física nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas municipais da cidade de Ituiutaba-MG; avaliar os elementos que compõem o plano de ensino analisando a coerência entre eles com a proposta da Matriz Curricular/MG. Usamos como base teórica Campos (2011), Libâneo (1994), entre outros. Optamos pela pesquisa qualitativa e documental. Como critérios de escolha dos documentos utilizamos ser de escola pública municipal e elaborados por egressos do curso de educação física da FEIT/UEMG. A pesquisa encontra-se em andamento, temos como primeiros resultados que a ação do planejamento é uma necessidade para que o docente consiga atender os objetivos propostos.

Palavras-chave: Planejamento. Plano de Ensino. Educação Física.

Abstract

School planning is a fundamental instrument in the organization of teaching work, for the efficiency of the teaching-learning process. The research brings as questionings in the annual plan of the discipline physical education what elements cited by the teachers that guide the pedagogical work? Is there coherence between the objectives, contents, methodology and bibliography? We set out as objectives to identify the elements that make up the teaching plan of the discipline physical education in the final years of elementary education in the municipal public schools of the city of Ituiutaba-MG; Evaluate the elements that make up the teaching plan by analyzing the coherence between them with the proposal of the Matriz Curricular/MG. We use as theoretical basis Campos (2011), Libâneo (1994), among others. We opted for qualitative and documentary research. As criteria for choosing the documents we use to be municipal public school and prepared by graduates of the FEIT/UEMG physical education course. The research is in progress, we have as the first results that the action of planning is a necessity so that the teacher can meet the proposed objectives.

Keywords: Planning. Teaching Plan. School physical education.

Introdução

O planejamento é uma necessidade em todas as atividades do ser humano, principalmente pela complexidade dos problemas enfrentados atualmente. Quanto mais complexos forem os problemas, maior é a necessidade de planejamento.

Assim, o “planejamento escolar é um instrumento fundamental na organização do trabalho docente, incluindo a previsão de atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos e a revisão do processo de ensino” (PILETTI, 2004, p. 61).

O plano de ensino é um roteiro das unidades didáticas para um semestre ou um ano todo e é a especificação do planejamento de currículo. É importante que o professor planeje, pois irá aprimorar seus conhecimentos e seus instrumentos pedagógicos, por meio da reflexão e pesquisa.

Temos como proposta neste trabalho o diálogo entre a didática e a análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Matriz Curricular do Estado de Minas Gerais e os planos de ensino da disciplina educação física nas escolas públicas municipais de Ituiutaba-MG.

Compreendemos que para que ocorra sucesso no processo de ensino e

aprendizagem é necessário o comprometimento com o ato do planejamento por parte do professor. O conhecimento do seu processo torna-se necessário para que efetive seus objetivos em relação a sua prática pedagógica.

Apontamos em nossa pesquisa analisar o plano de disciplina da educação física no ensino fundamental nas escolas públicas municipais da cidade de Ituiutaba-MG para conhecer a abordagem didática nele apresentada.

Assim, consideramos que o professor que está exercendo a docência na disciplina de educação física, deverá ter um conhecimento em relação a didática, o que é proposto pelos documentos oficiais como PCNs e a Matriz Curricular.

A didática que foi se consolidando desde os anos 80 no Brasil tem sua identidade epistemológica, e explica seu objeto como “o estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes ao ensino de conteúdos específicos, em situações sociais concretas (LIBÂNEO, 2008, p. 235). E acrescenta:

> Define-se como foco da didática o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender, e seus conteúdos as questões pedagógicas incidentes no ensino das disciplinas, as condições de apropriação de saberes; a intervenção docente do professor por métodos e procedimentos adequados a cada matéria (LIBÂNEO, 2008, p. 236).

De acordo com o autor, a didática é uma ciência cujo domínio teórico e prático está na relação entre ensino e aprendizagem, na forma como são trabalhados os conteúdos nas áreas do conhecimento, os métodos utilizados para que o conhecimento seja adquirido. Têm no processo de investigação as condições e as formas como o ensino têm valor na relação entre quem ensina e quem aprende.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (PCNs), procuram trazer uma proposta com a intenção de democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica do professor de educação física, propõe o trabalho em uma perspectiva ampla integrando a dimensão biológica, afetiva, cognitiva e social dos alunos. Uma das melhores maneiras de se apropriar de uma nova área de conhecimento, nesse caso os saberes pertinentes a disciplina educação física faz-se necessário traçar-lhe a história. Trata-se de construir sua trajetória, mostrando o caminho percorrido por meio dos tempos, suas transformações, e especificidades, para que possamos compreender as diversas

práticas vivenciadas numa perspectiva atual.

O próprio documento (PCNs, 1998, p.10) ao apresentar sua estrutura, explica que “A primeira parte do documento descreve a trajetória da disciplina por meio do tempo, localizando as principais influências históricas e tendências pedagógicas, e desenvolve a concepção que se tem da área, situando-a como produção cultural.” Trata-se do reconhecimento da importância dos fundamentos didáticos imbricados na proposta da disciplina Educação Física, como necessária a construção da sua identidade.

A Matriz Curricular do Estado de Minas Gerais tem como proposta orientar os conteúdos a serem aplicados de forma geral no estado, para que em caso de alguma transferência, o aluno não saia prejudicado em relação aos conhecimentos da disciplina.

Dentre as propostas dessa pesquisa, pretendemos oportunizar o pesquisar/discente do curso, contrastar planos de ensino com a proposta dos PCNs e da Matriz Curricular MG, verificando sua inter-relação, para que o aluno “compreenda o momento atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando.” (BRASIL, 1998, p.14).

Ao propormos nesta pesquisa a análise dos planos de ensino da disciplina educação física, queremos que esta seja reconhecida como as outras disciplinas efetuadas na educação básica, e que cada uma possui sua particularidade na formação do ser humano.

Metodologia

A ciência resulta da busca pelo conhecimento, o qual o ser humano vai adquirindo e desenvolvendo ao longo de sua vida. Por meio da observação, das experimentações, das pesquisas, vão-se criando e recriando conceitos e explicações para os fatos e acontecimentos do nosso ambiente. Chizzotti (2010, p.19) explicita a forma como acontece esse processo:

> A ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio das observações atentas ou

> outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações mais amplas.

Para efetivação deste estudo, em conformidade com o problema apresentado e os objetivos propostos, está sendo realizada uma pesquisa qualitativa, já que pretendemos analisar um aspecto da realidade interpretando fatos e retratando a realidade do modo mais complexo e amplo.

Referindo-se à pesquisa qualitativa, e especificamente aos dados coletados a partir desta metodologia, o teórico afirma que eles expressam a

> relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Primeiramente fizemos uma pesquisa bibliográfica para conhecer as teorias que embasam as concepções didáticas do profissional da educação física presentes na literatura específica à educação física, nos PCNs e na Matriz Curricular/MG.

Em seguida, optamos pela pesquisa documental que segundo Severino (2007) é adequado para análise de documentos que ainda não passaram por nenhum tratamento analítico da qual o pesquisador irá desenvolver sua investigação.

Segundo Chizzotti (2010, p.18):

> A pesquisa documental é, pois, uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questão já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados.

Assim, analisaremos os planos de ensino da disciplina da educação física nas escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade de Ituiutaba-MG, como documentos que serão fontes de estudo/análise.

Como critérios de escolha dos documentos utilizaremos o ser aluno de

escola pública municipal e elaborados por egressos do curso de educação física da FEIT/UEMG.

Faremos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG para ter acesso a lista de professores que atuam na docência do ensino fundamental.

Em seguida, com a listagem dos professores, faremos contato com a Secretaria da UEMG-Unidade Ituiutaba para conhecer quem são os egressos do curso de educação física, e, posteriormente, entrarmos em contato nas escolas que atuam para ter acesso aos seus planos de ensino.

Resultados: os componentes didáticos do processo ensino-aprendizagem

Para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue recorremos aos componentes da didática para o planejamento: os objetivos, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, os meios ou recursos e a avaliação ao final do processo.

O primeiro passo a ser dado é a elaboração dos objetivos que se quer alcançar dentro de um determinado conteúdo para que ocorra a aprendizagem. Estes são o caminho pelo qual o professor vai traçar todas as suas ações.

Para organizar o trabalho pedagógico, o docente deve elaborar os objetivos visando resultados que expressam a assimilação dos conteúdos a serem transmitidos, de acordo com Libâneo (1994, p.119),

> os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem).

O segundo passo a ser delimitado são os conteúdos, a base objetiva da instrução, que de acordo com os objetivos serão os conhecimentos e as habilidades assimiladas pelo aluno. Sobre os conteúdos, Libâneo (1994, p. 80), explica que

> são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na

> escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

Para que o conteúdo seja aprendido, a relação entre quem ensina e quem aprende deverá ser mediada e apoiada em métodos para essa interiorização visando a aquisição de conceitos. E nesta apropriação, Libâneo (2010, p. 82) explana

> Aprender o conteúdo é, então, interiorizar os modos de pensar, de raciocinar e de investigar próprios da ciência ensinada. Ensinar o conteúdo é ajudar o aluno, fornecer-lhe as mediações necessárias para que ele faça essa interiorização. Trata-se de instrumentalizá-lo para que se transforme num sujeito pensante por meios cognitivos de formação de conceitos, habilidades do pensar, raciocínio, etc.

O terceiro passo que deve estar aliado aos objetivos, para interiorização dos conteúdos é a escolha do método de ensino. Este tem como função traçar o caminho a ser utilizado pelo professor, conforme os objetivos.

> Os métodos, por sua vez, são determinados pela relação objetivo-conteúdo e dão forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas; ao mesmo tempo, pelo fato de caber aos métodos a dinamização das condições e modos de realização do ensino, eles influem na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos (LIBÂNEO, 1994, p. 120).

De acordo com o autor, na escolha do método de ensino, poderá acontecer dos objetivos serem reformulados e até modificados para que ocorra determinada aprendizagem. Isto mostra que no planejamento, nada é estático, pelo contrário, uma das características para um bom planejamento é que ele seja flexível.

Na aplicação dos métodos, a escolha de algumas técnicas poderá acontecer para auxiliar na realização da transmissão do conteúdo. Assim, métodos e técnicas não são sinônimos. Nesta relação Libâneo (1994, p. 53) explica “a metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos”.

O quarto passo a ser planejado é a escolha dos meios ou recursos. Por "*meios de ensino* designamos todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem" (LIBÂNEO, 1994, p. 173). Para que o trabalho docente seja de qualidade, os professores devem dominar os meios que utilizam para auxiliar na sua disciplina. Assim, cada disciplina tem um tipo de material para trabalhar a sua especificidade como mapas, globo terrestre na geografia, e outros também que são comuns a todas como mesas, cadeiras, quadro, projetor de imagens, filmes, músicas, livros, etc.

Avaliação é o último passo a ser realizado dentro do processo de planejamento. É uma reflexão sobre a qualidade do trabalho realizado para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Muito discutida, como deve ser realizada, a avaliação não é uma tarefa fácil, que muitos a utilizam apenas como meio quantitativo de aprendizagem é algo que vai além de um simples momento.

> A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Esta etapa do planejamento serve de apoio para analisar se os objetivos foram alcançados, conforme os conteúdos e os métodos utilizados. E dentro da avaliação escolar

> reflete a unidade objetivos-conteúdo-métodos; possibilita a revisão do plano de ensino; ajuda a desenvolver capacidades e habilidades e voltar-se para a atividade dos alunos; ajuda na autopercepção do professor e reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 202).

É por meio da avaliação que possibilita ao professor o feedback do seu trabalho, assim como rever seus pontos positivos e negativos para traçar as próximas ações do seu trabalho docente.

A pesquisa encontra-se em andamento para a fase de coleta de dados sobre os planos de ensino.

Considerações finais

A primeira etapa dessa pesquisa, em relação aos componentes do plano de ensino, consideramos ser uma necessidade para o docente, uma vez que o planejamento evita as aulas improvisadas, sem objetivos, sem inter-relação dos conteúdos.

O conhecimento dessas etapas por parte do profissional da educação física vem acrescentar um novo cenário dessa disciplina, uma vez que sua trajetória é marcada por certa desvalorização tanto do profissional, quanto das suas aulas propriamente ditas pelo fato do professor somente trabalhar as práticas esportivas.

Referências

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais :* Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf Acesso em 22 abr. 2017.

CAMPOS, L. A. S. *Didática da Educação Física*. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PILETTI, C. *Didática Geral***.** São Paulo: Ática, 2004.

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



ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FORMATIVA NO CURSO DE PANIFICAÇÃO DO IFG: UMA EXPERIÊNCIA NA EJA

Amanda Oliveira Magalhães, IFG, amanda.magaia@gmail.com

Agência financiadora: Capes – Cnpq
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O tema relaciona-se a práticas docente. Analisa-se o evento Feira do Empreendedor, realizado pelo Instituto Federal de Goiás IFG/GO, Campus Aparecida de Goiânia, como estratégia pedagógica no curso de panificação/EJA. O objetivo geral foi avaliar o projeto de ensino, assumido como estratégia pedagógica formativa, resgate e valorização de promoção de cidadania, num movimento de aproximação e interação com a comunidade em geral. Metodologia: trata-se de um estudo de caso, com base na dialética. Procedimento: aplicou-se um questionário sobre: 1) Como você viveu a experiência da Feira do Empreendedor? 2) O que você aprendeu no processo? 3) O que você destacaria como mais relevante no processo? Os dados foram analisados, sistematizados, articulados com a fundamentação teórica. Resultados: conclui-se que o modelo pode ser, portanto, utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem, pois permitiu aos alunos uma maior reflexão sobre as técnicas desenvolvidas no curso, associação e aplicabilidade teórica e prática, implementando cidadania.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino. EJA. Estratégia Pedagógicas.

Abstract

The theme is related to teaching practices. It is analyzed the event of the Entrepreneur Fair, realized by the Federal Institute of Goiás IFG / GO, Aparecida

Campus of Goiânia, as pedagogical strategy in the bakery course / EJA. The general objective was to evaluate the teaching project, assumed as a formative pedagogical strategy, rescue and valorization of citizenship promotion, in a movement of approximation and interaction with the community in general. Methodology: this is a case study, based on dialectics. Procedure: a questionnaire was applied on: 1) How did you experience the Entrepreneur Fair? 2) What did you learn in the process? 3) What would you highlight as being most relevant in the process? The data were analyzed, systematized, articulated with the theoretical basis. Results: it can be concluded that the model can be used as a teaching-learning strategy, since it allowed the students a greater reflection on the techniques developed in the course, association and theoretical and practical applicability, implementing citizenship.

Keywords: Search. Teaching. EJA. Educational strategy.

Introdução

O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é ofertado para oportunizar a complementação da formação escolar àqueles brasileiros que se encontram fora da faixa etária da população que frequenta os ensinos fundamental e médio. E além de oferecer o ensino escolar, a Educação de Jovens e Adultos também forma indivíduos sociais críticos e preparados para suprir as necessidades de um mundo em modificação, o que nem sempre acontece, pois, a maioria busca por certificação básica para se adequarem ao mundo do trabalho (ROMANZINI, 2010).

Sob a perspectiva de um processo educativo emancipador é importante que seja levado em consideração não apenas as matrizes curriculares, mas também a realidade político-social de seus alunos, valorizando seus conhecimentos populares, instigando a curiosidade, a criticidade e a criatividade por meio de técnicas que possibilitem a construção da disciplina de forma horizontal (FREIRE, 2001). Freire delineou uma revolucionária forma de ver a educação e seus agentes. Para ele somente um professor compromissado com um projeto pedagógico e político-social pode promover uma docência inovadora com vistas a superar a atual racionalidade técnica. Em parceria com Schor, traçou elementos fundamentais para que os professores entendessem melhor a construção de seus saberes profissionais, valorizando os chamados saberes da prática, além de promover uma educação com base em uma perspectiva historicamente construída (FREIRE; SCHOR, 1986), o que contribui significativamente com o processo ensino aprendizagem dos alunos e

implemento da criatividade e criticidade na sala de aula. Norteado por esses preceitos o presente trabalho vem relatar de forma descritiva e qualitativa a experiência dos alunos do curso de Técnico em Panificação modalidade EJA do IFG – Campus Aparecida de Goiânia - GO; no ano de 2016, frente à proposta de trabalho do Projeto de Empreendedorismo com finalização do ciclo de aprendizagem por meio de uma “Feira do Empreendedor”.

A Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no referido Campus busca promover o processo de (trans)formação de seus alunos e revitalizar uma formação unificadora, onde os sujeitos envolvidos possam desenvolver da reflexividade, flexibilidade, criticidade, criatividade, autonomia, raciocínio lógico, afetivo, resiliência e espírito de investigação entre os estudantes para que estes possam incluir-se em um espaço-tempo de afirmação social de maneira emancipada além de completar a escolaridade básica de nivelamento proposta nas matrizes iniciais dos cursos EJA.

A interação de diversidades culturais e sociais é intrínseca da escola pública o que acaba por nos torna plurais como sujeitos das diversidades, e singulares nas formas adotadas para construir conhecimentos e modificar positivamente os contextos aos quais estamos inseridos. É importante salientar que compreender as dimensões da comunidade, valoriza e incorpora a historicidade, cultura, crenças, e saberes no currículo do EJA valorizando os sujeitos envolvidos e aproximando a comunidade da Instituição de Ensino.

Metodologia

Metodologicamente o presente estudo se fez valer da pesquisa participante para analise dos resultados dos relatos de experiência respondidos pelos alunos. Brandão (2007) define este tipo de pesquisa como projetos de envolvimento com ações sociais de vocação popular. O ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Sendo assim o compromisso social, político e ideológico do investigador deve partir da comunidade e suas causas e necessidades sociais. Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. Grossi (1981) resume o método da pesquisa participante como atividade de pesquisa, educacional orientada para a ação.

Afim de checar o grau de transformação da perspectiva individual dos alunos envolvidos, após o projeto, aplicou-se questionários individuais aos alunos indagando: 1) Como você viveu a experiência da Feira do Empreendedor? 2) O que você aprendeu no processo? 3) O que você destacaria como mais relevante no processo?

As respostas foram analisadas a fim de verificar a compreensão dos discentes frente à totalidade do projeto e o impacto ideológico, político, social, criativo e emancipador alcançados.

Os objetivos específicos do projeto de Empreendedorismo integrados ao processo de aprendizagem foram: 1) Apresentar relatos e orientações de empreendedores da área de panificação reconhecidos no mercado pela inovação e pelos seus diferenciais competitivos; 2) Apresentar profissionais Técnicos em Panificação e conhecer suas atuações profissionais; 3) Elaborar um plano de negócios; 4) Executar o plano de negócios em três etapas: a) planejamento; b) experimentação e desenvolvimento de novos produtos em laboratório; 5) Divulgar os produtos desenvolvidos em evento aberto ao público e realização de Análise Sensorial dos produtos e envolvendo a comunidade nos trabalhos desenvolvidos no IF.

Com a finalidade de conferir o aproveitamento desses objetivos, foram aplicados questionários de avaliação sensorial com os degustadores com a finalidade de avaliar a aceitação da comunidade frente aos produtos desenvolvidos pelos alunos. E “questionários de experiência” aos discentes referentes às atividades vividas e desenvolvidas ao longo do projeto. Os resultados da análise sensorial foram submetidos à Análise de Variância (ANOVA) e teste de média de Tukey, a 5% de probabilidade.

Análise de resultados

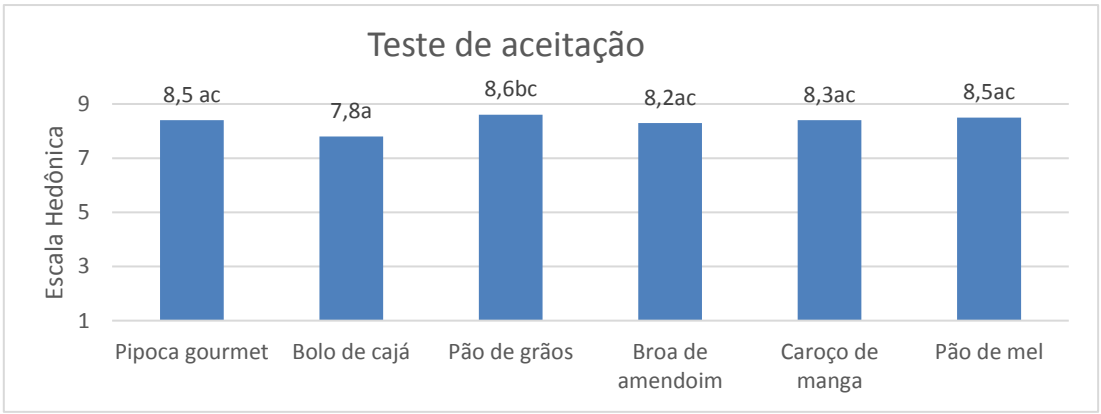
A Feira do Empreendedor, em sua segunda edição, envolveu a participação de aproximadamente 100 pessoas do público noturno do IFG – câmpus Aparecida de Goiânia, entre alunos, docentes e servidores técnico-administrativos. A proposta da Feira do Empreendedor pôde motivar os alunos e instigar o senso criativo, dando oportunidades de criarem novos produtos alimentícios e verificarem a receptividade dos mesmos frente a um possível nicho de mercado.

Durante a realização da Feira, os produtos desenvolvidos pelas seis empresas foram expostos nos stands, no pátio do câmpus, durante o intervalo das aulas, para dentre outros motivos, serem divulgados e submetidos à análise sensorial por meio do teste de aceitação. Dessa forma, os alunos de outros cursos, comunidade, docentes e servidores puderam conhecer as empresas, degustar os produtos e avalia-los, contribuindo para o resultado da pesquisa.

Com a participação de 40 provadores não treinados, o teste de aceitação foi realizado com a escala hedônica de nove pontos, segundo proposto por Chaves e Sproesser (2002). As amostras foram apresentadas aos provadores de forma monádica, devidamente codificadas com números aleatórios de três dígitos. Fora assinalado pelos provadores, em ficha apropriada, o atributo que melhor refletira o julgamento em relação ao sabor, aroma, textura e aparência do produto, onde o valor um (1) representou desgostei extremamente, dois (2) desgostei muito, três (3) desgostei moderadamente, quatro (4) desgostei ligeiramente, cinco (5) indiferente, seis (6) gostei ligeiramente, sete (7) gostei moderadamente, oito (8) gostei muito, nove (9) gostei extremamente.

Os resultados do teste de aceitação seguem apresentados na Figura 1. De acordo com Chaves e Sproesser (2002), para um produto ser aceito, a nota mínima adquirida deve ser de 6,0 pontos, equivalente a gostei ligeiramente segundo a escala hedônica de 9 pontos. Avaliando os resultados verifica-se que todos os produtos desenvolvidos pelas empresas alcançaram notas médias a partir de 7,8, para todos os atributos avaliados.

Figura 1: Resultados do teste de aceitação com os produtos apresentados na Feira do Empreendedor.



Fonte: Pesquisa estratégias pedagógicas formativas no curso de panificação do IFG

Letras diferentes diferem significativamente pelo teste de Tukey (P≤0,05).

Além da aprovação dos produtos apresentados na Feira do Empreendedor, observa-se que o resultado desta proposta inserida no Projeto de ensino foi enriquecedor para os alunos envolvidos de diversas áreas, pois levou a troca de experiências, socialização, motivação e para os alunos da área técnica em Panificação, o Projeto proporcionou também a reflexão sobre a construção de suas próprias carreiras.

Em função do processo ensino-aprendizagem desenvolvido, solicitou-se aos alunos que participaram do projeto de ensino e das atividades que respondessem, assim que finalizado o projeto, de forma individual, um questionário sobre a proposta empreendida. Neste questionário os estudantes foram instigados à reflexão, discussão sobre a inovação nos seus cursos de formação; as perguntas que nortearam esse momento foram: 1) Como você viveu a experiência da Feira do Empreendedor? 2) O que você aprendeu no processo? 3) O que você destacaria como mais relevante no processo?

De posse das respostas foi possível perceber que as bases teóricas da complexidade é frutífero marco de reflexão, instigou um novo entendimento da relação professor-aluno-conhecimento, sem dissociar essa reflexão dos dilemas, exigências e desafios mais amplos da vida acadêmica coletiva. A experiência vivenciada na disciplina provou que é possível favorecer uma formação que destaque a importância não só o desenvolvimento técnico, mas a produção de conhecimento para quem dela participa; e também que é muito importante avançar na articulação entre sujeito e objeto de estudo, pensamento e ação, teoria e prática, homem e sociedade, homem e relações, de tal forma que o estudante possa avaliar, criticar e ensinar um viver, uma experiência relacional cujo teor envolva necessariamente sua história de vida e a dos seus estudantes.

Abaixo alguns comentários dos alunos:

> [...] o projeto me ajudou a entender a importância que esse curso tem no mercado de trabalho. Passei a me valorizar mais como profissional (Sujeito A).
> [...] foi muito bom desenvolver novas receitas com meus colegas, mas a melhor parte foi poder ver as pessoas interessadas e achando tudo gostoso durante a feira (Sujeito B).
> [...] as palestras foram muito interessantes, me inspirei em muitas oficinas. Quero formar e ser bem-sucedida como aquelas pessoas (Sujeito C).

Os relatos demonstram que a proposta gerou novas formas de interação consigo, com outros, e com a vida. As diversas formas de feedback devolvidas aos estudantes ajudaram a construir os conhecimentos por meio de ações sobre os objetos, a realidade, o que otimizaria a aprendizagem de maneira em geral.

Ainda é importante destacar aspectos de angustias e superações relatados pelos alunos, afinal estes fazem parte do processo formativo.

> [...] achei que não ia conseguir desenvolver um produto novo, fiquei pensando muitas vezes se eu era capaz de criar algo que não existia em panificação e que ainda fosse gostoso! As aulas, oficinas e palestras me ajudaram a pensar como eu iria desenvolver o meu produto e quando vi já sabia o que queria fazer (Sujeito E).

Considerações finais

O trabalho iniciou-se com a proposta de um projeto de ensino integrando cinco professores de diferentes disciplinas do curso de Técnico em Panificação. Onde os alunos foram nutridos com aulas expositivas, práticas, e orientação docente assim como palestras e oficinas ministradas por profissionais da área que objetivavam a motivação dos alunos frente ao empreendedorismo, resgate de receitas familiares e desenvolvimento de novos produtos que foram apresentados à comunidade acadêmica e social.

A integração dessas atividades pôde motivar os alunos e instigar o senso criativo, coletivo, a curiosidade e a criticidade para, em seguida, criar novos produtos verificando a receptividade dos mesmos frente a um possível nicho de mercado por meio da Feira do Empreendedor, com avaliação dos participantes por meio de fichas sensoriais e sem finalidade lucrativa. Esses processos simularam a realidade do mercado, para o qual os alunos estão sendo preparados.

A análise baseou-se na técnica de análise do discurso, a qual ajudou a sistematizar aspectos sobre motivação acadêmica, apropriação do objeto de estudo, satisfação referente às oficinas e palestras oferecidas, resgate de cultura e histórico de receitas familiares, interação e superação de dificuldades com o coletivo, criatividade e troca de experiências.

Os alunos relataram que houve maior interesse pelo conteúdo das

disciplinas; compreensão e reflexão dos conteúdos ministrados; associação do conteúdo teórico com a realidade para exemplificação; quebra do raciocínio linear, liberdade de expressão, orgulho em desenvolver as receitas de família e por exporem a comunidade seus saberes e produtos. Aspectos que nos permitem afirmar que a estratégia foi promotora de integração e, conforme relato de alunos, marcou definitivamente a relação dos mesmos com o objeto de conhecimento, além de favorecer a autonomia e a confiança. A vivência do processo ainda permite relatar a colaboração, o trabalho individual e coletivo, a solidariedade, o respeito às angústias, erros, que marcaram as conquistas do grupo. Foi possível perceber que se ampliou a consciência, ao mesmo tempo em que os estudantes mostravam ser possível uma nova reflexão sobre a realidade que os cercavam.

Pudemos observar ainda que o projeto aproximou os professores envolvidos ressignificando suas atuações de modo a integralizar os conteúdos promovendo a transdisciplinaridade que de acordo com Nicolescu (2000) significa o que está [...] entre as disciplinas, por meio delas e além, dando uma ideia de transcendência e de inter-relações no mundo e na vida propondo o diálogo entre as diferentes áreas do saber, de forma a articular a multidimensionalidade e a multireferencialidade do ser humano e do mundo.

A receptividade da comunidade propagou na mesma a intencionalidade do curso de EJA em Técnico em Panificação, despertando a valorização do estudante e o interesse no ingresso ao curso por boa parte dos participantes.

Numa perspectiva que valoriza os conhecimentos dos alunos e sua integração com os conteúdos curriculares, a estratégia pedagógica foi extremamente positiva em perspectivas motivacionais discente – curso e comunidade-curso. A Feira do Empreendedor de produtos panificados foi capaz de associar uma perspectiva emancipadora do processo ensino-aprendizagem e extensão das pesquisas realizadas no Instituto à comunidade. Como afirma Morin (1999, p.182), nós, sujeitos humanos, somos um “centro de sensibilidade que se torna centro de sentimento e de afetividade”. Entende-se que houve a integração dos sujeitos envolvidos em um novo fluxo de ser, de saber, de conhecer, de sentir, de fazer, de conviver e de aprender a participar.

Referências

BRANDÃO, C.R.; BORGES, M. C. *A pesquisa participante*: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, v.6, n. 1, 2007.

CHAVES, J. B. P.; SPROESSER, R. L. Práticas de Laboratório de análise sensorial de alimentos e bebidas. Viçosa: UFV, 2002.

CHAVES, J. B. P.; SPROESSER, R. L*. Práticas de laboratório de análise sensorial de alimentos e bebidas*. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GROSSI, Y. de S. *Mina de Morro Velho:* a extração do homem, uma história de experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade*: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: EdufRN, 1999.

NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

ROMANZINI, B. EJA – *Ensino de jovens e adultos e o mercado de trabalho*. Qual ensino? Qual trabalho? Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf Acesso em 26 abr. 2017.



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Naiara Sousa Vilela, UFU, naiara_vilela@hotmail.com
Fernanda Quaresma UFU, fernandalauper@gmail.com
Marlei José de Souza Dias, UFU e IFTM, marlei@iftm.edu.br

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes universitários. Os questionamentos foram: Quais as mudanças nas percepções dos professores universitários participantes de ações formativas, no que se refere à avaliação da aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, em que grande parte dos dados foram obtidos por meio de questionários. Os resultados indicaram que as participações dos professores em cursos de formação continuada contribuíram para o aprimoramento de saberes pedagógicos essenciais para compreensão de aspectos importantes do exercício da docência, entre eles o da avaliação. Daí a importância de as Instituições de Ensino Superior promoverem permanentemente ações voltadas para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.

Palavras-chave: Ações formativas. Avaliação da Aprendizagem. Docentes Universitários.

Abstract

The present work aims to analyze the contributions of the formative actions for the development of the pedagogical practice of university teachers. The

questions were: What are the changes in the perceptions of university teachers participating in formative actions regarding the evaluation of learning? It is a qualitative research, of the research-action type, in which a great part of the data was obtained through questionnaires. The results indicated that the participation of teachers in formative action contributed to the improvement of pedagogical knowledge essential for understanding important aspects of teaching practice, including evaluation. Hence the importance of the Institutions of Higher Education to permanently promote formative actions aimed at the professional development of their teachers.

Keywords: Formative actions. Learning Assessment. University Teachers.

Introdução

O presente artigo contribui com discussões referentes a uma investigação que teve como temática, processos formativos de professores universitários[1]. Além disso, tem por objetivo apresentar as contribuições de ações formativas no desenvolvimento profissional docente, a partir de reflexões sobre o tema e uma vivência concreta realizada em uma Universidade Federal localizada na cidade de Uberlândia- MG. Iniciar-se-á esta discussão pelo tema formação docente, tema amplamente debatido, porém jamais acabado tendo em vista sua ampla abordagem e relevância na profissão docente. Para VEIGA (2014) “formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente”. A autora também destaca a concepção de que:

> Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacita a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA 2014, p. 331).

Sabe- se que a formação docente é um tema complexo e, exige atenção, pois trata de diversos fatores que envolvem o professor. Imaginemos, então, as expectativas de um professor ao iniciar sua carreira frente às dificuldades que encontra ao longo de suas experiências, não apenas frente aos alunos, mas ao lidar com crenças, valores, pré-conceitos que ele traz ao longo de sua vida. A esse respeito, lemos que

> ao estudar o período de inserção na docência universitária é possível observar que os professores, quando ingressam na carreira, desempenham atividades de ensino para as quais não

> tiveram formação pedagógica. Iniciam suas atividades em sala de aula, de maneira geral, sem conhecimentos pedagógicos que os ajudem a desenvolver o processo de ensino pelo qual são responsáveis. Suas práticas, na maioria das vezes, seguem os modelos de seus ex-professores, sem grandes questionamentos sobre questões pedagógicas que as envolvem (STIVANIN, ZANCHET, 2014, p. 80).

Diversas são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que se arriscam a iniciar sua carreira docente estando, muitas vezes, despreparados para atuarem na docência. Este enfrentamento nem sempre é simples, despertando por diversas vezes, sentimentos de insegurança e desconforto em cumprir todas as exigências que esta profissão necessita. As autoras destacam no estudo citado a relevância em se criarem grupos de programas de formação, que tem como objetivo vivências que contribuam para o desenvolvimento profissional destes docentes.

No que se refere à formação contínua de professores universitários Marcelo Garcia (2010) aponta em resultados de seus estudos alguns pontos que acredita serem relevantes sobre os programas de formação de professores como:

> uma visão compartilhada sobre o bom ensino que é consistente ao longo dos diferentes cursos e trabalhos práticos;
> alguns padrões de prática e atuação bem definidos que são utilizados para orientar o planejamento e a avaliação dos cursos;
> um currículo comum baseado no conhecimento sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento didático do conteúdo ensinado e seu contexto;
> práticas de ensino extensas (no mínimo 30 semanas);
> forte relação entre a universidade e as escolas;
> utilização de estudos de caso, pesquisa ação, portfólio para relacionar a aprendizagem do professor com a prática de classe.

Tendo por base todos esses preceitos, aponta-se aqui um estudo que é um recorte de uma pesquisa maior intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”, apresentaremos dados obtidos a partir da segunda edição do curso de formação continuada propiciada pela DIFDO (Divisão de Formação Docente) aos docentes da instituição pesquisada. O grupo de professores participantes se diferenciava porque seus integrantes já possuíam um período maior na docência e outros que estavam no inicio de sua carreira, o que favoreceu troca de experiências diversas

que impulsionaram debates e novos saberes. Dessa forma, tivemos como questionamento: Quais as mudanças nas percepções dos professores universitários participantes de ações formativas, no que se refere à avaliação da aprendizagem?

Os encontros demandaram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi fundamentada no diálogo, com utilização de recursos multimídia, dinâmicas de grupo, debates e filmes, que possibilitaram aos docentes uma ampla interação com seus pares. Participaram do curso 26 docentes.

Diante o exposto, e as questões aprofundadas nas ações formativas é necessário compreender que, uma formação técnico – científica, desprovida de conhecimentos didáticos – pedagógicos muitas vezes reverbera em uma prática avaliativa de aprendizagem com lógica somativa e punitiva. Avaliar é algo natural da condição humana, porém, no ambiente universitário, esta questão passa a não ser tratada com tanta naturalidade, sendo evidente certo desconforto tanto dos discentes, quanto dos docentes no que diz respeito ao avaliar e ser avaliado. De acordo com Vasconcellos:

> A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Nesta perspectiva, a avaliação deve ser considerada como uma atividade que valoriza o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, não podendo ser limitada a meras aplicações de provas e atividades com vistas a resultados quantitativos, de caráter punitivo. Para Marcelo Garcia (2010, p. 15),

> avaliar a qualidade das experiências supõe levar em consideração dois aspectos básicos: um aspecto imediato, que se refere a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos: o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores.

Dessa forma, destaca-se que a pesquisa aqui apresentada teve como pressuposto avaliativo as percepções relatadas pelos docentes na afirmação das mudanças que ocorreram em suas práticas posteriores ao darem início ao curso,

conforme se apropriaram das experiências vivenciadas na formação desenvolvida.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, em que grande parte dos dados foi obtida por meio de questionários, como também, a partir de depoimentos dos docentes no decorrer das ações formativas propiciadas pela Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia. Conforme Neves (1996):

> A pesquisa qualitativa é uma pesquisa direcionada, que obtém os dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Neves assevera que a abordagem qualitativa traz contribuições ao trabalho de pesquisa, pois envolve procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos (NEVES, 1996 p. 2).

Assim, a escolha da pesquisa-ação dar-se-á por entendermos que esse tipo de abordagem metodológica constitui-se em compreender, analisar e diagnosticar determinada realidade. Os fundamentos da pesquisa-ação para Miranda (2012, p.137) é visar mudanças e resoluções de problemas, pressupondo uma ação coletiva entre os participantes do processo investigativo interativo. Desse modo, destacaremos a seguir os resultados que foram obtidos mediante questionário final respondido pelos docentes participantes das ações formativas. Os dados estão disponibilizados de forma a contemplar de maneira mais próxima possível as análises obtidas do que os participantes expuseram.

Resultados

Os resultados obtidos nos fizeram compreender os processos formativos contínuos como impulsores de desenvolvimento profissional. A começar pelas participações nas ações formativas, especificamente no módulo “Avaliação da Aprendizagem”, que possibilitou aos professores reavaliar suas crenças e atitudes profissionais no que se refere ao processo avaliativo da aprendizagem.

Marcelo Garcia (2010) nos traz o quão é importante avaliar a qualidade das experiências em duas óticas: a primeira do imediato se foi agradável e/ou desagradável para o sujeito e a segunda, a mais importante para o autor e para

nossas discussões, são as experiências que venham ter com as experiências posteriores. Podemos ver a importância das experiências com a avaliação da aprendizagem apresentados pelos professores em resposta aos questionários após a participação no módulo:

> Consegui compreender a real diferença entre avaliação somativa e formativa e, isso ampliou minha concepção sobre avaliação (sujeito 1).
> A partir do curso, me despertei para a prática de auto avaliação mais constante de minhas ações enquanto docente (sujeito 2).
>
> Me fez refletir sobre vários aspectos da prática pedagógica. Como só participei dos módulos de avaliação, mudou minha maneira de enxergar a avaliação, passando a ser uma ferramenta de aprendizagem. Tentei variar também o método de avaliação (seminários, discussões) com base em discussões feitas em aula (sujeito 3).
>
> Eu reavaliei algumas formas de didática que estava adotando, bem como as técnicas avaliativas, como provas e exercícios (sujeito 4).
>
> Passei a dar mais “feedback” das atividades avaliativas aos alunos e a alterar a maneira de aplicá-las (contextualizando mais) (sujeito 5).
>
> A partir do curso passei a apresentar os objetivos no início de cada aula; a formular perguntas antes de apresentar conceitos; a preparar melhor os slides: não colocar muitas informações; a elaborar provas: contextualizando cada questão e a definir critérios de correção (sujeito 6).

Os docentes universitários puderam perceber o quanto a reflexão crítica sobre a prática (VASCONCELLOS, 1995) reverbera mudanças na prática pedagógica e aqui, em especial na avaliação da aprendizagem dos estudantes. Além do mais, compreenderam a importância da formação continuada para a reflexão de suas crenças e atitudes profissionais, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Considerações finais

O curso aqui citado demonstrou que os programas de formação continuada são de grande contribuição para os profissionais docentes. Tanto no que se refere à reavaliação de suas práticas, como também, enquanto contribuições e suporte aos conhecimentos em suas formações didático-

pedagógicas, um pilar que os amparam nas em suas dificuldades profissionais. A começar pelo momento em que se dá voz ao professor para que expresse suas reais dificuldades e anseios, o que direciona e possibilita aos docentes a oportunidade de uma participação mais acolhedora e investigativa.

A partir da análise dos depoimentos dos docentes universitários participantes do curso, certificou-se que os professores em seus depoimentos relataram que por meio do curso puderam reavaliar crenças e atitudes profissionais, além de elaborarem e reelaborem os saberes inerentes à profissão. O módulo relacionado à avaliação da aprendizagem contribuiu para que os docentes pudessem aprimorar e inserir novas ações em suas práticas pedagógicas. Ficou evidente a necessidade de promover ações formativas para os docentes, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional e a consequente melhoria de suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que temas como este serão de grande aplicabilidade a estudos e práticas semelhantes e que ainda há numerosas contribuições a serem agregadas no decorrer de projetos que estão em construção.

Nota

[1] Pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS do Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFU coordenado pelas professoras doutoras Geovana Ferreira Melo e Vanessa Therezinha Bueno Campos.

Referências

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional.* São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf. Acesso em 22 de julho de 2015.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Formação docente:* revista brasileira sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010, p. 11-49.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade.* 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005b.

MIRANDA, M. I. (Org); SILVA, L. C. (Org.). *Pesquisa-ação*- uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 1. 133p.

NEVES, L. J. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*. São Paulo. V.1. n.3. 1996.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES; L. P. *Processos de ensinagem na universidade:* pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar?* Como avaliar? Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SORDI, M. R. L. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. e NAVES, M. L. *Currículo e Avaliação na Educação Superior.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, pp. 121-148.

STIVIANIN, N. F.; NANCHET, B. M. B. A. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. *Formação docente*: revista brasileira sobre formação docente. Belo Horizonte, v.6, n.11, ago./dez. 2014, p. 79-90. Disponível em: https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/911 Acesso em: 10 jul. 2016.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação*: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educ*., Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014, p. 327-342. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12749 Acesso em 20 set. 2016.

ZABALZA, M. *O ensino universitário:* seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



CORPOREIDADE E REPRESENTAÇÕES NAS AÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PONTOS E CONTRAPONTOS

Marlon César Silva,UFTM,smarloncesar@gmail.com
Maria Célia Borges, UFU, marcelbor@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04: Educação e Outras Ciências Humanas

Resumo

O presente trabalho apresenta discussão sobre as ações pedagógicas e interdisciplinares que proporcionem o debate no contexto de trabalho do Projeto Jornada Ampliada – Mais Educação, inserido em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG. As experiências relatadas do programa contam com o trabalho desenvolvido e respaldado por professores orientadores de aprendizagem, que também figuram como supervisores no trabalho com oficinas de grupos de trabalho e grupos de lideranças, configurando-se como atores importantes na pedagogia interdisciplinar no que – visa despertar o senso empreendedor nos jovens estudantes - que serão apontados ao longo da discussão. A pretensão é abordar a estrutura de funcionamento do projeto como um todo, verificando sua viabilidade engendrada ao seu formato para uma prática profícua pela qual os objetivos almejados possam ser alcançados ou ajustados de acordo com a necessidade de cada unidade de ensino.

Palavras-chave: Mais Educação. Metodologia de projetos. Pedagogia interdisciplinar. Orientadores de aprendizagem. Estudante empreendedor.

Abstract

The present work proposes to point out pedagogical and interdisciplinary actions that provide the debate in the context of work of the Project Jornada Ampliada – Mais Educação, inserted in primary schools of the Municipal Education Network of Uberaba / MG. The actions inherent to the program count on the work developed and endorsed by teachers that guide the learning, who also appear as supervisors in the work with workshops of groups and groups of leaders that will be pointed out during the discussion. The intention is to approach the structure of operation of the project as a whole, verifying its viability engendered in its format so that the practice can become profitable and that the desired objectives can actually be achieved or adjusted according to the reality or need Of each teaching unit.

Keywords: More Education. Project methodology. Interdisciplinary pedagogy. Learning advisors. Entrepreneurial student.

Introdução

A tessitura das ideias elencadas na presente discussão corrobora para com o atendimento ao diálogo proposto no debate temático contemplado neste seminário. O trabalho na perspectiva de *metodologia de projetos* engendrada à aprendizagem no cotidiano é uma tendência que propõe inovações no que concernem ao atendimento de novas abordagens, concepções e paradigmas educacionais presentes na cena educacional vigente.

Igualmente, pontuar perspectivas interdisciplinares na educação permeia um emaranhado de desafios, que esbarram por vieses diversos, os quais enveredam por debates de cara conotação, subsidiados por estudos comprometidos com a relevante temática, o que, contudo, parece ser um processo inesgotável, haja vista a gama de transformações de valores, comportamento e interesses oriundos da classe econômica, política, social e até mesmo na perspectiva de formatação dos núcleos familiares enquanto retrato de valorização da aquisição do saber, do conhecimento como promoção ao bem estar, para o preparo para a vida, ou mesmo atribuir importância para inserção no mercado de trabalho, que, já parece não atender como resposta a uma real solução, levando-se em consideração a dissociação entre garantia de trabalho por retribuição a escolaridade adquirida.

As experiências pontuadas a seguir, serão discutidas a partir de vieses que tratam do contexto educacional, engendrada a uma metodologia de projetos, obtendo-se como parâmetros norteadores, proposições inerentes ao Ministério da Educação, por meio da Portaria Interministerial n.º 17/2007, sendo a mesma

regulamentada pelo decreto de n.º 7.083/2010, no qual, instaurada a conjunturana cena educacional, objetivando-se a investigação de atividades que contemplem à baila de oferta de educação pública, preconizando então a ampliação da jornada de estudos, adequando ações e situações diversas no currículo ou integração no mesmo.

A educação de tempo integral tem corroborado principalmente no contexto de introspecção de políticas públicas que atendam não somente a situação de alunos em risco ou situação de (vulnerabilidade social), bem como realizar o “papel” de socialização e formação cidadã. O mundo globalizado permeia um novo modelo de estrutura familiar, à qual figura como protagonista no universo do trabalho (ações empreendedoras), bem como a inserção na sociedade do conhecimento. As atividades referendadas nos macro campos são oriundas de diretrizes propostas pelo MEC (Ministério da Educação), sendo implementados, estruturados e executados em instituições de ensino públicas (municipais e ou estaduais). As unidades de ensino realizam a seleção de atividades a serem desempenhadas na unidade in loco, considerando-se no contexto a realidade local, social e a clientela a ser atendida.

Metodologia

As atividades encampadas na perspectiva de metodologias de projetos, denominado de *Mais Educação*, subsidia as ações engendradas à estrutura da Jornada Ampliada, sendo um projeto estruturado, desenvolvido no recinto das unidades de ensino, com enfoque nesta modalidade as escolas da rede municipal de Uberaba/MG.

Os gestores, com o conselho escolar, secretaria municipal de educação, trabalham pela execução de ações previstas no projeto político pedagógico que norteiam as ações e dinâmica de funcionamento das atividades que contemplam oficinas diversas, atividades esportivas, lúdicas, empreendedoras entre outras ações previstas quando da solicitação do macro campos no ano anterior ao exercício das atividades *in loco.*

A dinâmica de funcionamento das atividades ocorre por intermédio da formação de turmas ou grupos de acordo com as atividades a serem desempenhadas. Uma tendência que tem se inserido nas atividades de educação em tempo integral como a Jornada Ampliada do Programa Mais

Educação é a Educação Empreendedora. Despertar o senso empreendedor nos jovens estudantes é uma vertente que visa aliar o conhecimento e prática às atividades executadas nesse cotidiano.

As experiências aqui pontuadas ocorreram em experiência de caráter empírico e até mesmo pela observação do trabalho e a dinâmica dos educandos em uma escola isolada da rede municipal de ensino. Entende-se aqui por escola isolada (escola de comunidade rural). As atividades geralmente são oferecidas no contra-turno, sejam elas nas escolas com perfil de clientela rural ou urbana. Nesse contexto as atividades, como já exposto devem ser previstas na requisição e elaboração do macro campos contendo as atividades a serem desempenhadas, sempre no ano anterior ao exercício letivo posterior.

Há que se realizar essa perspectiva no ensejo de se realizar o planejamento de pessoal, materiais, espaço, oficineiro que irá atender às mais diversas modalidades de trabalho (artesanato, artes, música, dança, esportes com ginástica, atletismo, natação, modalidades olímpicas, entre outras tantas).

A formação política (como generalista à atuação de grupos de liderança é também uma importante tendência). Dar vez e voz aos alunos é caracterizado como uma situação que vislumbra o protagonismo juvenil. Ser protagonista de suas ações, de sua participação e sendo um agente de colaboração da comunidade em que se insere é de certa forma, referendar responsabilidade social e solidária aos seus pares, o grupo familiar, bem como a comunidade escolar como um conjunto que visa ações e interesses em comum.

Há, no exemplo pontuado, a atuação de três grupos de liderança distintos além das oficinas de artesanato, com a técnica de pintura em telas, o próprio resgate do artesanato (engendrado à cultura empreendedora), a música (com aulas de viola e violão), o esporte (com o handebol e o atletismo).

Considerando-se então os três grupos, destacam-se os empreendedores, que são responsáveis pela criação e consolidação de uma empresa júnior (fictícia), ao longo do ano exercem atividades de formação, planejamento, criação da empresa, planejamento de público alvo, produção, plano de trabalho, captação de lucro engendrado a baixo investimento.

A assessoria ocorre por meio de parcerias ofertadas pela secretaria municipal de educação com empresas fomentadoras desse preparo. Ocorre após o treinamento a multiplicação do conhecimento adquirido, geralmente pela

pessoa do professor orientador, em parceria com seus alunos empreendedores. Já os grupos de liderança, que são escolhidos pelos próprios colegas, funcionários da unidade de ensino e em alguns casos até a própria comunidade é convidada a participar. A dinâmica é de composição e formação de chapas, com proposta de trabalho e participação, com prévio escalonamento de funções e atribuições dos membros participantes. Nesse contexto, é formado o Grêmio Estudantil, como classe representativa dos estudantes na unidade de ensino, que possuem legitimidade e voz em algumas das importantes ações executadas e discutidas na unidade de ensino.

Essa é a politização do ensino em regime de participação, como forma de evidenciação do protagonismo juvenil. Ainda nesse espaço estão os Agentes de Meio Ambiente (ou agentes ambientais). É de responsabilidade dos agentes ambientais desenvolverem atividades de caráter local ou nas dimensões do bairro ou comunidade, que visem propiciar uma cultura que corrobore para com a formação de novas concepções e valores arraigados a real consciência das ações e atos dos sujeitos. Trazer para o debate, exemplificando desde o simples ato de jogar um bolo de papel no chão até a discussão sobre protocolos e acordos que contribuam para a diminuição ou a redução de emissão de gases poluentes na atmosfera. Tais ações procuram direcionar a tomada de decisões ou proposições para com a construção de um projeto de vida, que evidencie de forma desvelada comportamento e atitudes inadequadas para com o cidadão deste novo milênio.

Ser protagonista nesse contexto é evidenciar-se como um sujeito de múltiplas facetas, multiplicador de ideias e semeador de novas perspectivas que possam inovar o contexto em que se inserem esses novos sujeitos, em novos lugares, em novas atitudes e ações e que se revelem engendrados a novas perspectivas acerca de uma nova realidade.

Se na atual cena é complexo inserir a família no contexto educacional, considerando que sua participação é fundamental nesse processo, haja vista realizar com sucesso a participação de um estudante em atividades extra turno, às quais proporcionem situações de aprendizagem diferenciadas, que, de certa forma configurem como possibilidades diversas, em que as ações voltadas à perspectiva de atendimento ao tempo integral figurem como positivas ao sucesso desse projeto, levando-se com conta realidades diversas no espaço do

ensino público, que agrega uma clientela que desde muito cedo é chamada ao trabalho ou ao desempenho de atividades similares que sejam direcionadas ao atendimento colaborativo com a família. Sendo assim, muitos não conseguirão se integrar às ações voltadas à execução desse projeto como proposta satisfatória a apresentação de sua estrutura, apresentando os resultados esperados no rendimento qualitativo e quantitativo da sua situação de aprendizagem, sendo consideradas nesse paradigma as proposições elencadas no projeto político pedagógico construído pela unidade de ensino.

É relevante e pertinente considerarem-se como eixo estruturante as políticas previstas nas linhas e entrelinhas pontuadas pelo projeto Mais Educação, com sua política, estrutura, organização e expectativas a serem alcançadas em detrimento da aplicação dos recursos empregados.

Resultados

Destarte, diagnosticar os resultados de uma proposta que elenca uma série de experiências, perpassa pela necessidade pontual de realização de investigação da realidade e funcionamento de toda a estrutura, *a priori* nas unidades de execução referendadas nessa constante. De pronto, cabe esclarecer que, as unidades de ensino selecionam as atividades que serão desenvolvidas levando-se em consideração os macro-campos solicitados em seu plano de trabalho. Sendo assim, adquire-se um viés peculiar a cada unidade executora. Não obstante, os resultados geralmente são profícuos ao que se espera frente às atividades desempenhadas no contexto de trabalho arraigado à metodologia de projetos, de caráter interdisciplinar. Os grupos de talento já são de certo forma mais seletos, considerando-se as aptidões inerentes à subjetividade e autonomia intelectual do educando. As unidades de ensino encontram-se atuantes no que tange à execução dos seus projetos, com suas oficinas, atividades esportivas, culturais entre outras, o que, de pronto envolvem toda a questão da dinâmica, a movimentação na escola, que vem cumprindo o seu papel, o diálogo, a socialização e a troca de experiências e saberes que corroboram para múltiplas aprendizagens. A corporeidade, nessa perspectiva é uma máxima evidente.

No que tange à gestão e estratégia de organização das atividades referendadas, a execução dos recursos atende às duas perspectivas de

captação de recursos que são: o PDE Educação, que se trata do dinheiro direto na escola e o PMDDE, que se trata de verba oriunda diretamente do Ministério da Educação. O trabalho de gestão é complexo, devendo corresponder por parte do gestor à devida transparência no ato de execução dos recursos, aos quais, direciona-se o atendimento principalmente ao referido projeto.

Considerações finais

Por conseguinte, a proposição de tessitura dessas ideias, corrobora para com o estudo minucioso diante da referida temática, considerando participar dos resultados passo a passo, buscando contribuir com os estudos nas temáticas de educação de tempo integral, como proposta integrada nas questões que tratam do universo interdisciplinar, nas ações do cotidiano entre outras questões pertinentes. Ademais, as experiências relatadas para esta pertinente discussão não são uma proposta engessada. Não se pode, contudo pontuar que a proposta seja um “piloto”, contudo, as ações abarcadas no contexto de atuação das propostas do Mais Educação carecem de um viés de reestruturação na perspectiva de se reconhecer os pontos de encontro aos contrapontos, possibilitando a reordenação dos espaços, bem como todo um trabalho de logística para arquitetura dos espaços em que irão se desenvolver as ações corporais, sejam elas linguagens artísticas, esporte, musicalidade, atuação política no contexto de discussão e atuação dos grupos de liderança como os grêmios estudantis, os agentes de meio ambiente, bem como a consolidação desses pilares base do projeto jornada ampliada que é a educação empreendedora.

Certamente há lacunas importantes engendradas no contexto de estruturação da jornada ampliada, como a ausência de mão de obra qualificada para ministrar as oficinas de artesanato, música (geralmente viola, violão), dança ginástica rítmica ou handebol e ainda encontrar parceiros que realizem o trabalho de integração das atividades atreladas à comunidade onde estão inseridos os educandos. Um dos agravantes inerentes a essa questão, em paralelo, se faz no sentido de o direcionamento das verbas (valores pagos aos oficineiros) não serem interessantes quando o trabalho não se qualifica como voluntário. Os oficineiros ou voluntários, nesse contexto, são geralmente pessoas da comunidade, ou não, que disponibilizam a oferecer suas habilidades ou aptidões

em contraprestação de serviços à comunidade. Porém, aos oficineiros, é de certa forma, por uma vez ou outra colaborar para com a execução dos trabalhos nas unidades de ensino, mas, no entanto, os valores por oficina são baixos, são poucos os momentos para oferta da atividade, há a inviabilidade em relação ao encaixe de horários que atendam a ambas as demandas.

As políticas do Mais Educação devem ser cumpridas com o rigor da legislação no que tange à execução dos recursos, devendo ser as prestações de contas o mais transparente possível, com o apoio da comunidade local, sempre que possível participante dos colegiados, conselhos de classe e representantes da comunidade enquanto outras representações, e que, possam ser parceiros no desenvolvimento desse trabalho. A pertinência e relevância no aprofundamento dessa discussão são latentes e pontuais, haja vista o contexto em que se encerra a discussão por educação de qualidade no Brasil seja na perspectiva local, regional e nacional.

Referências

BRASIL. Decreto no 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União,* Brasília, jan. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos> Acesso em 10 jan 2017.

_____. MEC. *Ensino Fundamental de nove anos*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/pne> Acesso em 10 jan 2017.

_____. *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/pne> Acesso em 10 jan 2017.

_____**.** *Programa Mais Educação***:** gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em 10 jan. 2017.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberaba, MG, 2014. *Políticas Internas sobre a Jornada Ampliada*.



A DIDÁTICA MAGNA DE COMENIUS E AS DECLARAÇÕES DA UNESCO

Kamila Alves Sousa, UNIPAM, kamilalvesousa@gmail.com
Fábio de Brito Gontijo, UNIPAM, fabiobg@unipam.edu.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas.

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo ressaltar a importância das obras comenianas, para o crescimento da educação moderna e reconhecê-lo como o antecessor espiritual da UNESCO, bem como retratar a influência que teve de Jacob Boehme. A metodologia aplicada é a de pesquisa qualitativa de caráter exploratória, apresentando obras de Comenius e Jacob Boehme, bem como a similaridade entre os estudos de um e outro autor, com o objetivo de comprovar a influência exercida nos princípios da UNESCO. A partir da coleta de dados foi feita análises e comparações das informações, para que possamos assim estabelecer semelhanças existentes entre os pensamentos. Comenius foi um homem além de seu tempo e suas ideias são entrelaçadas com a educação moderna, foi criador de métodos mais eficazes no processo de aprendizagem que influenciaram de forma direta na criação da UNESCO, também contou com as convicções futuristas de Boehme, um místico preocupado com o desenvolvimento social e espiritual das pessoas.

Palavras-chave: Comenius. Eduação. UNESCO.

Abstract

This research has to highlight the importance of the comeniana works for the growth of modern education and recognize it as the spiritual predecessor of UNESCO, as well as portray the influence that had of Jacob Boehme. The

methodology applied is that of qualitative exploratory research, presenting works by Comenius and Jacob Boehme, as well as the similarity between the studies of one and another author, with the objective to prove the influence exerted on the principles of UNESCO. From the data collection, analyzes and comparisons of the information were made, so that we can establish similarities between the thoughts. Comenius was a man beyond his time and his ideas are interwoven with modern education, was the creator of more effective methods in the learning process that directly influenced the creation of UNESCO, also relied on the futuristic convictions of Boehme, a concerned mystic With the social and spiritual development of people.

Keywords: Comenius. Education. UNESCO.

Introdução

Não se pode entender a pedagogia de Comenius, sem antes compreender a sua filosofia, suas utopias, seus feitos, suas influências e suas principais obras juntamente com as idealizações educacionais e espirituais de Jacob Boehme.

Jon Amós Komensky ou simplesmente Comenius, como é conhecido no português, nasceu em 28 de março de 1592, na cidade de Uherský Brod (ou Nivnitz), na Moravia região da Europa, período em transição do feudalismo para o capitalismo, momento que ficou marcado por uma sequência de reformadores religiosos do protestantismo como John Wyclif, John Huss e Martinho Lutero, e os quais foram fonte de inspiração para as ideias Comenianas.

Criado dentro da igreja dos Irmãos Morávios; uma seita rigorosa que possuía um extremo apego pelas escrituras sagradas, seus pilares eram a humildade e a piedade em seus ensinamentos e utilizavam o tcheco, ao contrário do latim como era de costume. Uma doutrina fundada em 1467 pelo maior líder religioso do século XV e reitor da Universidade de Praga, John Huss (1369-1415).

Tornou-se educador e bispo protestante tcheco. Já naquela época, Comenius ponderava em educar crianças abaixo de seis anos de idade e de diferentes condições sociais, ganhando cada vez mais reconhecimento pelos seus métodos. Foi o pioneiro em discorrer sobre a educação das crianças e distinguir a importância desta para elas. A criança era primeiramente educada pelo "colo da mãe" se desenvolvendo nos lares, sendo isso, de suma importância no que se referia à educação dos filhos.

Reconhece que na puerícia fica mais fácil assimilar as coisas, porém, as

crianças aprendem mais com exemplos do que com regras, pois tudo aquilo que é ensinado pouco fica retido em sua memória, mas se lhe for mostrado começará a imitar e assim se torna parte delas, aprendizado o qual irão levar consigo para toda vida.

Dentre suas ideias futuristas ele defendia o total respeito à etapa de desenvolvimento da criança dentro do processo de aprendizagem, a construção do conhecimento por meio da ação, da observação e da experiência, além de uma educação sem castigo, mas antes com diálogo, ambiente adequado e exemplos. Comenius embutia ainda a obrigação da cordialidade do educador, da interdisciplinaridade e de um ambiente escolar ventilado, alegre, com espaço aberto e ecológico, já nesse tempo se preocupava com o envolvimento do homem e da natureza. Outras ações sugeridas por Comenius referiam-se á: consistência de finalidades educacionais entre família e escola, desenvolvimento do entendimento lógico e do espírito científico e a percepção do homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral.

Comenius vê a educação como uma maneira de tornar os homens (mulheres, pobres, ricos, negros, deficientes) seres livres. Sua ousadia começa pelo seu ideal pansófico "Ensinar tudo a todos" sustentada numa base cristã; ficando nítida a vontade de criar homens dotados de três apetrechos: os sentimentos, a razão e a fé. Em sua maior obra a Didática Magna (Comenius: 1997 p.11) afirma logo no inicio:

> [...] O modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades e vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possam receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida.

Palavras ditas numa época em que a educação era apenas destinada a um grupo seleto. Sem dúvidas era um homem além de seu tempo, criador de uma didática capaz de ultrapassar as escritas por Ratke e os Jesuítas. Um homem filosófico é temente a Deus.

Uma de suas obras mais importantes para a compreensão de sua pedagogia é intitulada a "Deliberação Universal Acerca da Reforma das Coisas

Humanas", finalizada por volta de 1670. Fatorri (1974, p.65) a respeito da obra diz que é uma.

> [...] síntese mais ampla e completa de suas ideias pedagógicas e pansóficas amadurecidas e aprofundadas desde o período londrinas, progressivamente desenvolvidas até conceber a educação do individuo como paralela a análoga ao desenvolvimento e ao progresso da humanidade inteira: se na Didática o paralelismo homem-natureza se concretiza na ideia de natureza como macrocosmo e do homem como microcosmo, na Deliberação a relação se põe entre o homem quanto indivíduo e a humanidade no seu complexo.

Comenius mostra como é fundamental a contínua busca para o desenvolvimento do indivíduo e de todo o grupo, pois um maior conhecimento de si mesmo e uma capacidade de se auto-valorizar levam a uma melhoria na vida social, assim como a educação deve ser sempre seguida por uma boa formação cristã, só assim os homens teriam a chance de alcançar o reino de Deus.

Em setembro de 1670, mesmo sofrendo vários ataques pela igreja católica vem a falecer ocasionado por uma doença grave. No entanto, nos deixou uma contribuição grandiosa para a educação; seus métodos criados a mais de trezentos anos ainda são aplicados nos dias atuais, os quais foram fonte de inspiração para vários outros educadores posteriores ao seu surgimento e a aproximação de seus ideais com os princípios da UNESCO.

Criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm por objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Além de acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os 193 Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que acometem nossas sociedades, atuando nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação sob a forma de agência.

Em 1956, a Conferência Internacional da UNESCO em Nova Delhi (India) delibera a publicação de todas as suas obras pelo organismo e aponta *Jon Amós Komensky* como um dos primeiros propagadores das ideias que inspiraram - quase trezentos anos depois - a UNESCO e sua fundação.

> *[...]* A arte de ensinar é sublime, pois se destina a formar o homem, é uma ação do professor no aluno, tornando-o diferente do que era antes. Ensinar pressupõe conteúdo a ser transmitido, e eles são postos pela própria natureza: são a instrução, a moral e a religião. O conhecimento que temos da natureza serve de modelo para a exploração e conhecimento de nós próprios. Mas não é a natureza "natural" o exemplo a ser imitado, mas a natureza "social". Sua proposta pedagógica dirige-se, sobretudo à razão humana, convocando-a a assumir uma atitude de pesquisa diante do universo e de visão integrada das coisas [...] *(*COMENIUS, 1697).

Portanto, trata-se de uma educação para a vida toda, e que não se restrinja apenas ao âmbito escolar, para isso é necessário que haja matérias e professores universais, que ensinem menos e os educandos aprendam mais, como mencionado no trecho acima, tendo assim uma educação de qualidade e estimulante.

Jacob Boehme nasceu em 24 de abril de 1535, num povoado no interior da Alemanha e teve uma vida simples ao lado de seus pais, Jacob e Úrsula, puramente luteranos. Sua educação restringia-se apenas ao saber ler e escrever, porém, possuía um coração místico, o qual Deus o agraciou com o dom da clarividência. Ainda quando criança teve uma visão do dom que possuía e fez votos de que não o usaria para fins egoístas. Com tão pouca idade já demostrava um caráter honesto e piedoso.

O místico e teólogo luterano alemão Jacob Boehme e o educador *Jon Amós Komensky* foram contemporâneos do movimento Rosa Cruz original do século XVII e também davam testemunhos de uma mesma sabedoria e pontos de vista. Comenius chegou a denominar a Unidade dos Irmãos da Boêmia-Morávia, da qual ele foi um dos líderes principais antes de seu desaparecimento, como "Fraternitas Rosae Crucis".

De maneira elegante, esta antologia do filósofo e místico Jacob Boehme compilada pela senhora de Hartog-Meyjes, descreve a antiquíssima relação homem-Deus. Boehme escreve: “É a vontade de Deus que os homens venham até ele”. Comenius situa-se na tentativa de racionalização do misticismo cristão, ou da cristianização do misticismo, obra também desenvolvida por Jacob Boehme.

Jacob Boehme também conhecido como o “Filósofo Teutônico”, exerceu profunda influência sobre o espiritualismo alemão do século XVII. Perseguido em

sua época, ele mergulhou sua pena na força do Espírito Santo e deixou um rastro de luz que influenciou quase todos os grandes filósofos que marcaram o pensamento atual.

Metodologia

A metodologia utilizada para realização e elaboração deste trabalho foi feita por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratória, tendo como obra principal a *Didática Magna* e as declarações da UNESCO. A partir da coleta de dados foram feitas análises e comparações das informações, com a intenção de que fosse elaborado uma linha do tempo para assim identificar a relação de Jacob Boehme e *Jan Amós Komensky*, assim estabelecemos semelhanças entre os seus pensamentos. Encontramos bastante dificuldade em achar obras traduzidas para o português ou inglês, sendo que em sua maioria se encontravam em alemão e na circunstância de haver poucos trabalhos que retratavam Jacob Boehme, um homem inspirador e preocupado com o desenvolvimento integral das pessoas.

Resultados

Por meio das pesquisas podemos perceber que mesmo não havendo relatos oficiais da relação existente entre Comenius e Jacob Boehme é possivel afirmar que os mesmos eram próximos, com base em análises de datas e locais que os mesmos frequentavam. Ambos participavam de uma seita religiosa, denominada Rosa Cruz, juntamente com outros grandes pensadores, incluindo Descartes e Newton. Comenius e Boehme eram cercados de ideias educacionais futuristas das quais influênciaram filósofos posteriores como Jean Piaget e sua teoria cognitiva, sendo Comenius citado diversas vezes nas obras de Piaget.

Fomos capazes de comprovar também que Comenius exerceu forte influência nas declarações da UNESCO, havendo apenas um único distanciamento entre ambos, a religião. Comenius era um homem muito apegado as escrituras sagradas, porém devido a questões políticas, a UNESCO se mantém distante da religiosidade afim de não se dispor com as nações participantes.

Considerações finais

Essa pesquisa foi decisiva para ampliar conhecimentos dentro da teoria ligada a pedagogia, além de levar a um maior entendimento do homem, o que de acordo com Boehme/Comenius nada mais é que um processo de estabelecer semelhanças entre o homem, os demais animais e a natureza em geral.

É certo que Comenius considerava a didática como um tratado e um processo, pois para ele isso refletia tanto a arte de ensinar como o ato de ensinar, onde a *Didática Magna* representa para a escola moderna as características essenciais das quais podemos apontar: a aliança entre escola e a família onde acontece a desenvoltura da criança tanto dentro da órbita familiar como da escolar e o uso da escolaridade formal como forma de pedagogização por meio da moderna construção da infância e também como forma de transmissão de conhecimento por meio da simultaneidade do ensino onde se agrupam os alunos, não podendo para tanto se esquecer do lugar de importância do educador, o qual é o mestre e detentor do saber legítimo.

Importante salientar também que em 1956, a Conferência Internacional da UNESCO em Nova Delhi (Índia) deliberou a publicação de todas as obras de Comenius, reconhecendo-o como um dos primeiros propagadores das ideias que deram origem à criação da UNESCO, a qual transformou por completo a educação de modo geral. É uma pena que ainda hoje, tanto Comenius quanto Boehme são estranhos para grande parte dos pedagogos e poucas de suas obras tem tradução para a língua portuguesa.

Sem dúvidas *Jon Amós Komensky,* era um homem com pensamentos futuristas e ainda hoje somos capazes de perceber suas ideias entrelaçadas com a educação moderna, como atenção para a educação das crianças e vínculo da família com a escola, já se preocupava com a evasão escolar e criação de métodos mais eficazes entre vários outros.

Referências

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COMENIUS, J. A. *Pampaedia*: educação universal. Tradução João Ferreira Gomes. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

_____. *Didática Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 1997.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Nova Delhi, Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

Declaração Mundial sobre Educação para todos: *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

FATTORI, M. Introduzione. In: *Opere di Comenio*. Turim: Torinese, 1974. 65 p.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte universal e ensinar tudo a todos totalmente*. São Paulo: PUCSP, 1992. (Tese de doutorado).

GOMES, C. A. *Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos*. Brasília: UNESCO, 2001. p. 101– (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 7).

GOMES, J. F. Introdução. In: *Pampaedia.* Coimbra: Faculdade de Educação da Universidade de Coimbra, 1971.

JANAÍNA. *Comenius***:** por uma educação de qualidade e sem ideologias políticas. 2009. Disponível em: <http://janaina-pedagogia.blogspot.com.br/2009/03/por-uma-educacao-de-qualidade-e-sem.html>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NUNES, R.A. *História da educação na Idade Média.* São Paulo: EPU/Edusp, 1980.

PILETTI, C. *Filosofia da Educação*. 8. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**.**Distrito Federal: Onubr, 2008. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 05 dez. 2016.

WALKER, D. *Comenius*: o criador da didática moderna. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html Acesso em: 03 fe. 2017.



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULOS E QUALIDADE

Maria Célia Borges – UFU - marcelbor@gmail.com
Fernanda Cristina Oliveira Pereira – UFU – fernanda.cristina14@htomail.com
Maria de Fatima Franco Leal – UFU - fatimafrancoleal@gmail.com

Agência financiadora: Fapemig
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Neste estudo buscou-se compreender os referenciais teóricos utilizados na construção dos currículos dos cursos de Licenciatura na expansão universitária, verificar se estes garantem formação sólida nesta área de conhecimento e se as orientações e práticas estão em consonância com as propostas do novo Plano Nacional de Educação e diretrizes atuais. Recorreu-se à pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica, dialogando com alguns autores, dentre os quais destacamos Matos (2006), Pimenta (2014) e Saviani (2014), seguida da análise documental e aplicação de entrevista semiestruturada. Os dados revelaram dificuldades na viablização de projetos inovadores, falta de autoria nos projetos, ausência de assessoria com diálogo e formação conjunta dos formadores, princípios conservadores, investimentos insuficientes na infraestrutura, entre outros gargalos.

Palavras-chave: Políticas. Formação. Currículos.

Abstract

The aim of this study was to understand the theoretical references used in the curriculum of the undergraduate courses in university expansion to guarantee a solid training in the education area of knowledge and check if the guidelines

and practices are in line with the proposals of the new Education National Plan and current guidelines. The existing bibliographical research in the building of curriculum was used as theoretical basis with dialogues with the following authors: Matos (2006), Pimenta (2014) and Saviani (2014), followed by a document analysis and semi-structured interview application. The data revealed difficulties in developing innovative projects, lack of ownership in projects, lack of assistance with dialogue and joint training of trainers, conservative principles, and insufficient investments on infrastructures, among others.

Keywords: Policies. Teacher Training Program. Curriculum.

Introdução

A formação de professores é um tema que ainda se configura como foco de preocupação, tanto entre teóricos de diferentes vertentes epistemológicas, bem como em nível das políticas públicas de educação. Destarte, mobilizadas pela preocupação da qualidade da formação do profissional docente, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura de uma nova Universidade Federal no interior de Minas Gerais (NUFMG), do Programa de Expansão das Universidades Federais. Nela são analisados o percurso histórico, concepções pedagógicas e políticas que as sustentam, o currículo, a coerência em relação aos princípios orientadores do novo PNE, bem como as diretrizes atuais.

Nessa perspectiva cabe problematizar quais são os referenciais teóricos utilizados para a construção dos currículos dos cursos de Licenciatura na expansão universitária, se estes garantem formação sólida na área de conhecimento específico e a formação humanística e pedagógica na realidade dos cursos. Por último questiona-se se as orientações e práticas estão em consonância ou não em relação às propostas do novo PNE e diretrizes atuais.

Metodologia

A pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, uma vez que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema e buscar nova visão, com preocupação na atuação prática.

A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas: pesquisa bibliográfica e documental para a revisão da literatura e os estudos precedentes sobre a teoria de Currículo, formação inicial de professores, análise dos PPPs e políticas de

formação docente; pesquisa empírica com aplicação de entrevistas; análise dos dados coletados; e elaboração dos resultados da pesquisa.

A técnica da entrevista semiestruturada, apoiando-se em um roteiro norteador, auxiliou na complementação e cruzamento dos dados bibliográficos e documentais.

Por amostragem, foram selecionados os coordenadores dos Cursos de História e Matemática, quatro professores dos cursos de Licenciatura, e oito licenciandos, totalizando quatorze sujeitos informantes. O critério de escolha dos sujeitos, tanto para os alunos, quanto para os professores participantes, foi que deveriam ter acima de dezoito meses de permanência (atuação e frequência) nos respectivos cursos.

Por fim, os depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa foram computados e confrontados com todas as informações e submetidos ao método da triangulação, prosseguindo com a análise descritiva dos dados.

Resultados

Na pesquisa empírica analisamos documentos e realizamos entrevistas com os coordenadores dos cursos, com os professores e alunos participantes.

Na investigação sobre a questão “quais são os referenciais teóricos utilizados para a construção do Currículo do seu Curso de Licenciatura", encontramos informações que evidenciaram que o contexto da Instituição, bem como seus atores não foram considerados para orientar a construção dos currículos.

As ideias e formato adotados foram baseados em modelos de uma realidade alhures, mais precisamente da Europa (Bolonha), aliada à experiência brasileira da Universidade Federal da Bahia. Antes dos cursos existirem, organizou-se uma equipe, com apenas um professor de cada curso, para a elaboração da proposta curricular. Como matriz epistêmica foram citados vários autores, tais como Edgar Morin e Ivani Fazenda, o que sugeria a teoria da complexidade como corrente filosófica orientadora. Entretanto, são citados, no PPP, vários autores de outras correntes, explicitando, na verdade, um grande ecletismo teórico.

Nesse prisma, constatamos que na política educacional brasileira, traduzida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,

bem como nos textos legais que a regulamentam, percebe-se a incorporação de tendências diversas, com fontes teóricas diferentes, algumas vezes até contraditórias, procurando legitimar discursos e posições presentes na academia e direcionando para interesses e finalidades que são definidas para a educação (MATOS, 2006).

Dessa forma, acreditamos não ser promissor construírem-se currículos ou técnicas sofisticadas desprovidos do necessário investimento na capacitação do professor, somados à sua valorização profissional e boas condições de trabalho. A forma de organização do currículo dos cursos aponta para a estruturação dos ciclos de formação. Contudo, a perspectiva dos ciclos configura-se mais como uma forma de divisão entre formação inicial generalista e, posteriormente, formação no conteúdo específico.

Desse modo, a organização curricular do Ciclo Comum de Formação expressa a ideia de que é necessário partir de uma visão ampla sobre as relações entre o Homem e o Mundo. Para isso, o aluno desenvolverá diferentes habilidades para construir as competências necessárias. Só a partir do terceiro semestre, o currículo do curso dá ênfase à formação específica de cada área de saber e agrega a formação pedagógica.

As disciplinas (conteúdos) receberam outro nome: Unidades Temáticas, e elas podem ser assim explicadas:

> Em cada *Unidade Temática* deverão ser selecionados conteúdos articulados de modo a não perder de vista o ensino interdisciplinar, a autonomia do aluno para desenvolver investigações em áreas diversas de estudo e pesquisas, em parceria com outras instituições que investigam as mesmas temáticas (NUFMG, 2008 p.23, grifo do autor).

As ideias de Pimenta e Anastasiou também estão em destaque, uma vez que, nessa concepção, "ensino e aprendizagem são processos indissociáveis, pois a aprendizagem é consequência do bom ensino" (PPP, 2007, p. 54).

Na pergunta sobre se a *formação humanística e pedagógica, também está garantida no projeto e na prática,* os participantes responderam que no projeto inicial houve avanços, pois ficou com o formato da maioria das Licenciaturas do país. Entretanto, as condições de trabalho e desvalorização da

área pelas disciplinas específicas foram dificuldades enfrentadas na formação chamada pedagógica (Coord.2).

Dando sequência ao nosso trabalho de investigação, questionamos se *a proposta curricular apresentava coerência com sua materialização na prática pedagógica*. Ficou explicitado que o que foi pensado inicialmente acabou não se consolidando e que a proposta acabou se desfazendo e modelos mais tradicionais foram se organizando.

Mesmo o PPP sendo incisivo no que diz respeito à questão da interdisciplinaridade, entrevistados afirmaram que não houve integração entre as disciplinas, pois nem os professores das pedagógicas conversam ou planejam juntos (Prof. 3).

Nos projetos, registrou-se a firme intenção de se trabalhar com o ensino ancorado na pesquisa e na extensão. Assim, está presente o propósito de formar dentro da missão tríplice da Universidade, pois [...] destaca-se a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, utilizando variadas e ricas estratégias, cuidadosamente planejadas com o objetivo de garantir a efetivação do binômio ensinar/aprender (PPP, 2007, p. 57, sic).

Por conseguinte, desejou-se saber também quais as vantagens da proposta curricular. Foi citado que o fato de que o currículo deveria romper com a fragmentação verificada atualmente na educação superior de forma geral, contribuindo para as pessoas trabalharem de forma coletiva. Além disso, que a formação dos alunos deveria ser mais abrangente, crítica, sem se preocupar apenas com a especificidade das áreas.

Assim, as ideias inovadoras não foram construídas pelo grupo da concretização da proposta e por essa razão houve rejeição da proposta por muitos professores.

A temática de um currículo, contemplando sua orientação filosófica, recursos e infraestrutura, a formação dos professores e perspectivas metodológicas, faz parte de um todo. Pode-se dizer mais ainda: que ela está inserida em um projeto político pedagógico que deverá ser construído coletivamente em cada espaço de educação.

Outro foco de atenção ao longo das entrevistas refere-se à orientação do currículo dos cursos quanto à formação sólida na área de conhecimento específico. Os sujeitos assim se manifestaram:

> -[...] a formação preocupa-se em apresentar teorias. Parece que não há uma preocupação clara de todos os professores envolvidos com a materialidade dessas teorias na Educação Básica. Este movimento é melhor nas disciplinas ditas "pedagógicas", (...) tarefa árdua, e desvalorizada por professores e alunos (Prof.4)
> -Eu não tenho a mínima noção onde vai essa formação, pois temos o conteúdo de 4 anos em 3 agora; o primeiro ano inteiro não se vê nada da área específica, só aquelas que visam o caráter crítico do professor (Disc. 08).

Observamos que alguns professores são advindos de uma formação orientada pelo positivismo e por isso trabalham com disciplinas isoladas e fragmentadas, avaliação classificatória, voltada para a formação do bacharel e rejeitam essa proposta de formação mais humanista, que exige diálogo, intercâmbios e integração entre os conteúdos.

Outra questão séria, confirmada pelos depoentes, é que a maioria dos professores defende uma formação com maior peso nas disciplinas específicas, voltadas para a formação do bacharel.

A seguir, foi proposto o seguinte questionamento: *O Currículo do seu Curso garante a formação nos fundamentos educacionais em Pedagogia e Didática*? Os depoimentos dos professores da formação pedagógica confirmam que a falta de diálogo, planejamento conjunto, formação contínua coletiva e específica, dificultam ou mesmo comprometem o trabalho integrado ou disciplinar.

Outro participante diz acreditar "[...] que pode ser melhorada a formação pedagógica, acrescentar Psicologia da Educação, faz falta no currículo; trabalhar as disciplinas pedagógicas mais integradas, sem repetição". Retomamos a importância de se conhecer a faixa etária dos alunos que serão atendidos pelos licenciandos, os quais estarão passando pelos períodos da pré-adolescência e adolescência, fases nas quais comumente vivenciam conflitos afetivo/emocionais e da personalidade.

Nessa perspectiva, Libâneo (2009) afirma a importância da formação na área pedagógica, uma vez que a Didática é o principal ramo da Pedagogia, pois investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. O mesmo autor afirma, ainda, que a Didática desenvolvimental propõe que o ensino visa promover e ampliar o desenvolvimento mental. Em

outras palavras, a finalidade do ensino é a formação de ações mentais (capacidades intelectuais), por meio dos conteúdos.

Há outros fatores que atrapalham o desenvolvimento pleno de um currículo e prejudica a boa qualidade de ensino. Os docentes reclamaram de grande intensificação do trabalho docente, pois devido ao número reduzido de professores, é comum terem que ministrar várias disciplinas concomitantemente. Além das salas de aula serem lotadas, há falta de livros na biblioteca, falta de laboratórios, além de outros desafios enfrentados.

A seguir, indagou-se: *Já houve reestruturação do currículo* do curso? *Por quê? Em que aspectos?* Os novos professores que foram chegando e conhecendo a proposta, mobilizavam-se para que, nos colegiados de cursos, pudessem reestruturar os currículos, diminuindo a carga horária ou mesmo eliminando as disciplinas ditas "humanistas", como também as "pedagógicas", visando reforçar a formação específica, voltada para investimento maior na formação de um bacharel, em detrimento da formação docente (Coord. 1)

Outro fator preocupante, que ficou evidente nos depoimentos, é que não existe uma equipe pedagógica, com autoridade no assunto, que seja responsável pela orientação e coordenação das discussões sobre currículos. Desse modo, "[...] tudo corre muito solto e os cursos ficam sem apoio e com falta de alguém que tenha argumentos teóricos válidos que possam contribuir com o aperfeiçoamento dos currículos" (Prof.1).

Verificou-se, ainda, que na NUFEMG não existe um projeto institucional para garantir a formação contínua dos professores. "A atualização dos professores acontece de maneira individual, conforme o interesse de cada um (Prof. 6).

Portanto, a necessidade de busca de inovação e aperfeiçoamento do currículo de formação docente sempre vai existir e agora se tornou uma exigência para atendimento à Resolução nº 2 (2015), a qual “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”.

Mediante tal contexto, destacamos que o novo Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024 traz entre suas diretrizes, no Art.2º, item IV - a garantia da "melhoria da qualidade da educação" e no item IX, a garantia de

"valorização dos (das) profissionais da educação".

Ademais, destacamos a Meta 13, na estratégia 13.4, a qual garante

> [...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES - integrando-os às demandas e necessidades das redes de Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as).

Contar com professores bem formados é uma exigência para se alcançar uma educação pública de qualidade e acessível a toda população brasileira. E, como disse Saviani (2014, p.104), o foco da melhoria da educação pública está na defesa de que "[...] a qualidade será assegurada pela instituição de um sólido Sistema Nacional de Educação operado segundo metas claras definidas no PNE, que também deverá garantir os meios pelos quais as referidas metas serão atingidas."

Subsidiadas pelas ideias de Saviani (2014), defendemos a premissa de que não bastam a existência das leis, mas é preciso oferecer meios como recursos, apoios e condições para que elas se concretizem, de fato.

Desse modo, a tomada de consciência, por parte dos professores formadores a respeito da importância de refletir sobre suas ações, poderia contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos efetivamente com a educação, pois vale ressaltar que a ação (modelo) do professor formador tem papel fundamental na formação dos futuros professores.

Considerações finais

Concluímos que os refereciais utilizados para a construção do Projeto Curricular da nova Universidade foi diversificado, com diversas correntes filosóficas, destacando o modelo Europeu (Bolonha) e o modelo da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Quanto à garantia de conhecimentos sólidos na formação dos educadores, estes são mais garantidos na formação específica de cada curso, em detrimento da formação pedagógica. No que respeito relação às novas diretrizes curriculares, certamente os curriculos devem ser revistos e

reestruturados, buscando uma formação de melhor qualidade nos cursos de Licenciatura.

Os dados revelaram as dificuldades para a viabilização de projetos ditos inovadores, como a falta autoria nos projetos, a ausência de assessoria com diálogo, a formação conjunta dos formadores, os princípios conservadores, a falta de investimentos adequados na infraestrutura, entre outras. Contudo, se por um lado houve dificuldades e controvérsias para a inovação curricular, por outro, também houve conquistas. Por fim, ao considerar o novo PNE, fica claro que há ainda muito a se fazer para a melhoria dos currículos para a formação de professores, o que exige aperfeiçoamento tanto nas orientações políticas e diretrizes, quanto na sua concretização no contexto da universidade. Melhorar a qualidade da formação docente incidirá na qualidade da Educação Básica.

Nossa esperança é que as metas do novo PNE sejam colocadas em prática, contando com o apoio firme do Sistema Nacional de Educação, a ser instituído brevemente. Assim, deve-se fazer valer as políticas sobre a formação de professores, concretizando suas propostas com relação ao investimento e proposições em prol da melhoria da qualidade da formação do professor da Educação Básica e, consequentemente, uma mudança para melhor na qualidade desta, que é fundamental para as subsequentes.

Referências

BRASIL. MEC/CNE. *Resolução Nº 2*, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/RES-2-2015%20CPCNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADvel%20superior.pdf> Acesso: 20 out.2015.

BRASIL/MEC. *Decreto n. 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/D6755.htm> Acesso em 20 set. 2015.

LIBÂNEO, J.C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos Pedagogia Universitária da USP.* 2009. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno11.pdf> Acesso em: 15 fev. 2015.

MATOS, M.C. *Currículo, Formação inicial do professor e saber docente.* 2006.

Disponível em:
<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/
maria_do_carmo.pdf> Acesso em: 22 fev.

NUFMG. *Projeto político-pedagógico.* Curso de Licenciatura em História. Minas Gerais. 2009.

NUFMG. *Projeto político-pedagógico*. Curso de Licenciatura em Matemática. Minas Gerais. 2009.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs) *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.* Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26.06.2014. Campinas, SP: Autores Associados. 2014.



OS CONTEXTOS IDENTITÁRIOS RELACIONAIS TRANSVERSAIS COMO UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA INTER E TRANSDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniela Gomes de Almeida, UFU, danielagoalmeida@yahoo.com.br

Agência Financiadora: sem financiamento
Área temática: AT04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

A partir das bases metodológicas do relato de experiência, da revisão bibliográfica e da análise documental, este trabalho tem como objetivo apresentar e debater sobre uma estratégia didática denominada “Contextos Identitários Relacionais Transversais” e suas dimensões inter e transdisciplinares durante o ato educativo escolar. Diante de algumas colocações teóricas-conceituais de Domingues (2012), Klein (2001), Damázio (2009) e Bakhtin (1986), elaborei um breve relato tendo por base minhas experiências, apresentando um caminho didático que procura romper com os pressupostos tradicionais do ensino e que deflagram uma criação de ambientes de aprendizagem repleto de movimentos e recursões, que leva em conta os aspectos morais, políticos, históricos, afetivos, cognitivos e coletivos dos alunos dentro de uma perspectiva mais coerente com a contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.

Abstract

From methodological bases of experience report, bibliographical walk through and documentary analysis, the goal of this paper is to bring forward and discuss a didactic strategy called "Transversal Relational Identity Contexts" and its interdisciplinary and transdisciplinary dimensions during the educational

school period. Based on some theoretical and conceptual settings of Domingues (2012), Klein (1990), Damázio (2009) and Bakhtin (1986), I prepared a brief history based on my experiences, presenting a didactic path that seeks to change the traditional presuppositions of Teaching, and creates learning environments full of movements and recursions, considering, moral, political, historical, affective, cognitive and collective aspects of the students, within a more coherent and contemporary perspective.

Keywords: Education, interdisciplinarity, transdisciplinarity.

Introdução

Diante das diversas mudanças em que o cenário educacional vem se deparando na contemporaneidade, muitas estratégias didáticas pensadas para uma melhor aprendizagem têm se despontado. Um dos argumentos muito discutidos atualmente, por muitos estudiosos e profissionais da área da educação é a articulação e diálogos entre os diversos conteúdos disciplinares durante o processo de ensinar e aprender (interdisciplinaridade) e a união e expansão dos conhecimentos (transdisciplinaridade).

Nos dizeres de Domingues (2012) as dimensionalidades do multi, do inter e do transdisciplinar é um fenômeno típico da “modernidade tardia”, em uma tentativa de aproximar e fundir os campos disciplinares e as pesquisas.

Nesses discursos, surgem muitas controvérsias e consensos no que diz respeito a sua aplicabilidade e sua eficiência no processo educativo, assim como surgem várias diferenciações entre os termos. Longe de me ater a delongas conceituais a respeito desses temas – uma vez que este não é o objetivo deste trabalho - utilizo aqui as considerações de Klein (2001, p. 58-64) que define essas expressões da seguinte forma:

> o multidisciplinar consiste na justaposição das disciplinas e sua natureza é essencialmente aditiva, não integrativa (...) o interdisciplinar, por sua vez, consiste na cooperação das disciplinas, está fundado em genuínos grupos de trabalho e sua natureza é integrativa (...) visa a mútua integração de conceitos, terminologias, métodos e dados em conjuntos mais vastos, repercutindo na organização do ensino e da pesquisa (....) por fim, o transdisciplinar, com ambição consideravelmente maior, consiste na tentativa de ir além das disciplinas e sua índole é transgressiva, levando à quebra das barreiras disciplinares e à desobediência às regras impostas pelas diferentes disciplinas, tendo como objetivo fornecer sínteses teóricas abrangentes capazes de unificar o conhecimento.

A utilização e aplicação desses termos variam de acordo com as diferentes concepções dos profissionais da educação e das diferentes propostas teórico-metodológicas adotadas pelas instituições escolares. Para o melhor entendimento desse artigo, considero que essas comunicações entre os campos de saberes é algo factual na área educacional, muitos trabalhos contemporâneos defendem o rompimento com o ensino isolado e fragmentado, e que a multidisciplinariedade não nos é tão enriquecedora em tempos de grandes fusões, conectividades, "bombardeio" de informações e apropriações diversas. Existe certo consenso de que a inter e a transdisciplinaridade - apesar dos grandes embates epistemológicos existentes - são as mais defendidas pelas propostas pedagógicas das escolas e por muitas pesquisas em educação.

Considero que essas buscas se efetivam procurando afirmação e respostas assertivas a um constructo de incertezas e processos de superação de uma crise dentro do processo educativo que vem buscando romper com muitos dos métodos tradicionais, não mais condizentes com o perfil de aluno e de sociedade que temos atualmente.

Diante dessas argumentações iniciais, este trabalho tem como objetivo, a partir de um relato de experiência, apresentar e debater sobre uma estratégia didática, situada dentro de um projeto pedagógico institucional maior, denominada "Contextos Identitários Relacionais Transversais" (CIRT) e suas dimensões inter e transdisciplinares durante o ato de ensinar e aprender no cotidiano de uma escola.

Os CIRT constituem-se como uma estratégia didática criada por Damázio (2009) e representam um dos cernes da proposta pedagógica de uma Instituição Escolar do Município de Uberlândia/MG, que por finalidades éticas optei por denomina-la neste artigo com um nome fictício: "Escola Vivência".

Os referidos Contextos Identitários foram criados, como parte do projeto da "Escola Vivência", que direcionam suas práticas dentro das concepções do pensamento pedagógico pós-crítico[1].

[1]Esta proposta teórica segue as concepções da pós-modernidade. Não me aterei aos embates epistemológicos a respeito dessa temporização, interessa, portanto, para esse trabalho, situar a proposta pedagógica dessa instituição, para melhor compreendermos a respeito das especificidades e dos aspectos conjunturais dos CIRT. Segundo Paraíso (2004, p. 06) "[...] as pesquisas pós-críticas em educação têm feito vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que

Os CIRT foram desenvolvidos e alicerçados nas representações sociais, seguindo valores morais, políticos, históricos, cognitivos e afetivos como dimensões da vida na coletividade, com fins para um trabalho inter e transdisciplinar para que o aluno se aproprie dos legados culturais da humanidade (DAMÁZIO, 2009). É uma forma de romper com um ensino fragmentado, linear e cheio de rupturas dos modelos pedagógicos tradicionais.

Defendo nesse trabalho, que apesar de alguns retrocessos, esta proposta apresenta avanços significativos. Envolvem um ensino diferenciado e que pode trazer muitos enriquecimentos no que se refere ao aprendizado. Espero com esse texto, de forma preliminar e sucinta, lançar olhares por parte dos profissionais da educação para uma estratégia didática inovadora. Meu propósito não é apresentar conclusões, mas de convidar o leitor ao debate e trazer contribuições para uma maior qualidade do ensino tendo em vista uma aprendizagem mais satisfatória.

Metodologia

Esse artigo tem como metodologia o Relato de Experiência. Surgiu a partir de uma das minhas trajetórias como professora de geografia. As exposições e discussões desse trabalho é um recorte sucinto de uma experiência de docência vivenciada por três anos dentro da “Escola Vivência” - 2012 a 2014. Durante essa experiência, pude me deparar com diversas situações que envolvem o ato educativo e o cotidiano escolar, situados em uma proposta pedagógica nova, repleta de singularidades.

Para compor o corpo deste trabalho e o enriquecimento das discussões expostas, realizei também, uma revisão bibliográfica sobre a temática, tais como Damázio (2009), Klein (2001), Domingues (2012), Bakhtin (1986) e outros autores. A análise documental esteve presente no exame do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a compreensão de algumas referências teóricas, conceituais e conjunturais a respeito do tema.

Os relatos que discuto nesse artigo são alguns dos resultados das vivências docentes durante minhas aulas de geografia para as turmas de sexto

supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso. [...] as produções pós-críticas no campo da educação têm mobilizado a produção, a fabricação, a invenção, a criação de sentidos inéditos.”

ao nono anos do segundo ciclo do ensino fundamental, os quais me permitiram muitas vivências e aprendizados de diferentes aspectos da vida escolar, uma vez que envolveram além de outras práticas a elaboração de Contextos Relacionais Transversais, esses últimos representam uma situação didática que procuro exemplificar nesse trabalho com mais afinco como uma proposta inter e transdisciplinar.

O relato de experiência é interessante por nos permitir estabelecer ponderações e reflexões a respeito do objeto experienciado, e acredito que tal vivência possa contribuir para outros pesquisadores da área, como um exemplo para outros estudos e para novas propostas no que se refere a esta temática.

Resultados

Como já mencionei, os CIRT são representações sociais. São elaborados tendo como base temas escolhidos pela equipe de gestores e professores da "Escola Vivência" de acordo com a relevância social do assunto que se aproximam do cotidiano dos alunos e que apresentam importância para o enriquecimento conceitual, afetivo, social e cognitivo dos estudantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (2009, p. 36):

> Os contextos Identitários Relacionais Transversais deflagram o ambiente de desenvolvimento e aprendizagem da pedagogia Contextual Relacional, no qual tudo que acontecer no decorrer do processo do ato educativo escolar tem sintonia e provoca a possibilidade de conectar e relacionar todos os saberes. [...] A escolha dos temas vai ao encontro das necessidades de formação, associado ao ato investigativo na organização do processo de ensino-aprendizagem criado pelo professor.

Os professores elaboram os CIRT a partir de diferentes temas, sendo alterados em todos os bimestres. As temáticas são gerais, tais como: adolescência, esportes, educação ambiental, família, violência, cultura urbana, dentre outros. Eleito o tema pelo corpo docente da escola, uma equipe desses profissionais irá produzir um texto que resultará em um caderno de estudos que posteriormente será entregue a todos os alunos para comporem as dinâmicas e situações durante as aulas.

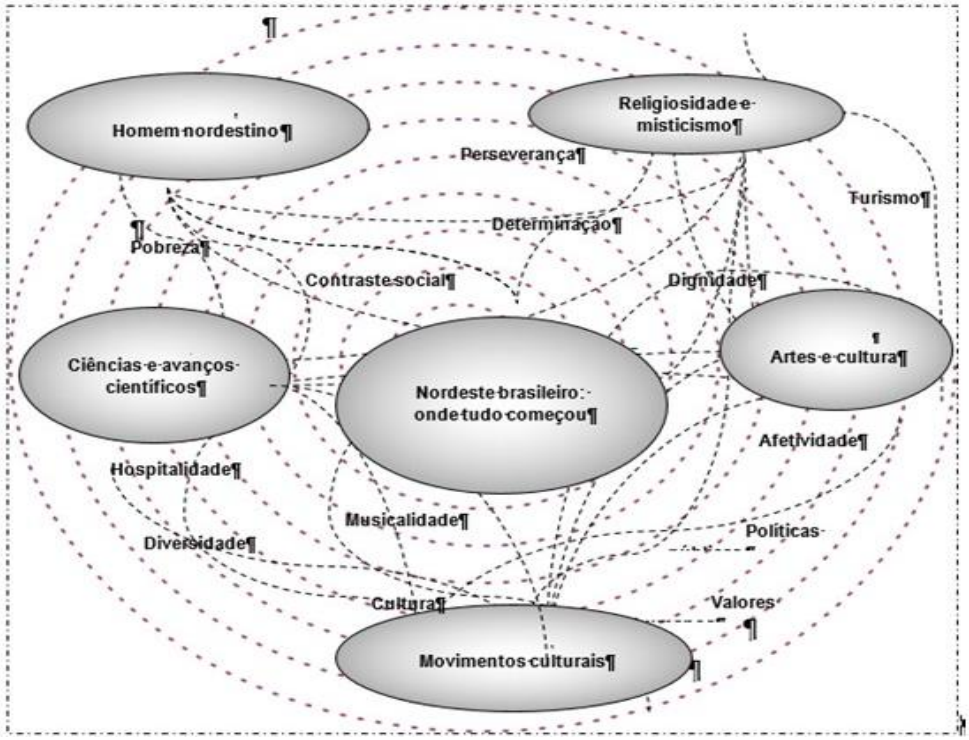
O objetivo central desses cadernos de estudos é promover a conexão de tudo que está sendo estudado - seguindo as bases comuns dos currículos oficiais para cada ano escolar dos estudantes - com a temática geral. É

interessante mencionar que para cada ciclo escolar (fundamental I, fundamental II e ensino médio) um Contexto Identitário Relacional Transversal diferente é criado, tendo em vista a relevância do tema em conformidade com as especificidades de cada faixa etária dos ciclos.

No início de cada um dos cadernos há uma “tessitura síntese”, que mostra o tema do contexto e suas ramificações de subtemas que podem ser exploradas pelos professores no ato educativo, assim como as aptidões, habilidades e valores morais que podem ser despertados nos alunos.

A ilustração abaixo representa um exemplo de “tessitura” de um dos temas trabalhados com os alunos de sexto ao nono anos na “escola Vivência” no ano de 2013:

Ilustração 1: Exemplo de uma “Tessitura Síntese” que compõe os Cadernos de Estudos da “Escola Vivência”, 2013.



Fonte: ALMEIDA, D. G. 2017.

A tessitura exemplificada na ilustração refere-se a um Contexto Identitário cujo tema central foi o Nordeste Brasileiro, dentro do assunto é possível elencar diversos outros subtemas importantes tais como homem nordestino, religiosidade e misticismo, artes e cultura, ciências e avanços científicos e

movimentos culturais. Esses temas podem despertar no aluno algumas habilidades e aptidões de valores humanos, dignidade, determinação, cultura, diversidade, dentre outros. É possível notar que a “tessitura síntese” está em forma de rede, evidenciando que tudo está conectado, sintonizado, sem rupturas, sem fragmentação, como defende a proposta pedagógica da escola.

Tendo como referência os CIRT, os professores, a partir de seus processos criativos elaboravam seus planejamentos conectando os conteúdos disciplinares dos currículos oficiais com os assuntos dos contextos.

Em um bimestre, trabalhando com o Contexto Identitário do Nordeste Brasileiro, em algumas de minhas aulas de geografia para o sexto ano, ao ensinar sobre as categorias de análise geográficas - lugar, região, território, paisagem e espaço geográfico - estabeleci algumas conexões entre esses conteúdos e certos aspectos do contexto sobre a Região Nordeste. A partir dessa prática, pude vivenciar que os alunos assimilaram esses conceitos mais satisfatoriamente, se comparado ao ensino dessas definições de forma isolada.

Durante essas aulas, utilizei assuntos sobre a cultura nordestina para explicar o conceito de lugar; a organização física da região Nordeste para explicar as dimensões do espaço geográfico, do território e da região, e; para a exploração do conceito e das especificidades das paisagens, trabalhei com os alunos várias fotografias das paisagens dessa região.

Nesse interim, muitos outros assuntos foram sendo explorados, tais como diversidade, preconceito, artes, cultura, dentre outros. Foi possível trabalhar, também, com diferentes recursos didáticos para a conexão dos temas, tais como imagens, filmes, literaturas, jogos e atividades diversificadas.

Diante da minha experiência como professora nesta instituição, pude perceber que este processo é visto com muita complexidade por boa parte dos professores. Presumo que uma das premissas para essas dificuldades advém das licenciaturas e demais processos formativos da docência que muitas vezes não contemplam essas formas de trabalho inter e transdisciplinar. Os cursos geralmente seguem abordagens mais tradicionais, onde o ensino se pauta na fragmentação e na linearidade dos saberes escolares, convergem mais suas atenções aos aspectos teóricos e pedagógicos do que àqueles relacionados aos aspectos didático-metodológicos.

Outro desafio para os docentes no trabalho com os CIRT, o qual pude

também verificar, refere-se à falta de repertório teórico-conceitual por parte de muitos desses profissionais, que em muitos momentos se mostram perdidos dentro do processo, demonstrando dificuldade na articulação dos conteúdos com os temas gerais do contexto.

Diante disso, pude presenciar durante algumas reuniões pedagógicas, duras críticas por parte dos gestores em relação à utilização inadequada dessa estratégia didática. Nessas mesmas reuniões, eram demonstradas por certos docentes muitas resistências e dificuldades, muitas delas também associadas a sobrecarga de trabalho diante da complexidade da tarefa.

Apesar das dificuldades encontradas dentro da logística de trabalho com os contextos, era possível visualizar trabalhos interessantes, com professores criativos que faziam conexões ricas, interativas e diversificadas. Do ponto de vista do ensino, a estratégia com os CIRT permitia ao professor ser gestor do processo, com total autonomia para o desenvolvimento das aulas e para a utilização de materiais e dinâmicas diversas. Esse processo permitia perspectivas recursivas, dentro de um ir e vir constante, em diálogos permanentes entre os próprios docentes, entre as diferentes disciplinas do currículo e entre estas com o tema geral dos Contextos Identitários Relacionais Transversais.

Do ponto de vista da aprendizagem, pude evidenciar muitos aspectos positivos, dentre eles o enriquecimento do repertório intelectual dos alunos, a expansão de suas vivências dentro da escola e a aproximação dos conteúdos às questões que envolvem seus cotidianos. Ao se contextualizar os saberes disciplinares com os temas dos CIRT, o aprendizado passa a fazer mais sentido para o aluno, este aprende a fazer conexões e relações entre as áreas, assimila mais satisfatoriamente os saberes, mostrando maior capacidade de sintetizar e criar ideias novas. Verifiquei esses resultados nas atividades e avaliações de muitos dos meus alunos, na forma da escrita, na ampliação de seus vocabulários e repertórios teórico-conceituais e em criações elaboradas por eles a partir dos conhecimentos trabalhados nos momentos das aulas.

Bakhtin (1986) enfatiza a importância da interação e da cultura histórico-social no processo de constituição de sentidos pelos alunos. Para o autor, a significação e os temas estão fortemente associados. É impossível construir uma significação de forma isolada, é preciso criar exemplos contextualizados,

enunciações que possam ser visualizadas a partir de situações concretas. O sentido de uma palavra é construído a partir de situações históricas que trarão sua significação. Para o autor, uma enunciação com situações históricas e sociais distintas, produzirá sentidos diversificados. A construção de um sentido real de significação de um enunciado só será abstraída de forma concreta pelos indivíduos se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão dos sentidos (p. 129)

Como profissionais da educação, temos que ter em mente que o homem se situa dentro de diversas relações, realiza constantes movimentos e ações multifacetadas e diversificadas na sociedade, está inserido em um contexto. Durante o ato educativo é preciso um olhar pluridimensional por parte do professor, entendendo que os alunos estabelecem relações de interdependência com diversos fatores da realidade.

Considerações finais

Este trabalho partiu de um relato de experiência, que tem como foco o trabalho docente com os Contextos Identitários Relacionais Transversais, como uma proposta inter e transdisciplinar. Acredito que este exemplo, possa deflagrar para nós profissionais da educação, outros caminhos metodológicos para a criação de ambientes de aprendizagem mais ligados às coisas e aos conhecimentos do mundo, envolvidos em perspectivas mais abrangentes que envolvam aspectos morais, políticos, históricos, afetivos, cognitivos e coletivos dos alunos, um trabalho mais coerente com a contemporaneidade, momento em que nos deparamos com sentidos diversos e intensos movimentos e recursões.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

DAMÁZIO, M. F. M. *Projeto Político Pedagógico* – Ameduca Complexo Educacional, 2009.

DOMINGUES, I. Multi, inter e transdisciplinaridade – onde estamos e para onde vamos? In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 7, n. 2 – pp. 11-26, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pea/article/viewFile/55959/59341> Acessado em: 10 mai. 2017

KLEIN. J. T. (Ed.). *Transdisciplinarity*: Joint Problem Solving among Science, Technology and Society. Boston, Basel, Berlin: Birkhäuser Verlag, 2001.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil*:* esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 122, mai.-ago. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-42004000200002&script=sci_arttext> Acessado em: 05 mai. 2017.



APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A FORMAÇÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DE AUSUBEL E VIGOTSKI

Júlio Henrique da Cunha Neto, UNIUBE, julio_h_neto@hotmail.com

Agência financiadora: CAPES
Área temática: AT04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Para compreender o processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário refletir sobre essa temática à luz das teorias psicológicas. Assim, este artigo apresenta o estudo das teorias de David Paul Ausubel e L.S Vigotski, no que concerne à aprendizagem significativa e à formação de conceito, respectivamente, com o objetivo de evidenciar contribuições aos processos de ensino-aprendizagem. Verifica-se que o conhecimento prévio é essencial na teoria de Ausubel; para Vigotski, não é fundamental ter um conhecimento anterior para a formação de um conceito. As investigações dos referidos autores não são condizentes com um processo mecânico de ensino-aprendizagem e concebem que a apropriação de um conceito não ocorre de maneira fragmentada.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Aprendizagem significativa. Formação de conceitos.

Abstract

To understand teaching learning process, it is necessary to think of subject under psychologic theoried. Thus, this very article presents David Paul Ausubel and L. S. Vigotski's analized theories focused on highlighting benefits of teaching learning processes. It is noticed which previous knowledge is essential at Ausubel's theory; meanwhile to Vygotsky it is not imperative to posses such

previous knowledge to form a concept. Investigations about those authors are not viable with a mechanic learning process and conceive which a concept possession does not occur in a separately way.

Keywords: Teaching-learning. Meaningful Learning. Formation of Concepts.

Introdução

Os processos de ensino-aprendizagem e a didática são desdobramentos basilares dos estudos em educação. Dentre os propósitos presentes ao ato de ensinar, visa-se obter avanços significativos à formação de um sujeito, bem como o desenvolvimento de metodologias de ensino.

No âmbito escolar, o professor, ao desempenhar o seu trabalho em sala de aula, necessita estar preparado, de modo que a prática docente tenha pressupostos teóricos consistentes. Dessa forma, a experiência profissional, aliada à teoria, sustenta a prática pedagógica, ou seja, todo ato educativo precisa se basear no conhecimento "teórico e prático, oferecido pelas disciplinas que investigam a natureza dos fenômenos envolvidos nos complexos processos educativos" (PÉREZ GÓMEZ,1998, p.27).

Quanto às disciplinas que analisam os processos educativos, ressalta-se os estudos da didática e das teorias psicológicas. Para Pérez Gómez (1998), o ensino necessita fundamentar-se em uma teoria psicológica de aprendizagem, indo além da transferência mecânica dos princípios psicológicos e construindo uma ciência didática. Logo, as teorias psicológicas se configuram como "[...] modelos explicativos que foram obtidos em situações experimentais e referem-se a aprendizagens de laboratório, que só relativamente podem explicar o funcionamento real dos processos naturais da aprendizagem incidental e da aprendizagem na aula" (PÉREZ GÓMEZ,1998, p.28).

O presente texto, fundamentando em uma abordagem teórica, discute sobre a aprendizagem significativa e a formação de conceitos – teorias psicológicas, e tem o propósito de evidenciar derivações didáticas das respectivas teorias, revelando, assim, contribuições aos processos de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, apresenta-se as teorias desenvolvidas por David Paul Ausubel e L. S. Vigotski, que muito contribuirão para os processos de ensino-aprendizagem, os quais auxiliam no desenvolvimento do aluno, bem como na formação docente.

Metodologia

A presente investigação é resultado dos estudos e das discussões ocorridas na disciplina “Derivações didáticas das teorias de aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Configura-se com uma abordagem teórica, analisa-se os estudos sobre a aprendizagem significativa e a formação de conceitos - desenvolvidos por Ausubel e Vigotski, respectivamente.

Nesse sentido, ressalta-se que os trabalhos teóricos têm fundamental relevância para o desenvolvimento de pesquisas, visto que “[...] é indispensável, como formulação de quadros explicativos de referência, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica” (DEMO,2011, p.20).

Em relação à teoria de Ausubel, este estudo direciona-se para a aprendizagem signinficativa, aqui compreendida como “um tipo de aprendizagem que se refere a corpos organizados de material significativo” (AUSUBEl, 1976).

No que diz respeito aos trabalhos de Vigotski, conduz-se a presente investigação no que se remete à formação de conceitos, fundamentados nas obras I*nvestigação Experimental do Desenvolvimento dos Conceitos* e *Estudos do Desenvolvimento dos conceitos Científicos na Idade Infantil,* contidas no livro Pensamento e Linguagem.

Assim, discorre-se, a seguir, sobre a aprendizagem significativa e a formação de conceito apresentando características de cada uma das teorias, sobretudo, no que concerne aos processos de ensino-aprendizagem.

Aprendizagem Significativa: princípios de Ausubel

A teoria desenvolvida por Ausubel possibilita contribuições relevantes à didática, considerando que aprender ultrapassa a busca de informações, a superficialidade de conhecer os conceitos e os conteúdos. Moreira (1997, p.1), apoiado em Ausubel (1963, p.58), ressalta que a aprendizagem significativa “é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento*”.*

Ausubel concebe que a aprendizagem significativa fomenta a aquisição de novos conhecimentos à formação de um sujeito; de modo que, um novo conteúdo se relacione com os saberes já incorporados por um sujeito, tornando-se, também, significativo para tal. Ausubel (2003, p. 02) afirma que será chamado de conhecimento significativo aquele que

> É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ("saber") que envolve a interação entre ideias "logicamente" (culturalmente) significativas, ideias anteriores [...] relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz [...] e o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

Na aprendizagem significativa, pressupõe-se que o processo de ensino-aprendizagem ocorra permeado pela cognição de saberes, pela afetividade e pela psicomotricidade. Nesse contexto, a constante busca de informações, conhecimentos, a socialização de experiências e das emoções estimulam o desenvolvimento da estrutura cognitiva do aprendiz.

A estrutura cognitiva, na teoria de Ausubel, refere-se ao conteúdo total e organizado do pensamento de um indivíduo no processo de aprendizagem de um determinado conteúdo. Essa estrutura diz respeito a todas as informações que o cérebro consegue aprender por meio de experiências, emoções, memórias, sensações, imaginações e comportamentos dos indivíduos, corroborando, assim, para o aprimoramento das funções cognitivas, dentre elas, a linguagem, a capacidade motora e a memória. Logo, no desenvolvimento da aprendizagem significativa, tem-se a estrutura cognitiva como base.

Para aprender funções – no âmbito da matemática, por exemplo, não basta saber realizar operações ou aplicar uma determinada fórmula -, é necessário, também, ter conhecimentos sobre variáveis e grandezas, saberes que deveriam compor a estrutura cognitiva daquele que está aprendendo o conteúdo mencionado. Desse modo, a aquisição de informações, a memorização e a organização de ideias no pensamento constituem a estrutura cognitiva e propiciam o aprendizado de novos conteúdos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa refere-se ao "[...] processo por meio do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz" (MOREIRA, 1997, p.1).

Pode-se considerar, portanto, que um determinado conhecimento compõe a estrutura cognitiva de um sujeito que, no seu convívio social, interioriza uma nova informação. O conhecimento e a nova informação se relacionam e se interagem, resultando na aprendizagem, a qual pode suceder-se, também, quando a informação, de forma substantiva, torna-se significativa no processo de construção de um conhecimento.

Para Moreira (1997, p.13), a aprendizagem é denominada receptiva quando

> o aprendiz "recebe" a informação, o conhecimento, a ser aprendido em sua forma final". [Salienta, ainda, que] "[...] o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

O conhecimento prévio, então, emerge com fundamental importância para constituição de uma aprendizagem significativa, uma vez que os aprendizados ficam ancorados na estrutura cognitiva. Nesse sentido, Ausubel denomina o termo *subsunçor* para referir-se à estrutura cognitiva existente, que possibilita o desenvolvimento de novas aprendizagens.

No subsunçor, acontece o ponto de ancoragem em que as informações se relacionam com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva. As ideias subsunçoras podem ocorrer por meio da aprendizagem mecânica e pelos organizadores prévios. Também podem ser assimiladas como organizadores prévios, pontes entre o conhecimento que se tem e o conhecimento que se deve ter. Os organizadores prévios são importantes, uma vez que compõem a estrutura cognitiva de um sujeito e funcionam como uma âncora provisória para a aquisição de um novo conhecimento.

Assim, na teoria apresentada por Ausubel, o processo mecânico de ensino não é condizente, mas o conhecimento prévio e as experiências são essenciais para obtenção de uma aprendizagem significativa. Além disso, as relações sociais, a socialização de experiências e de emoções estimulam a estrutura cognitiva daquele que visa se apropriar de forma significativa determinados conhecimentos.

A formação do conceito: experimentos de Vigotski

Destaca-se, neste tópico, o processo de formação de conceito, fundamentando-se nos estudos de Vigotski, com a intenção de conhecer e elencar as contribuições do referido autor no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, bem como evidenciar derivações didáticas de sua teoria.

Sabe-se que o processo de formação dos conceitos, objeto de muitas pesquisas, constitui-se como um tema muito amplo, sendo discutido por inúmeros pesquisadores, dentre eles, Vigotski.

Para o respectivo autor, a formação de conceitos é assim concebida:

> A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução dos problemas que enfrentamos (VIGOTSKI 2005, p. 72-73).

A investigação referente ao desenvolvimento de conceitos, realizada por Vigotski (2001), teve início a partir da ausência de uma metodologia experimental eficaz, a qual questionasse o processo de formação de conceitos e sua natureza psicológica.

Nessa perspectiva, Vigotski (2001), em 1934, propõe um método de investigação de conceitos, estudando seu processo de formação, o que, por conseguinte, ele denomina de *sintético-genético*. Esse método consiste em um experimento que utiliza palavras artificiais e sem relação alguma com a experiência prévia da criança. Faz uso de conceitos artificiais inventados e especialmente com propósito experimental.

A atividade proposta ao sujeito em experimento não pressupõe nenhuma experiência e conhecimento anterior, fato que permite estabelecer uma equidade entre a criança e o adulto, no que se refere ao conhecimento. Assim, o método permite investigar o processo de formação de conceitos, em detrimento a uma idade preestabelecida.

O método de Vigotski apresenta, também, uma investigação direcionada às condições funcionais da formação do conceito, relacionando-se com a compreensão, com a comunicação e com a execução de alguma atividade.

Assim, Vigotski estabelece o método da dupla estimulação funcional que analisa o desenvolvimento e funcionamento dos processos psíquicos superiores, tendo como parâmetro uma série de estímulos, sendo que cada um tem uma função diferente em relação ao sujeito.

No método da dupla estimulação, a atividade apresenta-se ao sujeito completamente detalhada desde o primeiro momento do experimento e se mantem, dessa forma, no decorrer de cada etapa. A aproximação às experiências do sujeito e o surgimento de um objetivo são requisitos necessários para a totalidade do processo. O desenvolvimento da resolução da atividade, no experimento, corresponde à formação real dos conceitos.

Percebe-se, assim, que tal método não consiste em um processo mecânico, esquemático, mas sim perfaz um movimento. Dessa maneira, o conceito não acontece de forma isolada e fragmentada, mas sim nos processos vivos do pensamento e na ação de resolver uma tarefa (VIGOTSKI, 2001).

A pesquisa sobre formação de conceitos decompõe-se em uma série de etapas isoladas e cada uma delas aborda especificidades na acepção de conceitos, desenvolvendo-se nos processos de pensamento, a saber: a elaboração de conceitos; a transferência do conceito elaborado a novos objetos; a utilização do conceito em processo livre de associação; o emprego dos conceitos na formação de juízos e a determinação de novos conceitos elaborados.

Vigotski (2001) apresenta, ainda, que o curso de desenvolvimento dos conceitos está fundamentalmente composto por três fases principais. O característico da primeira fase do desenvolvimento de pensamento refere-se à formação de imagens sincréticas. Na segunda fase, evidencia-se a formação de complexos de igual valor funcional, sendo que o pensamento por complexos e o pensamento coerente e objetivo são recursos importantes, porque se elevam por cima do sincretismo precedente. Por fim, desenvolve-se a diferenciação, análise e abstração do conceito, internalizando sua essência.

Dessa forma, Vigotski (2001) compreende que o conceito não se resume a um hábito mental automático que se dá com o auxílio da memória, mas sim um autêntico e completo ato do pensamento.

Diante de tais apontamentos é importante considerar que o processo de formação de conceito, de acordo com Vigotski (2001), acontece a partir do

primeiro conhecimento que o indivíduo estabelece com o novo conceito. Tal desenvolvimento se estende até o momento em que a palavra e o conceito se convertem em propriedade do indivíduo. Para o referido autor, esse processo se finda na acepção da nova palavra que se desenvolve, gradativamente, na utilização dessa pelo sujeito e sua assimilação real com o conceito final.

Considerações finais

A aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (1976), e o processo de formação de conceitos, investigado por Vigotski (2001), provocam a realização de reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem. Assim, tais estudos são importantes no âmbito educacional, uma vez que pretendem compreender o desenvolvimento da aprendizagem, evidenciando práticas e abordagens que visam favorecer o ensino.

Compreende-se que a aprendizagem significativa se inicia com o preparo do material relacional, que deve ser potencialmente significativo ao aprendiz e apresentar-se de modo não arbitrário. O conhecimento a ser aprendido precisa se relacionar com a estrutura cognitiva do aprendiz de modo que ele tome posse dos significados, de forma clara e precisa, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

A teoria de formação de conceitos, proposta por Vigotski (2001), observa que o processo de desenvolvimento dos conceitos e dos significados das palavras exige o desenvolvimento das funções: memória, abstração, comparação e a diferenciação. Nessa perspectiva é importante, também, clareza no objetivo da atividade a ser realizada.

Nesse sentido, verifica-se que o conhecimento prévio é essencial na teoria de Ausubel; para Vigotski, não é fundamental ter um conhecimento anterior para a formação de conceito, mas é importante propor uma atividade com objetivos claros. As investigações dos autores em destaque não são condizentes com um processo mecânico de ensino-aprendizagem e concebem que a apropriação de um conceito não ocorre de maneira fragmentada.

Referências

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

DEMO, P. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M.A. Al final, qué es aprendizaje significativo? Q*urriculum*: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, La Laguna, Espanha, n.25, p. 29-56, 2012

_____. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

_____. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. In: _____ PALMERO, M.L.R.; SAHELICES, M.C.C. (Org.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Espanha: Universidad de Burgos,1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. *Pensamento e linguagem*: um estudo experimental da formação de conceitos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Egberto Pereira dos Reis UNIFEG e FUNVIC egberto@libero.it

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Neste artigo, buscou-se compreender como as questões de Desigualdade de Gênero, Raça e Etnia, podem ser abordadas num processo educacional em ambientes formais e não formais da educação. Priorizaram-se principalmente os movimentos sociais, como “local” para educação, voltada ao Princípio Educativo, segundo o pensamento de Antonio Gramsci. Desta forma, é possível perceber o diálogo que se estabelece de forma recíproca nestes ambientes educacionais, que extrapolam os muros da escola. No entanto, é possível despertar a consciência para processos socioeducativos, no que diz respeito às questões de Desigualdade de Gênero, Raça e Etnia. Foi adotada a metodologia da pesquisa metodológica bibliográfica, para discutir as questões de Desigualdade de Gênero, Raça e Etnia, à luz do pensamento gramsciano.

Pralavras-chaves: Gênero. Etnia. Educação.

Abstract:

In this article, we sought to understand how the issues of Gender, Race and Ethnicity Inequality can be addressed in an educational process in formal and non-formal environments of education. Priority was given to social movements, as a "place" for education, focused on the Educational Principle, according to Antonio Gramsci's thinking. In this way, it is possible to perceive the

dialogue that is established in a reciprocal way in these educational environments, that extrapolate the walls of the school. However, it is possible to raise awareness for socio-educational processes, regarding the issues of Gender, Race and Ethnicity Inequality. The methodology of bibliographic methodological research was adopted in this article to discuss the issues of Gender, Race and Ethnicity Inequality in the light of Gramscian thought.

Keywords: Genre. Ethnicity. Education.

Introdução

Este artigo tem por objetivo maior versar sobre os processos socioeducativos, no que diz respeito às questões de Desigualdade de Gênero, Raça e Etnia, promovidos em ambientes formais e não formais da educação, para, a partir de processos de ensino aprendizagem, estabelecer, por meio da educação voltada aos processos socioculturais, utilizando-se da pesquisa-ação-crítico-colaborativa, o intercâmbio de saberes entre intelectuais e povo e, consequentemente, libertá-los do senso comum, de modo a passarem pelo bom senso e chegar ao desenvolvimento da consciência crítica, numa educação libertadora. Dessa forma, o educando educa o educador, isto é, estabelece-se a busca da hegemonia cultural, quando se fortalece a importância das reformas intelectual e moral, superando os mecanismos de manutenção das desigualdades sociais.

Justificam-se nesse trabalho, os aspectos pedagógicos a serem alcançados, ainda que de forma aproximativa, o que Gramsci chama de bom senso, ou seja, a superação do senso comum, isto é, a filosofia primitiva, que se vive em diversos meios culturais. O bom senso, de fato, é o que os Movimentos Sociais, Associações de Bairros e Sindicatos realizam, obtendo uma nova concepção de mundo, conhecendo a própria realidade, os mecanismos causadores de pobreza e opressão.

> O “bom senso” é outro tipo de concepção do mundo que superou o senso comum, elaborada de forma crítica e consciente, ainda que dentro de limites objetivos restritos, e que participa ativamente e conscientemente na “produção da história do mundo”. Vale salientar que, mesmo os indivíduos não atingindo o bom senso, eles participam da história. Entretanto, é somente através da formação de uma concepção do mundo, crítica e consciente, que o sujeito compreende a sua posição no grupo social e se compreende enquanto protagonista na produção da história. A formação dessa concepção estaria ligada ao trabalho, à vida e à ciência. Daí o papel fundamental que a educação (em

> sentido amplo e incluindo a escola) desempenha nessa formação. A elevação política de um grupo social implica, segundo Gramsci (1949, p. 14; 36), trabalhar na construção de uma nova filosofia, ou seja, definir sua própria filosofia e combater o senso comum, visando à formação de uma nova concepção do mundo, mais unitária e autônoma, em todos os aspectos da existência. Um trabalho filosófico que deve ser concebido como luta cultural (BAPTISTA, 2000, p. 188-189).

As concepções de mundo elaboradas pelo povo das bases ajudam a compreender os mecanismos econômicos e políticos de exploração causadores da pobreza, da exclusão, de preconceitos, de discriminação, de estereótipos e de estigmas.

Para isso, desenvolveu-se, no interior das bases uma pedagogia popular para que seus membros "desvendem as contradições e alienações do senso comum, alcancem níveis crescentes de formação, e incorporem criticamente elementos da filosofia da práxis" (WANDERLEY, 1981, p. 700). Em suma busca-se a superação da imposição de uma cultura perpetuadora de desigualdades sociais como se fossem naturais e não impostas por mentalidades sociais.

Discutir sobre as Relações raciais na Educação; conhecer as diversidades por meio das singularidades nas línguas, nas religiões, nos símbolos, nas artes e nas literaturas. Além do mais, é necessário superar a tensão existente entre educação formal e não formal.

De forma específica, procuramos compreender os processos escolares e sua relação com os determinantes socioeconômicos, fortalecendo a organização do trabalho pedagógico escolar inclusivo. A identificação das diversidades culturais delineadas por meio das singularidades, para uma melhor compreensão de identidade, gênero e etnia. Por fim, compreender o papel do Estado, na aplicação e na manutenção de políticas públicas voltadas por uma educação às questões Étnico-Raciais.

Para tanto, como referencial teórico utilizou-se do pensamento de Antonio Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, sobretudo, quando acontece a superação conhecimento/ensino técnico-científico do conhecimento/saber humanístico, tão necessário à interdisciplinaridade como conhecimento unitário.

Estabeleceu-se uma relação educativa entre o povo das bases (Movimentos Sociais) e os intelectuais, isto é, o princípio educativo elaborado por Antonio Gramsci. Assim, a experiência educando/educador foi necessária

para o intercâmbio de saberes, pois o intelectual aprende com o povo, estabelecendo a reciprocidade educativa.

Ainda como fundamentação teórica, pesquisou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o livro Desigualdades de gênero, raça e etnia; como aporte norteador a fim estabelecer um diálogo com Gramsci para compreensão de uma educação que supere as desigualdades existentes nas questões étnicas raciais no Brasil.

Para que a educação aconteça na práxis de forma intercambiável, é necessário preocupar-se com a própria formação, buscando a autoeducação, que, de acordo com Gramsci, dependia muito mais dos trabalhadores do que dos sindicatos ou partidos. Nos espaços não escolares, como ONGs, movimentos populares, associações de bairros, devem ocorrer a atuação dos intelectuais, com o povo para desenvolver a conscientização, que leva ao conhecimento do mundo e de suas realidades circuncindantes, como do capitalismo e seus elementos ideológicos e mecanismos de produção que geram pobreza e exclusão.

Para a tomada de consciência no interior desses movimentos, é feita a chamada análise histórica, com base nos relatos históricos em que opressores e oprimidos emergem de forma explícita que são atualizadas no cotidiano.

Embora a ideia de que os seres humanos são fundamentalmente iguais entre si seja bastante antiga, durante muito tempo ela ficou restrita ao âmbito da crença religiosa (cristianismo: todos são iguais perante Deus). Foi somente com o Iluminismo e as revoluções americana e francesa que a igualdade começou a tornar-se um ideal com força prática. Essas revoluções, quer foram em grande parte apoiadas pelas burguesia, que ascendia como grupo social, econômico e politicamente relevante, fizeram cair as leis e os privilégios da ordem feudal absolutista. Com elas, também surgiram as primeiras declarações dos direitos do homem e do cidadão: a Declaração de Virgínia, de 1776, e a Declaração Francesa, de 1789 (CARVALHO, 2012, p. 18).

É importante salientar que a organização de pequenos grupos de debates no seio dos movimentos sociais, propicia a identificação de grupos com o mesmo gênero, raça ou etnia, onde ocorre a conscientização e a análise histórica.

Sabe-se que os movimentos sociais populares, muitos deles formados a partir da ação das comunidades eclesiais, e as próprias CEBs originam-se quase sempre de problemas locais e em função de interesses imediatos, aglutinando pequenos grupos solidários e marcados pela vivência concreta de uma mesma situação de vida. Eles criam e desenvolvem formas criativas e imaginosas de autoajuda e ajuda mútua. Aos poucos, na dependência de fatores internos e externos que os condiciona, eles ampliam suas reivindicações para níveis mais amplos, vão se conscientizando e se politizando, e seus participantes sentem necessidade de resolver os problemas, de desvendar as causas, de encontrar soluções que implicam mudanças qualitativas e estruturais de caráter nitidamente político, muitas das quais escapam às possibilidades locais (WANDERLEY, 1981, p. 699).

Mediante a conscientização nos movimentos populares, desenvolve-se também a organização política, e isso se dá mediante a prática educativa, pois busca as alternativas, métodos e estratégias, diante do aparato do Estado, que procura manter a hegemonia e a dominação por meio de seu aparelho. A organização se trata em "unir as práticas democráticas dos grupos e organizações de base com canais alternativos de representação política" como, por exemplo, "estruturar e recriar sindicatos e partidos políticos que se articulam com o movimento popular, sem manipulá-lo e descaracterizá-lo, e mantendo com ele uma tensão dinâmica" (WANDERLEY, 1981, p.701-702). Assim, o aperfeiçoamento da educação política, de forma geral, acontece com base na sua na educação popular nos espaços não escolares.

> Segundo o filósofo britânico David Millar (1996), as exigências por direitos iguais diante da lei e de participação política equivalente aos demais grupos sociais marcaram o último século e tornaram a igualdade um ideal social com força prática. Esses tipos de igualdade (jurídica e política) foram assegurados, ao menos teoricamente, em grande parte dos países do mundo, em geral sob égide de regimes democráticos (CARVALHO, 2012, p. 158).

Nos escritos na Revista Eclesiástica Brasileira (REB), aparece de forma clara o que eles chamam de "preparação dos movimentos sociais para uma ação efetiva (de resistência, de articulação mais ampla entre elas e outros grupos sociais, etc.) face aos Grandes Projetos" (BOFF, 1982d, p. 685). Para a

realização dessa ação efetiva, é necessária a capacitação intensa dos membros dos movimentos sociais, por meio de incessantes trocas de saberes com os intelectuais e agentes de atuação. No entanto, vale ressaltar que essa ação efetiva tornou-se presente em alguns movimentos com a participação de seus membros em sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais. Deve-se frisar ainda que os próprios movimentos tornaram-se uma via necessária para a atuação política fundamentada em valores socialistas de conteúdos libertadores e que alguns possuem fundamentação cristã.

Uma tentação que sempre aflora em qualquer grupo homogêneo: fazer a sua política. Não haveria uma política cristã mais autêntica, uma nova terceira via, desta vez de esquerda? Felizmente a tradição democrata-cristã foi débil em nosso país, ao contrário do Chile e da Venezuela, mas sempre surge ainda que tímida a pergunta: se os movimentos populares eclesiais são tão pujantes e põem água na boca dos grupúsculos vanguardeiros em constantes divisões, ou dos mecanismos do poder das classes dominantes, por que não se constituírem em alternativa própria? O "substitutivismo" volta permanentemente: trocar as classes populares, sujeito do processo, tanto pelo partido, pelo sindicato, quanto também, pelo movimento eclesial (SOUZA, 1981d, p. 713).

A alternativa proposta para uma revolução passiva ou a ação efetiva é pensada e vivida nos movimentos sociais de forma relativamente intensa, pois esses movimentos possuem na sua essência as características revolucionárias abertas a mudanças, não só subjetivas, mas, sobretudo, sociais, políticas e econômicas, que envolvem a vida humana. Assim, cogitou-se na política, uma alternativa autêntica, na qual muitos intelectuais, agentes de movimentos e seus membros, próximos à esquerda, propuseram uma superação das formas mais perversas de opressão do capitalismo.

Desta forma, podemos visualizar dois pontos importantes referentes à educação popular e política desenvolvida no interior dos movimentos sociais, numa forma mais abrangente. Primeiro, trata-se de recordar, junto ao povo, os acontecimentos da libertação, isto é, nos movimentos, a "repetição" é didaticamente eficaz para mudar a mentalidade para a ação popular. Este recordar significa a avaliação das conquistas e das derrotas das lutas que os movimentos realizam na sociedade civil. Segundo, o trabalho intelectual deve ser constante, como propôs Gramsci, buscando-se elevar o conteúdo cognitivo

das massas populares, a fim de que desponte uma nova camada de intelectuais no meio do povo, isto é, o intelectual orgânico, que participe de suas vicissitudes.

Metodologia

Este artigo tem como metodologia a pesquisa metodológica bibliográfica, para discutir o pensamento gramsciano a respeito da educação libertadora como elemento de emancipação e autonomia do conhecimento popular. De acordo com Lakatos (1991, p. 151), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes, relacionados com o tema”.

Com as possibilidades de aceitar o conteúdo produzido ou dialogar criticamente com outros escritos, a pesquisa bibliográfica permite muito mais do que a simples reprodução do que já foi dito, pois abre novas possibilidades de relações e/ou aplicações. Isto é, permite o exame do tema, sob o ângulo de nossa hipótese de trabalho, o que propicia novas conclusões (LAKATOS, 1991, p.183).

Foi importante a utilização do método crítico de pesquisa, pelo qual se propõe a identificar as categorias presentes na elaboração epistemológica em questão. Discutimos o quadro teórico numa tentativa de encontrar temas convergentes e questões recorrentes, permitindo desdobramentos teóricos, nos quais Demo (1990, p. 116) destaca a importância de buscar e fundamentar se existem ou não incoerências e/ou contradições nas argumentações que legitimam a prática social. No caso deste trabalho, na possível afinidade eletiva entre pensamento gramsciano junto às camadas populares.

Resultados

A partir de processos de ensino aprendizagem, estabelecer, por meio da educação voltada aos processos socioculturais, utilizando-se da pesquisa-ação-crítico-colaborativa, o intercâmbio de saberes entre intelectuais e povo. E consequentemente, libertá-los do senso comum, de modo a passarem pelo bom senso e chegar ao desenvolvimento da consciência crítica, numa educação libertadora. Discutir sobre as Relações raciais na Educação; conhecer as diversidades por meio das singularidades nas línguas, nas religiões, nos símbolos, nas artes e nas literaturas.

Além do mais, é necessário superar a tensão existente entre educação formal e não formal. Compreender os processos escolares e sua relação com os determinantes socioeconômicos, fortalecendo a organização do trabalho pedagógico escolar inclusivo. Identificar as diversidades culturais delineadas por meio das singularidades, para uma melhor compreensão de identidade, gênero e etnia. Compreender o papel do Estado, na aplicação e na manutenção de políticas públicas voltadas por uma educação às questões Étnico-Raciais.

Considerações finais

Dessa forma, de acordo com Gramsci, educar a partir da realidade torna-se a alma educativa das bases sociais. Assim, identificamos que, nos movimentos sociais, o senso comum é superado pelo bom senso de seus integrantes. Desenvolveram uma nova concepção de mundo que os ajudam a superar alienações e contradições causadas pelos modelos políticos, econômicos e de tradição cultural. Neste sentido, os movimentos sociais partem para mudanças na vida concreta, estabelecendo ações de reivindicações, como: grupos de mães, mutirão, amigos de bairros, sindicatos, movimentos populares e partidos políticos etc. Os membros dos movimentos sociais compreenderam a importância de discutir as desigualdades de gênero, raça e etnia, pois, sem essa, não é possível a superação do preconceito e da discriminação. Assim, num processo educativo mais intenso, desenvolveu-se a autoeducação, a conscientização, a análise histórica, a organização política e a ação efetiva, na tentativa de grandes projetos, como o combate à desigualdade.

Referências

BAPTISTA, M. G. A. B. Práxis e educação em Gramsci. *Filosofia e Educação* (Online), Revista Digital do Grupo de Estudos e Pesquisas Paidéia*,* Campinas, SP, v. 2, n. 1, abr.-set. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635530 Acesso em: 12 out. 2016.

CARVALHO, A. P. C. *Desigualdades de gênero, raça e etnia*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CORDIOLLI, M. *Sistema de ensino e políticas educacionais.* Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da educação).

DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador*. Cad. Cedes*, Campinas, v.

26, n. 70, p. 311-328, set/dez. 2006.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência.* São Paulo: Atlas, 2. ed., 1990.

FREITAS, F. S. *A diversidade cultural como prática na educação***.** Curitiba: Ibpex, 2011.

GRAMSCI, A. *Lettere dal Carcere.* Turim: Einaudi Editore, 1949.

LAKATOS, E. *Metodologia ccientífica.* São Paulo: Atlas, 1991.

WANDERLEY, L. E. W. Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Educação Popular. *Revista Eclesiástica Brasileira***,** v. 41, nº 164. p. 686-707, dez. 1981.



A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1947-1963)

Carla Cristina Jacinto da Silva, UFU, carla.cris12@hotmail.com
Renata Altair Fidelis, UFU, renataaltair_fidelis@hotmail.com

Agência financiadora: CNPq
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O presente trabalho tem como pretensão apresentar a pesquisa cujo objetivo foi investigar a história da educação de adolescentes e adultos no município de Uberlândia no período de 1947 a 1963. O recorte cronológico se refere a 1947, quando foi lançada a primeira campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no país, até o ano de 1963 quando essa encerra suas atividades. Utilizamos como fontes para a pesquisa os documentos: atas de reuniões das escolas noturnas, livros de matrículas, livros de frequência diária dos alunos e livros de pontos dos professores e os jornais Correio e Repórter veiculados no período. Toda documentação foi pesquisada no Arquivo Público de Uberlândia. Ao fazermos o histórico das instituições escolares que ofereciam o ensino noturno no município de Uberlândia no período, localizamos seis instituições, sendo cinco urbanas e uma rural. Ao encontrarmos essas instituições verificamos o ano de fundação, período de funcionamento e o número de matrículas recebidas.

Palavras-chave: História, Educação, Adolescentes e Adultos.

Abstract

The present work investigated the history of the education of teenagers and adults in the city of Uberlândia from 1947 to 1963, period that campaign to

educate teenagers and adults, program was released in the country. The documents used to lead the present work were: minutes of meeting of nocturne schools, enrollment books, students daily attendance and teachers point books, and newspapers and reports fim from that period. All documentation was found in the Public Archive of Uberlândia. When analyzed the history of the all nocturne school institutions in the city of Uberlândia during the period, we identified six institutions, being five urban and one rural. After the identification of the institutions, we check the year of foundation, period of operation and the number of student registrations.

Keywords: History. Education, Teenagers and adults.

Introdução

Os movimentos sociais a favor da Educação de Adolescentes e Adultos surgiram no Brasil no final dos anos de 1940. Um evento que colaborou para esse acontecimento foi à constatação feita pelo recenseamento geral daquele ano, relativa à taxa de 55% de analfabetos na população com 18 anos ou mais. Conforme Beisiegel (2003), outros fatores tiveram colaboração para essa área, como a luta dos educadores em prol da melhoria da educação do país e as ações dos grupos que estavam no poder, com o objetivo de incluir as massas populares urbanas em suas bases de manutenção política.

Devido aos fatores citados acima, em 1947 o governo lançou a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com origem na regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), cuja meta era combater o marginalismo, pois o analfabeto era tido dessa forma e visto como incapaz e responsável pelo atraso do país. A campanha, devido aos apelos nos meios de comunicação da época, contava com forte voluntariado da sociedade, com a colaboração dos poderes locais e também com o apoio da imprensa para ser divulgada.

O município de Uberlândia também procurou ajudar no desenvolvimento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos que estava ocorrendo em todo o país, de modo que buscou contribuir com programa abrindo classes para o ensino de adultos, muitas destas em espaços não escolares, destinados às escolas noturnas desse local. Ainda no ano de 1947, foram divulgados os dados sobre a alfabetização de adultos no município, no corrente ano 840 alunos estavam matriculados nos cursos distribuídos nas escolas estaduais, municipais e em iniciativas particulares.

Metodologia

Ao desenvolvermos este trabalho utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, na qual pesquisamos as principais obras e produções acadêmicas sobre a história da educação de noturna e educação de jovens e adultos no Brasil, Minas Gerais e no município de Uberlândia. Quanto as fontes primárias, essas foram coletadas no Arquivo público de Uberlândia, no qual utilizamos os seguintes documentos: atas de reuniões das escolas noturnas, livros de matrículas, livros de frequência diária dos alunos e livros de pontos dos professores e os jornais Correio e Repórter veiculados no período.

Desenvolvimento

Ao investigarmos a história das escolas noturnas locais que recebiam a educação de jovens e adultos no município de Uberlândia no período de 1947 a 1963 (período de duração da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no país) descobrimos que a partir de 1945, houve a criação de cinco grupos noturnos na cidade. Esses grupos noturnos ofereciam o ensino primário elementar, que ia do primeiro ao quarto ano. Em alguns grupos a partir do ano de 1949 houve a inclusão do quinto ano como parte do ensino oficial ofertado pelo Estado.

Especificamente, cada um dos grupos noturnos em funcionamento no período pesquisado apresentou os seguintes aspectos no que concerne ao seu histórico de funcionamento: o Grupo noturno Augusto César funcionava no prédio do Grupo Estadual “Julio Bueno Brandão”, localizado à Praça da República (atual Tubal Vilela), sendo mantido pelo município. De acordo com Tereza (1951), o Grupo existia desde 1937, no entanto não sabemos a exata data de sua instalação. Encontramos atas das reuniões realizadas nessa escola somente até partir de 1955, no entanto a documentação de matrículas do Grupo consta até o ano de 1958. No ano de 1949 foi acrescido o quinto ano como parte do ensino oficial ofertado pelo Estado.

A Escola Municipal Padre José de Anchieta localizava-se na Avenida Rio Branco. De acordo com o Jornal Correio a escola foi construída com o mesmo padrão da escola modelo Governador Valadares. A escola funcionava em três turnos, iniciando seus trabalhos no ano de 1946 (NOVOS, 1945, p.4). A partir de 1956 o Grupo começa a ser registrado separadamente dos outros turnos da

escola, constando somente três turmas, um primeiro, um segundo e um terceiro ano, sendo uma professora para cada turma (PREFEITURA, 1947a). Não encontramos livros de atas e reuniões dessa escola, somente livro de matrículas de alunos, livros de ponto de professores e livro de frequência dos alunos.

A Escola Municipal Modelo Governador Valadares foi criada em 19 de fevereiro de 1945 por meio do Decreto-Lei n°. 125 (DECRETO, 1945). De acordo com tal Decreto, a escola serviria como modelo para as escolas rurais mantidas pela Prefeitura. A escola estava localizada à Praça Nossa Senhora do Carmo, no centro da cidade, sendo considerada como um estabelecimento padrão, não só pela sua construção, mas por sua organização interna. A escola funcionava em três turnos, do 1° ano ao 4° ano. Em 1947 houve uma reunião entre o inspetor escolar do município, Jerônimo Arantes, e as professoras para tratar da mudança do nome da escola, devido não se poder dar nome de pessoas vivas a estabelecimentos escolares. Após várias sugestões ficou decidido que a escola passaria a se chamar a partir daquele ano Escola Municipal “Nossa Senhora do Carmo”, em referência a padroeira do município (PREFEITURA, 1947b, p.10 - verso). Encontramos registros de reuniões da escola até o ano de 1955, a partir desse ano começam a constar do livro da escola atas referentes ao Grupo Governador Valadares.

O Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo foi criado em 31 de dezembro de 1947, por meio do Art.1 do Decreto-Lei n 165, por autorização do prefeito da cidade, Cleanto Vieira Gonçalves (PREFEITURA, 1948, p. 2). Sua instalação aconteceu em fevereiro de 1948, em uma solenidade na qual compareceram importantes personalidades da época, tais como: o prefeito eleito José Fonseca e Silva, e o Chefe do Serviço de Educação e Saúde (atual Secretaria Municipal de Educação), Jerônimo Arantes, além das professoras que fariam parte do corpo docente do grupo.

No ano de 1962 o grupo passou a atuar em três turnos diurnos e um noturno, constando os horários das sete e meia às dez e meia, onze as duas, quatorze as dezesseis, e das dezenove as vinte e uma e meia. De acordo com a ata analisada, o objetivo da criação desses horários era facilitar o ensino e ampliar a matrícula de alunos no mesmo grupo, acabando com duas escolas isoladas: Jerônimo Arantes e São Pedro. Desta forma o Grupo deixa de ser nomeado como Grupo Noturno, sendo chamado como Grupo Escolar Felisberto

Alves Carrejo (PREFEITURA, 1962).

A partir do ano de 1956 começa a constar do livro de matrícula do Grupo Municipal Nossa Senhora do Carmo o Grupo Governador Valadares, não especificando se era somente noturno ou estava funcionando nos três turnos. A partir de 1957 começa a constar das atas como Grupo Noturno Governador Valadares. Há uma ata de instalação do Grupo Noturno no prédio da Avenida Paranaíba, bairro Tabocas (atual bairro Bom Jesus) sede do Grupo Bom Jesus. Encontramos atas do Grupo Noturno Governador Valadares até o ano de 1959, a partir desta data não há nenhum registro preservado sobre a escola.

A única escola encontrada que se registrava como sendo de adultos e fazendo parte da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi a escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica Eldorado, que funcionava no período da noite. Mantida pelo município, utilizava o salão da Escola Municipal Professor José Felix Bandeira instalada na fazenda Eldorado. A turma tinha 17 alunos, sendo apenas duas do sexo feminino. Encontramos registro da escola noturna somente no ano de 1947.

Em relação ao uso do espaço e do tempo nas escolas noturnas, De acordo com Viñao Frago o espaço e o tempo não são elementos neutros, eles são determinados e determinam os modos de ensino e são elementos essenciais na organização escolar. Viñao Frago (2000, p. 99) afirma ainda que “Todo el espacio escolar, en suma, nos habla, de modo expreso o simbólico, del tipo de educación que en él se imparte”. Desta forma, a partir do espaço escolar podemos ver a importância da educação para uma determinada sociedade, como também podemos constatar a sua marginalidade no âmbito dos projetos políticos e dos investimentos públicos. Neste sentido, ao pesquisar o espaço utilizado pelos grupos escolares noturnos descobrimos que apesar de serem mantidos pelo município, essas escolas usavam espaços cedidos por outros Grupos Escolares (estaduais) que funcionavam durante o dia, com exceção dos Grupos municipais Padre Anchieta e o Grupo Escolar Governador Valadares que tinham espaços próprios e funcionavam em três períodos.

Conforme Viñao Frago (2000, p. 99) “A existência ou não de espaços específicos para si ensinar e sua disposição interna, refletem as concepções que se tem, assim como o papel que desempenham”. Dessa maneira ao refletirmos sobre o papel desempenhado e a importância dada aos grupos noturnos,

notamos o desprestigio dessas escolas, pois esses não tinham um espaço próprio para sua utilização. O Grupo Noturno Augusto César, por exemplo, funcionava no prédio do Grupo Estadual “Julio Bueno Brandão”, já o Grupo Noturno Felisberto Carrejo nas salas do Grupo Dr. Duarte Ulhôa Pimentel, localizado na Avenida Vasconcelos Costa na Vila Martins.

Em 1961 o Grupo foi instalado no Bairro Tabocas, em 1962 o grupo passou a atuar em três turnos diurnos e um noturno. Desta forma o Grupo deixa de ser nomeado como Grupo Noturno, sendo chamado como Grupo Escolar Felisberto Alves Carrejo (PREFEITURA, 1962). A única escola encontrada especificamente como sendo de adultos foi a escola Noturna para alfabetização de Adultos da Cerâmica Eldorado, que funcionava no período da noite e utilizava o salão da escola municipal Professor José Felix Bandeira instalada na fazenda Eldorado.

As exceções encontradas dos Grupos Noturnos que possuíam espaços próprios foram a Escola Municipal Padre José de Anchieta ficava localizada na Avenida Rio Branco, que de acordo com o Jornal Correio teria sido construída com o mesmo padrão da Escola Modelo Governador Valadares. A escola funcionava em três turnos, iniciando seus trabalhos no ano de 1946 (NOVOS, 1945).

Além da falta de sede própria, pela análise do uso do espaço disponível, percebemos que muitos desses grupos escolares funcionavam de maneira precária, sendo noticiado nas atas escolares que haveria aulas somente se houvesse energia elétrica. Em 1949 os alunos do Grupo Noturno Felisberto Carrejo ficaram mais de uma semana sem aulas por esse motivo, em 1953 foi registrado o mesmo problema no Grupo Noturno Augusto César, conforme constam dos registros dos diários de classe.

Sobre as condições de funcionamento dos Grupos Noturnos buscamos informações sobre as condições dos grupos escolares diurnos do município, descobrimos que muitos se encontravam em condições precárias de funcionamento assim como os Grupos Noturnos. Segundo Lima (2011, p. 47), “Após a criação e instalação dos grupos escolares, muitos deles sofreram com a falta de verbas, com más condições físicas, falta de manutenção dos prédios, falta de recursos materiais, má formação e baixos salários do corpo docente”.

Quanto aos usos do tempo, verificamos que quando o Grupo Felisberto Carrejo foi instalado no bairro Tabocas passou a atuar nos seguintes horários: das sete e meia às dez e meia, onze as duas, quatorze as dezesseis, e das dezenove as vinte e uma e meia. De acordo com a ata o objetivo da criação desses horários era facilitar o ensino e a colocação em maior quantidade de alunos no mesmo grupo, acabando com duas escolas isoladas: Jerônimo Arantes e São Pedro. Desta forma o Grupo deixa de ser nomeado como Grupo Noturno, sendo chamado como Grupo Escolar Felisberto Alves Carrejo (PREFEITURA, 1962).

No que se refere à duração do ano letivo, de acordo com os diários pesquisados, as aulas começavam no mês de fevereiro e terminavam em novembro, com férias no mês de julho. Em 1947 encontramos registros de que as aulas iniciavam as dezoito e quarenta e cinco da noite e terminavam às vinte horas e quarenta e cinco minutos, podemos notar que as escolas noturnas tinham apenas duas horas de aulas, coincidentemente o mesmo número de horas estabelecido para o funcionamento das Escolas para Adultos. A partir de 1956 os horários passaram a ser registrados das dezenove horas as vinte e uma horas.

Resultados e Considerações finais

Ao desenvolvermos a pesquisa, foi possível perceber que a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil contou com a colaboração dos poderes locais e forte voluntariado para ser executada em todo o país, sendo os meios de comunicação utilizados como um importante aliado para a sua divulgação. Em relação ao desenvolvimento da campanha na cidade de Uberlândia, observamos que o município buscou contribuir com as atividades que estavam sendo realizadas em todo o país, abrindo classes para o ensino de adultos, muitas destas em espaços não escolares, destinados às escolas noturnas desse local. Os jornais da cidade, assim como do restante do país buscavam incentivar a sociedade a participar da campanha, divulgando as realizações da campanha no Brasil.

Descobrimos que a partir do ano de 1947, houve a criação de três grupos escolares noturnos em Uberlândia, todos financiados pelo município. Pensamos que, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) estava

em execução no país, esse fato pode ter contribuído para a criação dessas instituições.

Verificamos que o único grupo escolar noturno especificado como sendo utilizado para a educação de adultos foi a Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica Eldorado que funcionava na zona rural do município, é importante ressaltar que encontramos poucos documentos sobre essa instituição, e esses estavam juntos com os documentos da escola diurna na qual o espaço era utilizado. Apesar dos grupos escolares urbanos não serem especificados para esse fim, encontramos indícios que esses recebiam em sua maioria jovens e adultos trabalhadores.

Em relação à estrutura física e ao espaço utilizado pelos grupos noturnos, verificamos que esses não ofereciam condições adequadas aos alunos e professores, que eram obrigados a conviver com a estrutura precária dos prédios, falta de energia, falta de materiais didáticos e até mesmo de água. Além da falta de estrutura dos prédios escolares, notamos a importância desses grupos noturnos para o município ao analisar que não havia um espaço próprio para seu funcionamento, utilizando o espaço de grupos escolares diurnos. A partir de 1959 não encontramos mais nenhum registro sobre esses grupos noturnos.

Referências

BEISIEGEL, C. R. A educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Alfabetização e cidadania.* São Paulo, n. 16, p. 19- 27, jul. 2003.

LIMA, M. C. *História de alfabetizadoras uberlandenses*: modos de fazer no grupo escolar Bom Jesus 1955 a 1971. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

VIÑAO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, p. 93-110. 2000.

ATAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Livro de ponto dos professores do Grupo Escolar Padre Anchieta*. 1947 a 1952. Uberlândia, 1947a. Arquivo Público de Uberlândia.

_____. Arquivo Público de Uberlândia. *Ata de transferência do nome do*

Grupo Escolar Municipal Governador Valadares em 15 de outubro de 1947. Uberlândia, 1947b. Livro 102, p. 10 [verso].

_____. Arquivo Público de Uberlândia*. Ata da reunião escolar realizada em 27 de fevereiro de 1948.* Uberlândia, 1948. Livro 106, p. 2.

_____. Arquivo Público de Uberlândia. *Ata de reunião Grupo Escolar Felisberto Carrejo realizada em 10 de março de 1962*. Uberlândia, 1962. Livro 117, p. 4 [verso].



A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Leonice Matilde Richter, Facip/UFU, leonice@ufu.br
Leila Aparecida Pereira Rosa Oliveira, CAIC, leilarosapibid@hotmail.com

Agência financiadora: Capes
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O trabalho aborda o tema gestão democrática relacionado às possibilidades da ampliação da participação dos estudantes na construção coletiva do conhecimento. O objetivo é analisar os resultados de uma proposta pedagógica denominada “Ateliê de conhecimento: o que eu sei e posso te ajudar!”, espaço/tempo no qual os estudantes de uma escola pública colaboram uns com os outros na construção do conhecimento de forma interdisciplinar e com diversas estratégias metodológicas. O projeto faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia/Facip. Trabalhamos com autores como Mesquita (2003); Barbosa (2014), Silva (2014) e Freire (2001, 2005). Metodologicamente o projeto funciona com a participação de estudantes ou profissionais da escola que se habilitam a colaborar com quem deseja aprender dado conhecimento. Os resultados evidenciam o interesse dos discentes em colaborar com os colegas, desmistificando princípios individualistas e meritocráticos.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Interdisciplinaridade. Participação estudantil.

Abstract

The paper deals with the theme of democratic management related to the possibilities of expanding students' participation in the collective construction of knowledge. The objective is to analyze the results of a pedagogical proposal called "Atelier of knowledge: what I know and can help you!", Space / time in which the students of a public school collaborate with each other in the construction of knowledge in an interdisciplinary way And with several methodological strategies. The project is part of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (Pibid) of the Pedagogy / Facip course. We work with authors such as Mesquita (2003); Barbosa (2014), Silva (2014) and Freire (1983, 1997). Methodologically the project works with the participation of students or professionals of the school who are able to collaborate with those who wish to learn given knowledge. The results show the students' interest in collaborating with their colleagues, demystifying individualistic and meritocratic principles.

Keywords: Democratic Management. Interdisciplinarity. Student participation.

Introdução

Um aspecto essencial na gestão democrática é a participação efetiva de todos/as nos processos decisórios da vida da instituição escolar, especialmente dos estudantes, sujeitos centrais do processo pedagógico. Essa participação compreende, inclusive, o envolvimento dos/as estudantes no compromisso coletivo com o processo de aprendizagem do grupo. Foi com esta perspectiva que no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Subprojeto Gestão) realizamos um projeto denominado “Ateliê de conhecimento: o que eu sei e posso te ajudar!” que é um espaço/tempo no qual os estudantes de uma escola pública da rede municipal colaboram uns com os outros na construção do conhecimento de forma interdisciplinar e com diferentes estratégias metodológicas.

Esse projeto foi provocado diante do mapeamento da realidade da escola. ao analisar documentos como o PPP (2016) e o Regimento da Escola (2014), observar a dinâmica da escola, avaliar os dados de um questionário desenvolvido com os/as discentes, avaliamos na realidade da instituição que elementos essenciais da gestão democrática estão subsumidos na cotidianidade da escola, sobremaneira na relação e envolvimento dos estudantes uns com os outros quanto à colaboração nos processos pedagógicos.

A participação estudantil nos processos decisórios para a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) envolve lutas amplas e problematizações desde o âmbito das políticas públicas de educação, à dinâmica das instituições escolares

ou do espaço mais micro da sala de aula. Cada uma dessas dimensões está direta ou indiretamente afetada pela perspectiva de gestão escolar.

De forma geral a demanda pela participação dos diferentes grupos (estudantes; professores; famílias; Estado...) na definição de qual educação atende às nossas expectativas educacionais acompanha uma processo de luta e disputa travada em uma sociedade historicamente marcada pela diferença e exclusão, na qual, não raro, um pequeno grupo define o que entendem ser o "melhor" para a grande maioria. Essa lógica centralizadora do poder envolve diferentes instâncias, em um sentido verticalizado da estrutura educacional do nosso país.

> En Brasil, la discusión de la gestión democrática en la educación básica fue reflejo de las luchas democráticas que se producirían en la sociedad brasileña, que vivía una prolongada dictadura militar entre el 31 de marzo de 1964 hasta el 15 de marzo de 1985. Se reivindicaban elecciones directas para la dirección de la escuela, consejos escolares, asambleas con la participación de la comunidad escolar, construcción colectiva de proyectos político pedagógicos y garantía y permanencia de niños, jóvenes y adultos en la escuela (SILVA, 2014, p.7).

Foi em função de muita resistência que tivemos conquistas históricas em direção a outra concepção de gestão no campo educacional, especialmente registradas em nossa Constituição Federal de 1988, a qual define em seu Art. 206 que o ensino será ministrado com base em princípios como a "II - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" e a "VI - gestão democrática do ensino público".

A Constituição Federal, que foi retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394 de 20 de dezembro de 1996), ainda que, já sobre o forte ataque das frentes antidemocráticas que resistiram e resistem aos princípios da Constituição Cidadã. Assim, a LDB (1996, Art. 13 e 14) expressa sobre o tema da gestão democrática, mas sem sedimentar diretriz clara e objetiva para a sua execução.

Naquele contexto sentimos a força da reforma em curso na gestão do Estado brasileiro, fortemente pautada em princípios neoliberais, que, dentre outros, apontam a redução do Estado no campo das garantias sociais e assumem o mercado como o grande regulador da economia, ainda que, não raro, o próprio Estado é utilizado como elemento regulador, não para tender às

demandas sociais, mas para fluir os interesses do capital, fazendo com que os próprios princípios mercadológicos sejam interiorizados no contexto público. Assim, princípios como a participação democrática não apenas são negados, mas atacados e associados apenas à mera transferência de responsabilidades.

É com base na análise das contradições que podemos dizer da importância do tema da participação estudantil, no contexto das escolas e na vida política do nosso país, como retrata o período atual e mesmo da ditadura militar. Como sustenta Barbosa (2004) os jovens sempre tiveram um papel de protagonismo nas manifestações populares, como na “Marcha dos Cem Mil” (1968), nas “Diretas já”, no movimento dos “Caras Pintadas” e, mais recentemente nas manifestações que ficaram conhecidas como “Junho de 2013”. Retomar esses movimentos históricos nos ajuda a entender a força do coletivo, fortemente energizada com a vivacidade dos estudantes.

Já as manifestações de junho de 2013 começaram com estudantes protestando contra o reajuste da tarifa do transporte público em capitais como Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro, e foram ganhando novas e diferenciadas bandeiras reivindicatórias: pela melhoria do sistema público de saúde, pela melhora na Educação, contra a corrupção na política, entre tantas outras. Muitos atos foram marcados por violência, depredação do patrimônio público e privado, detenção de estudantes e forte repressão policial. As manifestações de 2013 ganharam grande força da sociedade civil. Porém, apesar dos protestos terem aglutinado e mobilizado uma variedade de públicos, os indícios apontam terem sido os jovens que organizaram, iniciaram e lideraram as movimentações. Centenas de milhares de jovens assumiram um protagonismo que não se via nas ruas do Brasil desde o movimento dos “Caras-pintadas”, em 1992 (BARBOSA , 2014). Segundo o autor, os jovens tomaram a frente dos eventos, liderando e articulando os protestos pela internet e por meio das redes sociais. A *internet* ganhou lugar de destaque nessa nova era do protesto.

Ainda que análises políticas mais amplas devam ser realizadas quanto aos interesses que abarcaram cada uma desses processos e movimentos observamos que após a abertura política na década de 1980 a ação dos estudantes retrata uma dimensão importante de mobilização e resistência social.

Em consonância com o contexto nacional, no espaço mais micro das escolas, a partir da década de 1980 lutamos pela redemocratização da sociedade brasileira, com mais autonomia. No campo educacional, segundo Araújo (2009) a participação de todos/as ao redor da escola e transparência, são aspectos importantes contra relações impostas e hierarquizadas. Por outro lado, a democratização é um processo que não irá ocorrer espontaneamente, dever ser impulsionado, proporcionada e construída em diferentes instâncias que primam pela gestão democrática.

O desenvolvimento do tema gestão democrática relacionada às possibilidades da ampliação da participação dos estudantes na construção coletiva do conhecimento, implica a construção de valores coletivos e de compromisso com o grupo. Assim, aventamos a importância de olhar para a sala de aula e mobilizar o envolvimento dos/as estudantes tanto no processo pedagógico quanto na vida decisória da escola. Portanto, nosso objetivo no presente trabalho é analisar o envolvimento dos estudantes na construção de princípios coletivos e participativos gerados no contexto de um projeto comprometido com a aprendizagem de todos/as.

Metodologia

O “Ateliê de conhecimento” assume como eixo metodológico o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e a criação de estratégias pedagógicas criativas para trabalhar temas definidos de acordo com as demandas dos/as estudantes. Com o objetivo não apenas de melhorar o desenvolvimento pedagógico, como também despertar o interesse e a autonomia dos/as estudantes neste processo. Assim como, o compromisso dos/as estudantes com os/as colegas.

Diante dos conhecimentos que trabalhado no contexto escolar ou mesmo em outros espaços/tempos os/as discentes se manifestam seja quanto ao desejo de contribuir com um ou mais colegas ou quanto ao desejo de receber a colaboração para aprender. O projeto envolve pelo menos um/a professo/a de cada área do conhecimento para que ele/a consiga auxiliar os/as estudantes que desejam colaborar com os colegas, assim como no processo de construção de estratégias pedagógica criativas para a construção do conhecimento. No desenvolvimento do Ateliê os/as bolsistas do Pibid atuam na supervisão do projeto, na colaboração no processo de planejamento e avaliação.

Os/as professores/as podem orientar os/as estudantes a buscar apoio no ateliê em determinada área de conhecimento. Contudo, o Ateliê de conhecimento não se configura como um espaço de “reforço”. Além disso, há a preocupação de trabalhar com o conhecimento de forma interdisciplinar, por meio da metodologia de projetos.

Essa proposta foi apresentada aos estudantes da escola em rodas de conversas, nas quais indicamos o funcionamento do ateliê e a metodologia de participação dos estudantes. Todo o projeto tem gerado registros escritos por parte dos/as bolsistas do Pibid em forma de planejamento, sínteses, vídeo das atividades e registro fotográfico.

Resultados

Diante das inquietações provocadas no contexto escolar buscamos aprofundar estudos mais específicos sobre a participação estudantil e com olhar atento à temática retomamos alguns documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar para perceber como esse tema é destacado. No PPP identificamos o perfil dos estudantes que a escola deseja formar

> [...] alunos e alunas que sejam conscientes de seu papel como cidadão critico, empreendedor, no sentido de estar constantemente em busca de novas informações acerca do conhecimento e em relação ao mundo do trabalho, criativo, consciente de seus direitos e obrigações, e , sobretudo, com conhecimento e atitudes que possam contribuir com a transformação da realidade em que vivemos (PPP/CAIC, 2016, p. 74).

Identificamos, ainda, no regimento escolar que:

> São direitos fundamentais dos membros do corpo discente: Organizar o Grêmio Estudantil e usar de recursos próprios, ser apoiado pelo estabelecimento se necessário, recorrer as autoridades da escola, ser tratado com respeito, liberdade para usar a biblioteca para auxilio em sua aprendizagem, usar o refeitório, votar e ser votado para representante de sala, ter liberdade de expressar opiniões, não ser discriminado de nenhuma forma ou passar por constrangimento, ser protegido se necessário e ter igualdade de condições na escola (REGIMENTO/CAIC, 2014, s/p)

A análise desses e outros materiais mobilizou o grupo a ampliar o diálogo com os estudantes. O foco era “ouvir” esses sujeitos, assim questionamo-los quanto aos seus descontentamentos e afeições pela Escola, fazendo as seguintes perguntas para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental I: “O que é mais legal na escola?” e “O que te deixa triste na escola?”. Para os estudantes do Ensino Fundamental II foi proposto as perguntas: “O que você mais gosta no CAIC?” e “O que você gostaria de mudar no CAIC?”. Ao todo foram cento e oitenta e oito estudantes que participaram na construção de dados colocando uma ou mais categorias do que gostam ou não dentro da comunidade escolar, podendo ser este uma característica física da escola ou de convivência. Utilizamos o desenho como método na educação infantil, primeiro e segundo ano do Fundamental, e do terceiro ao nono ano utilizamos a escrita.

O que evidenciamos foi a falta de interesse dos/as estudantes pelos processos pedagógicos que se desenvolvem no âmbito da sala de aula, exceto pelas aulas de educação física. A relação entre os colegas foi citada como o aspecto mais importante para o gosto pela escola. Essa coleta de dado tinha um duplo propósito, que era compreender como eles/as avaliam as propostas de trabalho das quais participam, mas também dar espaço à manifestação, como um movimento inicial para pensarem a própria escola. A partir deste movimento evidenciamos como este é um processo incomum, ou seja, dar voz a estes/as estudantes, o que inclusive gera estranheza o processo de convocá-los a participa. Destarte, esse projeto de intervenção tenta dar relevo a esta temática. Vale salientar que historicamente um marco importante da participação estudantil foi conquistado com o momento de abertura política no país, após vinte e um anos de regime ditatorial, que foi a Lei Federal nº 7398/85 que define no:

> Art. 1° - Aos estudantes de estabelecimentos de ensino de 1° e 2° graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

Como observamos a participação estudantil obteve uma importante conquista a partir desta lei, o que foi seguido de forma posterior no Estatuto da Criança e adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que em seu artigo 53º, estabelece que: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando

ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes, no inciso IV: o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis. Em sentido semelhante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394/96) estabelece no título II, art. 2º que a "educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, com finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]." E, no Art. 3º diz que o ensino será ministrado baseado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...].

As orientações legais apontam a dimensão participativa dos/as estudantes, contudo esta ainda aparece de forma muito limitada no contexto da escola, especialmente quanto ao processo pedagógico, quando o/a estudante ainda parece ser mero receptor dos conhecimentos aos moldes de uma educação bancaria (FREIRE, 1983, 1997). Iniciamos, assim, o projeto com duas frentes de trabalho no Ateliê, um com foco nos "biomas", outro sobre "conhecimentos gerais de política". No primeiro o projeto envolve a criação de maquetes eletrônicas, com trabalho realizado no laboratório de informática. Já o tema das políticas foi impulsionado pelo momento político que vivemos no país. Como proposta metodológica envolvemos atividades teatrais, histórias de fantoches e gincanas. Nesse movimento a grande dificuldade tem sido o protagonismo dos estudantes no processo de planejamento.

Portanto, projeto o objetivo é chamar atenção, conscientizar e valorizar a participação dos estudantes na comunidade escolar, assim como a consolidação e integração pedagógica que, em nossa visão, se configura como potencial formativo para todos os envolvidos, especialmente para os/as discentes que desde tenra idade constroem princípios comprometidos os/as colegas.

Considerações finais

Cabe à educação formal também encorajar e despertar nos estudantes o reconhecimento dos seus direitos estudantis e a deseja atuação cidadã.

Portando, a participação estudantil na vida da escola cumpre, em nossa visão, um triplo papel, primeiro no processo formativo de todos/as os/as

estudantes envolvidos/as no processo pedagógico ao colaborar com a construção de vivências democráticas e princípios que buscam a melhora não individual, mas do coletivo. Segundo, no âmbito *institucional*, pois acreditamos que uma escola que conta com a participação de todos/as é uma escola que busca uma qualidade como construção social. E, terceiro, no campo *social*, tendo em vista que ao atuar ativamente nas decisões e compromisso com as deliberações coletivas, a escola contribui para formar pessoas que assumem o compromisso com a sua comunidade, seja na participação de associações de bairro, nos processos eleitorais e cotidianamente em sua atuação.

Dentre as grandes dificuldades em garantir a participação estudantil está a própria concepção pedagógica presente em muitas escolas, nas quais os/as discentes são considerados indivíduos passivos que não podem ou nada têm a contribuir com as decisões, sejam de natureza administrativa ou pedagógica. Provavelmente, por isso seja muito limitado o diálogo com os estudantes acerca das práticas pedagógicas. O que explica a dificuldade em compreender o Ateliê não como espaço de reforço e de propostas de trabalho muito semelhantes ao que é comumente realizado em sala de aula. Por outro lado indica a cultura de passividade com a qual o/a estudante vive o ambiente escolar e que dificulta a ação ativa no planejamento e ação no processo ensino-aprendizagem.

As observações evidenciam que a potencialidade do projeto está na valorização da participação, em uma concepção pedagógica que prima por princípios democráticos, em que o diálogo e o coletivo são entendidos como fundamentais.

A participação estudantil seja no âmbito das escolas ou demais movimentos sociais é um processo fundamental para a formação como cidadão. Processo este que contribui com as instituições das quais participam, mas também da formação política pessoal e com a transformação social ao se constituir em seu agente transformador.

Referências

ARAUJO, A. C. de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 16 abr. 2016.

BARBOSA, L. F. *Jovens e movimentos sociais no Brasil:* interrogando significados das manifestações de junho de 2013. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SILVA, J. J. C. La gestión democrática de la educación en el contexto del mundo del trabajo y de la reforma del estado. *Revista de Ciências Humanas – Educação* - Frederico Westphalen v. 15, n. 25, dez. 2014

MESQUITA, M. Movimento estudantil brasileiro: Prática militares na ótica dos Novos Movimentos Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, p. 117-149, out. 2003.



O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Cristina Alves de Souza Cardoso, UNIUBE, cris_alvescardoso@yahoo.com.br

Agências financiadoras: CAPES/FAPEMIG
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado que se integra ao projeto temático Perspectivas Interdisciplinares na Educação. Tem como objetivo descrever a participação de todos e todas nas decisões da escola que decide transformar-se em um espaço dialógico e democrático a partir das premissas do projeto denominado Comunidade de Aprendizagem. O estudo abrange, também, a análise da participação do gestor escolar no processo de implementação do projeto que contempla a realização de Atuações Educativas.

Palavras-chave: Comunidade de aprendizagem. Atuação educativa. Interdisciplinaridade.

Abstract

The present work refers to a master's research that integrates to the thematic project Interdisciplinary Perspectives in Education. It aims to describe the participation of all in the decisions of the school that decides to become a dialogical and democratic space from the premises of the project called Learning Community. The study also includes the analysis of the participation of the school manager in the process of implementation of the project that contemplates the performance of Educational Activities

Keywords: Learning community. Educational performance. Interdisciplinarity.

Introdução

Pretende-se abordar o papel do Gestor Educacional na implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem[1], sistematizando estratégias que promovam uma boa implementação, considerando a realidade de três escolas do município de Serra do Salitre que passam pelo processo de implementação, evidenciando os desafios e possibilidades dentro do contexto escolar, sua importância no processo ensino-aprendizagem e no sucesso do mesmo.

É imprescindível que gestores, educadores e a própria Comunidade Escolar encontrem novas alternativas que desperte o interesse dos alunos e que visem à melhoria da aprendizagem escolar, convivência e de atitudes solidárias com o objetivo de superar as desigualdades sociais e acima de tudo criar sentido para aqueles que são os atores principais nesse processo: os educandos.

A escola que ainda se propõe e resiste como um dos poucos lugares de reflexão e de transformação social deixou de se inter-relacionar e começa a "fechar os olhos" para a realidade porque sozinha não consegue ao menos compreender os motivos e os porquês do fracasso escolar, da indisciplina, da evasão, da falta de envolvimento dos familiares e então passa a compartilhar o papel que a sociedade se propôs, considerando apenas o aluno como um ser que não reclama, não pergunta, não questiona e simplesmente passa a ser apenas um número que reflete os indicadores de ensino aprendizagem tão considerados pela comunidade escolar.

O papel da escola é formar cidadãos para o mundo, um mundo diversificado, desigual e contrastante. Após décadas de alienação essa mesma escola começa a se questionar o porquê e o que ensinar. Com o advento da Sociedade da Informação, não se fazia necessário mais formar apenas operários preparados a executar a função a eles imposta em uma determinada linha de produção. Na nova sociedade, todos, rapidamente, e de várias maneiras, têm acesso a diferentes conteúdos, informações, culturas e formas de expressão de contextos diversos, o que tem provocado intensa mudança social. E a escola, como um instrumento dessa sociedade, precisa se adaptar às mudanças no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as relações mudam a partir das atitudes das pessoas.

Uma das principais causas pelas quais as escolas da atualidade não estão

respondendo às necessidades reais dos alunos e aos desafios da sociedade da informação é, precisamente o fato de que muitas práticas e estratégias não são baseadas em evidências e conhecimentos científicos. Nos anos 1990, o Centro de Investigação em teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona com base no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional e em colaboração com os principais autores e autoras de diferentes disciplinas de todo o mundo, promoveu a implementação do Projeto Comunidade de Aprendizagem em escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

A Universidade de Barcelona, por meio do CREA, coordenou um projeto de pesquisa sobre educação escolar para o Programa Marco[2] (Framework Programme – FP) da Comissão Europeia, envolvendo um total de 15 parceiros de 14 países europeus e mais de 100 pesquisadores. Esse projeto intitulado INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education foi realizado durante cinco anos (2006-2011). Esse projeto analisou estratégias educativas que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social. Foram revisadas as principais teorias e contribuições científicas do mundo sobre esse tema.

Após o estudo o projeto INCLUD-ED identificou práticas que efetivamente aumentaram o desempenho acadêmico dos alunos e a melhora da convivência. Essas práticas são chamadas Atuações Educativas de Êxito que se implementam no Comunidade de Aprendizagem, tais como: Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas, Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, Participação Educativas da Comunidade, Método Dialógico de Resolução de Conflito e Formação Pedagógica Dialógica. Uma escola que decide se transformar em Comunidade de Aprendizagem passa pelas fases de transformação e embasa sua filosofia na perspectiva dialógica da aprendizagem.

Entre os pesquisadores do INCLUD-ED a professora Doutora em Educação (UFSCar – Universidade de São Carlos), Roseli Rodrigues Mello, membro do CREA e Coordenadora do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da UFSCar), incluiu nos estudos do NIASE o projeto Comunidade de Aprendizagem que em parceria com a Secretaria Municipal de São Carlos implementou o projeto em escolas públicas do município. A partir da parceria com o Instituto Natura, o NIASE vem certificando Formadores em todos

os estados brasileiros e expandindo o projeto a mais de municípios.

As primeiras escolas “piloto” foram os ginásios cariocas na cidade do Rio de Janeiro e posteriormente o município de Cajamar e Tremembé em São Paulo. Hoje o projeto está presente em municípios do Nordeste, na região Norte e no município de Serra do Salitre em Minas Gerais. A expansão se dá por meio da parceria entre Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e por meio de outras parcerias. Uma parceria bastante relevante para garantir a correta implementação é a formação de representantes locais nos estados e respectivamente nos municípios por meio do curso de Formação de Formadores por profissionais do CREA. Desta forma pretende-se ampliar o número de escolas como Comunidades de Aprendizagem para grande parte do país. Hoje são 217 instituições, sendo 180 escolas, 3 Universidades, 29 Secretarias e 5 Instituições que apoiam e/ou são Comunidades de Aprendizagem.

Um dos desafios apontados é o argumento de que um projeto de pesquisa e estudos realizado em países da Europa, não responde às necessidades e à diversidade do Brasil. Fato esse que vem sendo respondido por meio de estudos e do sucesso na implementação do projeto em diversos municípios.

O processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem contempla uma série de fases: Sensibilização, Tomada de Decisão, Sonhos, Seleção de Prioridades e Planejamento. Um dos grandes desafios e também contribuições está na participação efetiva dos Gestores Escolares na tomada de decisão, na implementação do projeto e na constante transição dos profissionais da educação. Para isso um gestor que preza por uma gestão democrática e dialógica favorece e aponta várias estratégias e possibilidades para garantir o sucesso desse projeto.

No que se refere a Gestão Democrática brasileira acredito que a construção da identidade de uma instituição se inicia a partir da Autonomia conferida à mesma, instituída pela LDB nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional que permite que com base na autonomia da escola o processo decisório passe a ocorrer nos níveis mais próximos da população. A gestão para ser democrática não pode se restringir à participação de educadores e dos usuários da escola – a comunidade - na construção do PPP – Plano Político Pedagógico das escolas. Ela deve incentivar a participação e consequentemente a contribuição igualitária de todos os membros nos diversos

segmentos da escola.

Todo processo de transformação requer uma liderança que acredita e inspira sua comunidade. Esses atores atuam diretamente com a comunidade escolar e podem contribuir para o sucesso ou o fracasso de suas escolas no processo de transformação das mesmas em Comunidades de Aprendizagem. Ocupar esse lugar é desafiante, é necessário saber ouvir, calar, mas acima de tudo “falar”, pois por meio dos relatos que esses agentes adotam eles solidarizam toda a comunidade a ter esperança de que essa transformação é possível.

De acordo com Freire (1997, p. 2) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A escola ainda é um dos únicos espaços dialógicos e acessíveis que a comunidade escolar encontra para tentar diminuir as desigualdades sociais e garantir a igualdade das diferenças.

Metodologia

A pesquisa não deverá ser algo que apenas investiga, mas que se vive. Pretende-se utilizar na pesquisa de mestrado uma abordagem qualitativa, pesquisa descritiva, pesquisa bibliográfica e análise documental.

Farão parte do processo investigativo as diretoras, as supervisoras e três professoras das Escolas Municipais Dalila Lopes da Silveira, Senador Lúcio Bittencourt e Professor Raul de Melo de Ensino Fundamental I do município de Serra do Salitre (MG), onde o projeto está sendo implementado desde o ano de 2016. É importante ressaltar que até o momento a pesquisa encontra-se no processo de Estudo do Conhecimento sobre o tema proposto.

Resultados

Entender que os obstáculos são muitos e diversos para que as escolas das redes municipais envolvidas no processo de formação repensem a educação ofertada e transformem gradativamente suas práticas educativas a serviço da vida, das relações que se tecem é o primeiro passo. Todas as pessoas envolvidas aprendem e ensinam, pois não há conhecimento que se sobrepõe aos outros. Como disse Freire, 1997, “A educação, na verdade, precisa tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopia”. E sãos os elementos

deste processo sejam eles favoráveis ou dificultadores, que proporcionarão a construção de uma escola que embasa sua gestão nos princípios da dialogicidade e da participação democrática de toda a comunidade.

Com base nesta pesquisa pretende-se apontar estratégias e fragilidades a partir da análise dos resultados, considerando a realidade local e a participação do Gestor Educacional na implementação do projeto Comunidade de Aprendizagem.

Considerações finais

As escolas que se propõem a se transformar em Comunidades de Aprendizagem, desperta nos envolvidos neste processo de transformação, sejam eles educadores, gestores, pais, alunos e comunidade a necessidade de participação nas decisões e projetos da escola. Acreditam que as pessoas e a sociedade podem mudar, e que a mesma é um agente de mudança e não de reprodução. Que os ideais e as altas expectativas são a força dessa mudança. Todo projeto educativo ou social que melhora a educação parte de uma utopia. Acredita que quem é solidário faz uma grande transformação em si mesmo e que a transformação do entorno, e não sua adaptação a ele, é o que produz a melhora das aprendizagens.

Nesta perspectiva, o espaço escolar passa a ser um ambiente dialógico e democrático que formam cidadãos críticos, reflexivos e participativos. E desta forma podem exercer o direito a participação e a tomada de decisão que são os princípios da gestão democrática.

Ao considerar o cenário atual em que a escola atua, o tema desta pesquisa de Mestrado não pretende se esgotar neste estudo, e, me desperta ainda mais inquietações para futuras investigações, pois discussões como as levantadas aqui, podem permitir o encontro e o uso de instrumentos humanizadores e democratizantes, a fim de superar a cultura da não participação, e construir espaços dialógicos e transformadores, pautados na inclusão e igualdade de direitos.

Notas

1. Projeto Baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito dirigidas à transformação social e educacional que visa a uma melhoria relevante na aprendizagem escolar o desenvolvimento da convivência e de atitudes solidárias.

2. É o mais importante programa europeu de apoio a pesquisa que promove e financia investigações de excelência para responder aos principais desafios sociais, econômicos e ambientais da Europa. Ele pode ser encontrado no CORDIS - Serviço de Informação Comunitário sobre Investigação e Desenvolvimento.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1997.



DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROEJA

Renata Altair Fidelis, UFU, renataaltair_fidelis@hotmail.com
Carla Cristina Jacinto da Silva, UFU, carla.cris12@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Este trabalho visa analisar qual a formação do profissional docente para a educação profissional e educação de adultos e as possibilidades de formação continuada em um curso de pós-graduação para atuação no proeja. São objetivos desse trabalho saber quais os aspectos legais que referenciam essa formação e que formação específica é pensada para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A Educação de Jovens e Adultos é uma das Modalidades de ensino que determinadas vezes não tem um docente que conheça os aspectos pertinentes aos discentes, pois alguns conteúdos não condizem com as reais necessidades dos discentes. A integração de duas modalidades que no decorrer dos anos foram marcadas por atos incontínuos, entrevê a possibilidade de uma formação profissional unida à educação, para que assim os discentes possam ingressar qualificados ao mercado de trabalho. Utilizamos como referência metodológica a pesquisa bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos (2003), abarca toda a bibliografia tornada pública relacionada ao tema de pesquisa, desde jornais, livros e revistas, monografias, teses, artigos eletrônicos outros e possibilita ao pesquisador o contato direto com essas fontes.

Palavras chave: Eja. Proeja. Formação Continuada.

Abstract

This paper aims to analyze the teacher training for professional education and adult education and the possibilities of continuing education in a postgraduate course to work in the National Program for Integration of Vocational Education with Basic Education in the Education Mode of Youth and Adults-PROEJA. The objectives of this work are to know what legal aspects refer to this training and what specific training is planned for Proeja. Youth and Adult Education is one of the modalities of teaching that sometimes doesn´t have a teacher who knows the pertinent aspects to the students, because some contents don´t match the real needs of them. The integration of two modalities that over the years have been marked by incontinent acts, sees the possibility of a professional formation linked to education, so that the students can enter qualified to the job market. We use as a methodological reference, the bibliographical research according to Marconi & Lakatos (2003) that has been made public related to the research topic, from newspapers, books and journals to monographs, theses and electronic articles that enable the researcher to have direct contact with search sources.

Keywords: Eja. Proeja. Formation Continuing.

Introdução

O Brasil há algum tempo não muito distante possuía um amplo número de analfabetos. Contudo com o passar dos anos e de uma forma extensa a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino ainda têm se mostrado como um dos temas que têm sido discutidos em debates relacionados à educação, pois, são recentes as iniciativas governamentais no sentido de oferecer esta modalidade de ensino. O discente da Educação de jovens e adultos é o indivíduo que teve seus direitos de aprendizagem não completamente estabelecidos por distintos motivos e ao retomar seus estudos enfrentam desafios, estes por sua vez relacionados também às práticas que algumas vezes os sujeitam a um ensino voltado para crianças. De acordo com Pereira e Martins (2002) as modificações aceleradas da sociedade globalizada forçam a reconsiderar o papel da escola e da educação.

Além disso, para Pereira e Martins (2002) a internalização dos exemplos culturais, as modificações de valores e referenciais para a juventude, as transformações do mercado de trabalho entre diferentes fatores, demandam repensar o modelo educacional pelo qual trabalhamos. “No tempo presente, olhar as juventudes pela ótica da educação e, particularmente, da educação de jovens e adultos, é um grande desafio” (ANDRADE, 2009, p.35). De tal modo pode se dizer que o desenvolvimento e a formação profissional docente para

apreensão das particularidades do público com o qual irá trabalhar são peculiaridades das políticas públicas educacionais brasileiras.

Metodologia

Utilizamos como referência metodológica para esse trabalho a pesquisa bibliográfica que segundo Marconi; Lakatos (2003), abarca toda a bibliografia tornada pública relacionada ao tema de pesquisa, desde jornais, livros e revistas, monografias, teses, artigos eletrônicos e outros que possibilitam ao pesquisador o contato direto com essas fontes.

Desenvolvimento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9.394/1996, dispõe, no art. 37, que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, analisando as características, interesses e condições de vida e de trabalho do alunado, pois sua escolarização é uma dívida social não atendida. Para Andrade (2009) um princípio educacional que trata os jovens que ficaram de “fora” com indiferença discorre discriminações e preconceitos levantados socialmente carregados tanto por esta modalidade educacional- a EJA- quanto pelos jovens pobres. De acordo com Arroyo (2006) uma das particularidades da EJA foi durante muito tempo se estabelecer um pouco as margens, ou “a outra margem do rio”.

Para adentrar as questões relacionadas ao processo de formação do profissional docente aquele que mediará o ensino aqui aos jovens e adultos considera-se pertinente de acordo com Fernandes et. al (1996, p.298) considerar inicialmente “que a educação é o ato de educar, conjunto de normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”, experimentadas nos diversos espaços de convivência social. O profissional docente que cumprirá segundo a LDB ao que foi designado em relação ao ensino, deve ter o conhecimento segundo artigo 35 que é indispensável uma formação docente continuada em/ ou contínua para dar conta das inúmeras tarefas estabelecidas a ele, pois segundo Puentes, Longarezi, e Aquino (2012, p.19), em relação à profissionalização e capacitação dos professores documentos elaborados pelo MEC ressaltam a sua importância na melhoria da

qualidade da educação. Deste modo é possível compreender que educar, logo, mediar antevê uma formação especial não simplesmente específica para que do mesmo modo se construa competências necessárias à troca de conhecimentos e à construção dos saberes.

Formar para docência tem se constituído como um amplo desafio, tanto para o desenvolvimento profissional, como para o aprimoramento educativo, segundo alguns autores como Severino (2003) a formação dos profissionais, que pretendem atuar nos múltiplos sistemas de ensino é inquietante para aqueles que se interessam pelo futuro da educação em qualquer sociedade. Conforme Oliveira e Santos (2012) o ensino é primeiramente uma pratica social presente em distintos espaços e momentos da produção social, deste modo “a escola detém, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade” (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p.71). Portanto “a sala de aula é um microssistema complexo onde ocorrem inúmeras interações, a metodologia utilizada em aula será fundamental e ela não pode ser fruto da improvisação nem da causalidade” (IMBERNÓN, 2012, p.211).

Ainda segundo Imbernón (2012) os métodos, e a metodologia a ser utilizada no ensino e aprendizagem faz com que os docentes reflitam as múltiplas questões que são propostas a eles em relação ao procedimento educativo, colaborando com os critérios que admitem justificar a ação didática na aula e também na instituição de ensino.

Resultados

A carreira docente é uma profissão que exige saberes, segundo Marcelo Garcia (2012, p.8), “relatórios internacionais recentes têm centrado a sua investigação e destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos”. Conforme também Marcelo Garcia (2012) existe uma extensa quantidade de estudos e averiguações que advertem que a qualidade dos docentes e a forma como mediam o ensino é o fator mais importante para esclarecer os resultados dos alunos. Logo, “adquirir saber permite assegurar-se certo domínio do mundo no qual se vive comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p.60). Para Feiman (1983) citado por Marcelo Garcia (1995, p.112), “falar da carreira

docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar,” passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente).”.

Santos (1998) diz que é necessária uma reflexão de que, para que possamos entender os processos de formação do profissional docente é preciso de início discutir o correspondente processo de formação, ou seja, as experiências adquiridas e vividas no decorrer da vida dos discentes que antecedem a entrada aos cursos de formação inicial, pois ao iniciarem o curso levam consigo uma experiência escolar sobre os docentes, a escola, as funções do professor chegando esses discentes com alguns conceitos a respeito da tarefa do profissional docente.

Conforme Melo (2012, p.259), “compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos.” Além disso, segundo Melo (2012) a apreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação de professores admite aumentar o entendimento das práticas formativas desses cursos e o perfil dos profissionais. Nesse sentido ao compreender a importância dos saberes já adquiridos para a formação de professores é importante saber, que a pré- formação para a formação docente faz parte também da formação inicial, que tem como intuito além da possibilidade de construção de saberes a qualificação do profissional para o exercício da função docente, logo, a obtenção da titulação ao final da conclusão do curso.

A partir da importância dos saberes advindos da pré-formação e formação inicial, fica evidente a necessidade dos cursos que preparam profissionais para atuação considerar a seriedade desses saberes para o processo formativo.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada constitui um dos aspectos essenciais para o aprimoramento do profissional, essa formação assim como a inicial tornou-se um objeto de grande importância e preocupação para professores, pesquisadores, estudiosos e políticos da área da educação, os quais ressalvam redefinições sobre as práticas pedagógicas, programas, adequações ao contexto uma vez que, em alguns estabelecimentos de ensino, “não há uma tradição de compromisso das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualização

contínua dos profissionais docentes que elas formam" (GATTI; BARRETTO, 2009, p.225).

Assim sendo o governo federal cria por meio do Decreto nº 5.840 de julho de 2006 para que se atenda a proposta de integração da Educação Profissional com a Educação de Adultos, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA para o ensino fundamental e médio.

Franzoi *et al* (2013), expõem que o PROEJA foi contemplado com investimentos para a formação de professores no nível de pós-graduação, permitindo a diversos docentes compreender as duas modalidades e sua proposta de integração de tal modo a ser, além disso, um multiplicador dos aspectos pedagógicos que norteiam. No que se refere à formação de professores para atuarem no PROEJA tanto na formação inicial e continuada, quanto nos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio a exigência para os primeiros são os cursos de nível superior ou médio e os outros são os cursos de licenciatura não contemplando nenhuma formação específica.

O Programa também conta com estímulos a pesquisa por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Assim o Curso de Pós-Graduação Lato sensu em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi oferecido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, na Modalidade de Educação a Distância por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB que tivemos o prazer de participar assim consolidamos a proposta, uma vez que em um futuro bem próximo atuaremos nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

A partir do referencial abordado foi possível percebermos que conhecer o discente de Educação de Jovens e adultos é o primeiro passo, compreender os caminhos pelos quais serão construídas estratégias a fim de associar o conhecimento do cotidiano com o saber científico é um desafio, mas, cabe ao profissional buscar formações contínuas e continuadas para ampliar os conhecimentos, adquirindo assim novos saberes. Está formação, capacitação é direito do profissional docente, respaldada nos documentos legais, que ressaltam sua importância na melhoria da qualidade da educação.

É indispensável saber o contexto histórico e social em que estão inseridos os discentes já que o docente representa o elo que permite a esses sujeitos serem mediados na busca de saberes. Conhecer os discentes e suas particularidades é possível, para compreensão dos caminhos pelos quais serão realizadas as estratégias para associar o conhecimento do cotidiano com o saber científico. A integração das duas Modalidades implica um caminho diferente dos já vivenciados exige acompanhamento para compreender quais os contornos e possibilidades que vão se delinear ao longo da sua aplicabilidade.

Referências

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: Paiva, J. et.al. *Educação de Jovens e Adultos*. (Org.). Petrópolis: DP, 2009. p.35

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNANDES, F.; LUFT C. P.; GUIMARÃES, E. M. *Dicionário Brasileiro Globo***.** 43. ed. São Paulo: Globo, 1996, p.298.

FERREIRA, J. M.; VECTORE, C.; DECHICHI, C. Mediação Pedagógica como Estratégia de atuação junto ao aluno do atendimento educacional especializado**.** In: DECHICHI, C. et.al*. Curso básico*: educação especial e atendimento educacional especializado. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012. p.55

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. de C. D. Proeja e Pronatec: ciclo de políticas recicladas. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013, p.84-100.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil:* impasses e desafios**.** Brasília: UNESCO, 2009. p.35-222-225.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS E. M. *Fundamentos da Metodologia Cientifica*. Disponível em: http://pt.slideshare.net/juliocezarsgt/fundamentos-de-metodologia-cientifica-lakatos-marconi. Acesso em 24 de Outubro de 2016.

MARCELO GARCIA, C. Formalidade e Informalidade no processo de aprender a ensinar**.** In: In: PUENTES, R. V.; et.al. *Ensino Médio:* estado atual, políticas e formação de professores. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012.p.182.

MELO, G. F. A Formação de Professores para o Ensino Médio: em foco as ciências exatas. In: PUENTES, R. V.; et.al. *Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores.* (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012. p.256-261.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise do profissional docente**.** In: Brzezinski, Iria. *Profissão professor:* identidade profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. Ensino Médio: um estudo do desempenho da rede estadual de Uberlândia-MG. In: PUENTES, Roberto Valdés; et.al. *Ensino Médio:* estado atual, políticas e formação de professores. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012. p.19.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua**.** In: VEIGA, I. P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1998.p.123.

SEVERINO, A. J. Preparação Técnica e formação ético-política dos professores**.** In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores:* desafios e perspectivas (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.72



MULHERES, HISTÓRIA E LITERATURA EM RACHEL DE QUEIROZ

Regina Lima Andrade Gonçallo, UFTM, reginaysabella@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: Educação, Linguística, Letras e Artes.

Resumo

Este trabalho visa investigar e discutir o posicionamento da mulher em uma obra específica da literatura brasileira: O Quinze, de Rachel de Queiroz, a partir do contexto histórico em que ela está inserida. Embasamo-nos em Bosi (1994) e Cândido (2000), além de outros. Durante a análise da obra percebemos que o livro lido, apesar de se situar no início do século passado, apresenta uma mulher forte, decidida e inteligente, numa sociedade em que o papel da mulher não era relevante Podemos dizer que a posição da mulher naquela época não era favorecida, mas, apesar disso, verificamos que a mulher, na obra analisada, apresenta “sintomas” de desconforto diante da posição que ocupa na sociedade, sendo possível perceber certa emancipação feminina. Isso fica bem claro na personagem Conceição que, apesar de ser letrada e engajada nos problemas sociais de sua região, é várias vezes pressionada para se casar e deixar de lado suas convicções feministas.

Palavras-Chave: Literatura Brasileira; Perfil Feminino.

Abstract

This work aims to investigate and discuss the position of women in a specific work of Brazilian literature: Rachel de Queiroz's Quinze, from the historical context in which it is inserted. We are based in Bosi (1994) and Cândido (2000), in addition to others. During the analysis of the book we see that the book, although it is situated at the beginning of the last century, presents a strong,

decisive and intelligent woman in a society where the role of women was not relevant. We can say that the position of the woman at that time was not favored, but in spite of this, we find that the woman in the analyzed work presents "symptoms" of discomfort with her position in society, and it is possible to perceive a certain feminine emancipation. This is made clear in the character Conceição who, despite being literate and engaged in the social problems of her region, is repeatedly pressured to marry and set aside her feminist convictions.

Keywords: Brazilian Literature; Female Profile.

Introdução

Um dos assuntos mais discutidos, nestes últimos anos, no âmbito dos estudos das áreas da Literatura e História refere-se acerca do mundo feminino, tal como ele se revela no registro histórico e/ou literário do passado. Essas pesquisas se multiplicam, buscando revelar e compreender o que as mulheres de ontem pensavam e agiam, muitas vezes contrariando a visão dominante na sociedade, bem como o que a sociedade pensava e/ou exigia delas.

Neste artigo buscamos entrelaçar as relações possíveis entre História e Literatura e indicar que a junção desses dois campos de saber é permeada por descobertas, na qual se pode obter um conhecimento histórico por meio da Literatura. É mais complexo separar a História da Literatura do que juntá-las, tendo em vista que uma sofre influência da outra. Para Novo (2016, p. 58), a Literatura estabelece diálogos com demais áreas do conhecimento, promovendo inter-relação e transpondo as fronteiras disciplinares com intuito de romper a concepção fragmentária de ensino e alcançar a unidade de conhecimento.

> a Literatura traz em seu âmago as potencialidades de um trabalho interdisciplinar. Fundamentalmente plurissignificativa, ela se torna um construto interdisciplinar através de diferenças e sentidos atribuídos às obras tanto por parte do autor quanto do leitor ao gerar diálogos com demais áreas do conhecimento (NOVO, 2016, p. 59).

O objeto de estudo deste estudo é a obra “O Quinze “de Rachel de Queiróz. A obra foi escrita no período regionalista de 1930, e se caracterizou por uma linguagem crítica e ‘seca’, representando problemas específicos da região nordestina.

A razão pela qual se explica essa necessidade de denunciar a realidade brasileira é fruto do pensamento do homem da geração de 1930, os efeitos da

crise econômica mundial, além dos choques ideológicos que levaram a posições mais definidas e engajadas. Para Bosi (1994) os problemas que o Brasil passou nesse momento condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela rudeza e uma retomada do naturalismo.

De acordo com Antônio Candido, o inconformismo e o anticonvencionalismo se tornaram um direito, não uma transgressão. “Foi como se a literatura tivesse desenvolvido para o leitor uma visão renovada, não convencional, do seu país, visto como um conjunto diversificado mas solidário.” (CANDIDO, 1987: 187).

Com todo esse clima de denúncia da realidade brasileira, Gilberto Freire, José Lins do Rego e José Américo de Almeida organizaram o Congresso Regionalista de Recife, em 1926, que tinha como proposta básica organizar uma literatura comprometida com a problemática nordestina, a seca, as instituições arcaicas, a corrupção, o coronelismo, a exploração da mão-de-obra, enfim os contrastes sociais.

Rachel de Queiroz não seria exceção. Engajada num clima de denúncia e vivenciando essa nova realidade mais crítica, expressa, em seus romances, todas as mudanças sociais e psicológicas pelas quais passava o nordeste brasileiro.

No ano de 1977 a instituição mais representativa das letras no país - a Academia Brasileira de Letras - aceitou pela primeira vez uma mulher como membro de seu seleto grupo. O nome escolhido foi Rachel de Queiroz, escritora brasileira com vários trabalhos publicados dentro e fora do país, mas pouco estudada nos dias de hoje, apesar de ter produzido intensamente até 2003, quando faleceu.

Rachel de Queiroz rompeu barreiras e entrou para a história como pioneira do feminismo dentro da literatura. No livro *O Quinze,* de autoria de Rachel*,* destaca Conceição, professora, culta e letrada; trabalhava ajudando retirantes num campo de concentração; a personagem gosta de ler livros com tendências feministas e socialistas e, além disso, abriu mão do seu parceiro amoroso e dedicou-se a cuidar de uma criança que ela mesma não gerou. Uma adoção que não serviu apenas para satisfazer aos apelos maternais, mas também sociais.

Na obra selecionada, a mulher se posiciona de maneira distinta na

sociedade. Qual é sua luta e seu discurso? Assim, temos como perguntas de pesquisa: Qual é o olhar da personagem em relação à realidade da seca nordestina? Quais as repercussões sociais, culturais e até econômicas da seca na ideologia e postura da personagem? Que visão de sociedade seu discurso representa?

A obra, mesmo tendo sido escrita há mais de meio século, já prenuncia algumas das conquistas femininas obtidas posteriormente. Com base no texto, podemos perceber o caráter de agente transformador do meio, na mulher dentro do texto. A autora, naquela época, já conseguia enxergar a mulher com um papel mais expressivo na sociedade? Estariam ela (a autora) prevendo aonde a mulher chegaria?

Nas duas primeiras décadas do século XX, o Brasil passou por muitas transformações que apontavam para uma modernização de nossa vida política, social e cultural.

Como contexto político vivia-se o período da estabilização do regime republicano e a chamada 'política do café-com-leite', com a hegemonia dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Do ponto de vista cultural, tem-se a Semana de Arte Moderna, o marco do Modernismo, idealizada por um grupo de artistas. A Semana pretendia colocar a cultura brasileira a par das correntes de vanguarda (futurismo, dadaísmo, surrealismo e impressionismo) do pensamento europeu, ao mesmo tempo em que pregava a tomada de consciência da realidade brasileira. Após toda efervescência da primeira fase do Modernismo brasileiro (até 1930), vem uma segunda fase na qual ocorreu um aproveitamento das conquistas da geração anterior, especialmente as formais e um maior adensamento dos temas.

Dentro do novo contexto, pedia-se uma Literatura mais ligada aos fatos, pois o homem estava mais preocupado com o que acontecia ao seu redor, buscava a realidade imediata. Os romancistas pós-modernos optaram por um aprofundamento das relações entre homem/meio, homem/sociedade, com uma visão crítica dessas relações. Essa escolha provém da postura crítica que o homem da geração de 30 passa a ter da sociedade.

Para a pesquisa, vamos nos ater na Prosa do regionalismo nordestino, uma vez que a obras selecionada está dentro deste contexto. Para Vicentini (2007), o conceito de regionalismo para a ficção brasileira está vinculado à

descrição das regiões e dos costumes de determinada localidade que, hoje, parece, segundo ela, se consubstanciar pela parelha interior/capital.

Metodologia

Segundo Chizzotti (2001), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Este estudo surgiu após leitura de grande obra do Modernismo brasileiro *O quinze*, de Rachel de Queiroz, a leitura me levou a questionar a posição da personagem feminina no texto. Para análise *O Quinze*, foi preciso ter uma visão do contexto histórico e das características do Modernismo da segunda fase, além do papel da mulher na época em que a obra inserida. Para isso é necessária a leitura de algumas obras que retratam a época pesquisada. Embasar-nos-emos em Bosi (1994) e Cândido (2000) e Priore (2002), além de outros e analisaremos, o contexto da época, o perfil feminino, mostrando como a autora a construiu, respeitando ou não a época.

Resultados

Cada época representa um determinado contexto histórico, e os autores procuram inserir seus textos respeitando as características sociais do momento. O trabalho foi amparado por estudiosos como Bosi (1994), Cândido (2000) e Priore (2002), que souberam expor o contexto histórico, tanto da sociedade com seus costumes e ideologias, como da trajetória da mulher como personagem social construindo sua história.

Rachel de Queiroz foi uma participante ativa do movimento regionalista; para tanto, criou personagens que refletiram muito a realidade da mulher brasileira de hoje.

Em *O Quinze,* seu livro de estreia e mais popular, a autora faz, já no título, referência à grande seca de 1915, vivida pela autora em sua infância. O romance tem como personagem central Conceição. Podemos defini-la como uma moça culta e letrada; era professora e gostava de ler livros com tendências feministas: “Foi à estante. Procurou, bocejando, um livro. Aqueles livros - uns cem no

máximo - eram velhos companheiros que ela escolhia ao acaso" (QUEIROZ, 2003, p.14).

Nesse trecho do livro, fica explícita a paixão da personagem pela leitura. A literatura desempenha um importante papel na formação da protagonista, tornando-a crítica perante a realidade, e as leituras passam a interferir em suas atitudes; o contato com os clássicos ampliam a sua visão de mundo, propiciando-lhe uma consciência social e crítica:

> Estaria com razão a avó? Porque, de fato, Conceição talvez tivesse umas ideias? [...] Acostumada a pensar por si, viver isolada, criara para seu uso ideias e preconceitos próprios, às vezes largos, às vezes ousados, e que pecavam principalmente pela excessiva marca de casa (QUEIROZ, 2003, p.17).

Conceição mesma tem ideias e comportamentos contrários aos de sua avó. Prefere uma vida solitária e emancipada, trata os livros herdados pelo seu avô que fora livre-pensador, maçom e herói da Guerra do Paraguai, como velhos companheiros. Ler pra ela era algo prazeroso. "E você sem largar esse livro! Até em hora de missa! A moça fechou o livro indo: - Lá vem Mãe Nácia com briga! Não é domingo? Estou descansando" (QUEIROZ, 2003, p. 123).

É possível perceber uma postura diferente da personagem, pois contextualizando a obra com a época escrita, as jovens tinham uma educação totalmente voltada para uma formação de esposa e mãe. Conceição desafia essa pratica tradicional, confirmadas nas palavras da avó mulher que não se casa é um aleijão, e, contrariando essa sociedade patriarcal, que segundo Pedro (2002, p.308), ridicularizava as solteironas e as tratavam como figuras sem classe social, a personagem analisada sente-se feliz em ser solteira.

Podemos também perceber as diferenças de comportamento de Conceição e de sua avó Mãe Nácia. Os pensamentos das duas se contrapõem em vários momentos. Enquanto a avó reza, Conceição lê; a avó faz novena, ela ajuda os flagelados no campo de concentração.

Na sociedade patriarcal, havia uma grande preocupação com o que as mulheres devem ler. Elas eram vigiadas pela família, igreja ou marido. Conceição interessa-se por livros que não eram recomendados às mulheres de sua época:

> — De que se trata? Você sabe que eu não entendo francês...
> Conceição, ante aquela ouvinte inesperada, tentou fazer uma

> síntese do tema da obra, procurando ingenuamente encaminhar a avó para suas tais ideias:
> — Trata da questão feminina, da situação da mulher na sociedade, dos direitos maternais, do problema...
> Dona Inácia juntou as mãos aflita:
> — E minha filha, para que uma moça precisa saber disso? Você quererá ser doutora, dar para escrever livros? (QUEIROZ, 2003, p.124).

Enquanto a sociedade atraía as mulheres para os romances que reproduziam os valores patriarcais, a personagem prefere livros que a levam a um pensamento diferente da realidade que a cerca.

Dentro do contexto sociocultural representando no livro, a mulher teria que ser portadora de todos os valores da sociedade, sendo indispensável a ela se casar e render-se À posição de mãe e dona-de-casa. Conceição não se rende aos apelos da avó e abre mão desse casamento convencional porque ele significaria o abandono de sua liberdade e ideologia cultural.

Na época em que a obra foi escrita, o conceito de família estava vinculado ao núcleo constituído pelo casamento, sendo que só eram reconhecidos filhos aqueles que estivessem ligados pelo parentesco consanguíneo. É importante ressaltar que esse valor era pregado na maior parte do Brasil, mas Priore (2002, p. 255) cita que no Nordeste era rotina as famílias de elite, por meio de rituais de compadrio, adotarem “filhos de criação”. Mas, ao encontrar-se com o afilhado, Conceição chega à conclusão de que se realizou como mãe, mesmo não o tendo gerado:

> À vista do menino, adoçou-se a amargura no coração da moça. Passou-lhe suavemente a mão pela cabeça; e pensou nas suas longas noites de vigília, quando Duquinha, moribundo, arquejava, e ela lhe servia de mãe. Recordou seus cuidados infinitos, sua dedicação, seu carinho...
> E, consolada, murmurou: — Afinal, também posso dizer que criei um filho.. (QUEIROZ, 2003, p. 149).

Diante da análise, percebemos que o livro, apesar de se situar no início do século passado, apresenta um perfil feminino bem à frente do seu tempo. É uma personagem que pode ser percebida como prefiguração do que hoje se debate em termos de emancipação feminina.

Considerações finais

Durante a pesquisa, tivemos como objetivos mostrar não só o papel feminino na sociedade patriarcal, mas, a partir dessa sociedade que tanto humilhou e subestimou a mulher fazer um contraponto, com nossa sociedade.

Apesar das lutas que a mulher enfrentou ao longo do século por melhorias na sua posição social, ela ainda ocupa posição secundária e discriminada, tanto na família, como no mercado de trabalho. A personagem escolhida é exemplo dessa luta, uma mulher que, sem perceber, tornou-se espelho para que hoje não desistíssemos de nossos ideais.

Dessa forma, engajada com seu tempo, comprometida com a libertação e/ou expressão do grito/voz feminina, *O Quinze* mostrou-se como obra representativa da sensibilidade da mulher (seja ela nordestina ou não), que, em meio a adversidades de toda ordem, ainda encontram forças para lutar e sonhar. Conceição conseguiu enxergar que, para um casamento ser realizado, é preciso questionar seus prós e contras e acredita no aperfeiçoamento humano, por meio dos livros e do olhar ao próximo. Ou seja, questiona a visão conservadora e patriarcal de que a felicidade última da mulher está no casamento e na maternidade; colocando a mulher numa posição submissa ao homem

Após a análise, podemos constatar que o olhar da personagem analisada, em relação à seca nordestina, é de luta e esperança por uma vida melhor.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo***.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: 70, 1997.

BOSI, A. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Ed. Cultrix, 1994.

CANDIDO, A. A educação pela noite & outros ensaios. São Paulo: Ática, 1987.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVO. S. L. L. Letramento literário: uma possibilidade interdisciplinar. *Cadernos da educação básica*, Programa de Mestrado em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, maio, 2016. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/708 Acesso em 16 abr. 2016.

PRIORE. M. de. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.

QUEIROZ, R. *O Quinze.* 66. ed. São Paulo: Editora Siciliano, 1999.

VICENTINI, A. Regionalismo literário e sentidos do sertão. *Sociedade e cultura*, Goiás, v. 10. n. 2, p.187-196, jul.-dez. 2007.



DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VINCULOS

Claudia Caroline Delefrate Pereira, UNESP, cdelefrate@hotmail.com.

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas.

Resumo

Este trabalho constitui-se em um relato de experiência -estudo bibliográfico- a partir do exercício profissional de uma das autoras e, síntese das reflexões do trabalho e formação profissional em Serviço Social, objeto de estudo do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Estadual Paulista. Apresenta-se brevemente a dimensão socioeducativa e sua contribuição com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Utiliza-se referenciais teóricos como Gramsci e Paulo Freire. Discute-se a dimensão socioeducativa como algo intrínseco ao fazer profissional e as possibilidades das diferentes direções educativas impressas pelo assistente social nesse Serviço. Para tanto, serão abordadas, algumas considerações sobre Educação e o exercício profissional do Assistente Social. Infere-se desse estudo, a importância da articulação da dimensão socioeducativa do Assistente Social em uma prática vinculada a Educação Popular.

Palavras-chave: Dimensão socioeducativa. Serviço Social. Educação Popular.

Abstract

This work constitutes an experience report - bibliographic study - from the professional exercise of one of the authors and a synthesis of the reflections of

the work and professional training in Social Work, object of study of the Academic Master in the Graduate Program in Social Service at Universidade Estadual Paulista. It presents briefly the socio-educational dimension and its contribution with the Service of Coexistence and Strengthening of Links. Theoretical references such as Gramsci and Paulo Freire are used. The socio-educational dimension is discussed as something intrinsic to the professional and the possibilities of the different educational directions printed by the social worker in this Service. To do so, we will discuss some considerations on Education and the professional practice of the Social Worker. It is inferred from this study, the importance of articulating the socio-educational dimension of the Social Worker in a practice linked to Popular Education.

Keywords: Socio-educational dimension. Social worker. Popular Education.

Introdução

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) instituiu em 2004, a Proteção Social Básica, destinada as famílias e seus membros em situação de vulnerabilidade social, com objetivos de prevenção das situações de risco e de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, tendo o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) como unidade de referência para organização e oferta desses serviços. Em 2005, a Norma Operacional Básica (NOB) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) dispôs sobre a atribuição de prestar serviços para famílias, crianças, adolescentes, jovens e idosos e de incluir em todos seus serviços, as pessoas com deficiência.

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais instrumento importante de padronização dos serviços do SUAS, previu a oferta do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Tendo como foco a superação das vulnerabilidades e criação de espaços de potencialidades, de acordo com as demandas identificadas pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e parte complementar das atividades realizadas por este. A PNAS destaca a importância de se levar em conta três vertentes como sendo: os usuários as circunstâncias e a família. O SCFV pode ser organizado por ciclo de vida ou ser intergeracional, tendo sempre a centralidade na família. O fato deste Serviço se destinar a pessoas em determinadas faixas etárias, não caracteriza fragmentação de ações e nesse momento para este estudo, levar-se em conta a faixa etária do público de seis a dezessete anos.

Parte-se da concepção de que os ciclos de vida familiar têm estreita ligação com os ciclos de vida de desenvolvimento dos sujeitos que as compõem.

O SCFV tem objetivos alvos de trabalho bem caracterizados, específicos, em estreita colaboração e integração com as atividades do PAIF, pressupondo um trabalho continuado. Com percursos de vida (de acordo com o desenvolvimento) e eixos centrais como a convivência e participação social. Entende-se ainda que o SCFV não é destinado necessariamente a todas as famílias que tem crianças na determinada faixa etária, uma vez que nem todas serão caracterizadas pelas situações que apresentem demanda para trabalho.

Portanto, o SCFV refere-se a uma ação de direito e de competência da Assistência Social, não sendo mais caracterizado como contra turno escolar. Não se trata de fazer o que é responsabilidade da educação, mas de apoiar as demais políticas públicas naquilo que é de competência da Assistência Social, articulando as ações nos territórios mais vulneráveis. No entanto, se faz necessário ressaltar a disposição a respeito da participação do Serviço Social no planejamento das atividades e oficinas, tendo em vista a importância da dimensão socioeducativa do Serviço Social.

Na atuação do assistente social coexistem e se relacionam, diretamente, as dimensões: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operacional. A dimensão socioeducativa vem se destacando junto a estas em decorrência de fatores como o agravamento da exclusão social, com a influência neoliberalista, ampliação da procura por serviços públicos, pela Assistência Social, por meio da formulação de políticas públicas, os programas sociais, como espaços de discussão e reflexão das suas condições de vida e construção de estratégicas para superar a sociabilidade do capital.

Diante disso e, a partir da perspectiva teórico-metodológica que discorre acerca da totalidade, com o exercício profissional comprometido com o projeto ético-político da profissão, o Assistente Social ocupa um espaço comprometido com a transformação social, repensando o próprio exercício e formação profissional.

Neste momento é importante discorrer sobre a necessidade de não haver hierarquia entre a prestação de serviços e a dimensão educativa:

> [...] As ações profissionais dos assistentes sociais apresentam duas dimensões: a prestação de serviços assistenciais e o trabalho socioeducativo, sendo que há uma tendência histórica a hierarquizar a ação educativa em face do serviço concreto [...]

> Nesse sentido, a dimensão socioeducativa não é algo que seja exterior à prestação de serviços materiais, mas sim algo que lhe é inerente e que lhe dá sentido e direção (BATISTONE apud YAZBEK, 1996, p. 58)

A dimensão socioeducativa está intrinsecamente articulada a dimensão política da profissão, tanto na perspectiva de diminuir conflitos como de dar voz a população a respeito dos serviços.

> No que diz respeito à expressão dessa dimensão socioeducativa da profissão, o que determina a sua direção social é a capacitação político organizativa inscrita em determinado projeto societário popular em confronto com o ideário neoliberal, tendo em vista o conjunto dos principais projetos na atual conjuntura nacional, sem desconsiderar as mediações de outros posicionamentos políticos que se expressam, necessariamente, nas várias dimensões da prática profissional (SERRA, 2000, p. 28).

É necessário destacar que o ato de educar não é um exercício isolado da conjuntura social, portanto, sofre as determinações desse espaço partindo da perspectiva histórica e do movimento dialético.

O trabalho do assistente social sofre interferências de diferentes correntes teóricas que almejam uma forma mais rica de compreender o real, essas vertentes têm influenciado a profissão de forma mista, não homogênea, com potencialidades e fragilidades nas reflexões e produções.

Neste quadro de influências, o marxismo tem marcado presença como corrente que aponta a necessidade de superação da imediaticidade num processo de identificação com as demandas e lutas da classe trabalhadora e de compromisso com a transformação social. E é a partir do materialismo histórico dialético que constrói-se este estudo.

> O debate sobre a formação profissional e sobre teoria e metodologia, sobre o Estado e movimentos sociais, sobre a democracia e cidadania, sobre políticas sociais e assistência foram decisivamente marcadas pelo pensamento marxista (NETTO, 1999, p. 113).

Infelizmente, em decorrência do espaço de tempo e do recorte para a discussão do tema proposto, não abordar-se-á as teorias da educação. No entanto, entende-se o conceito de Educação Popular como prática social.

A Educação Popular é uma prática social voltada para o interesse das classes populares. Segundo WANDERLEY, 1980, p. 122:

> Entendo por educação popular a educação que é feita pelas classes populares ou em conjunto com elas, de acordo com os seus interesses de classe (...). Quando digo feito pelas classes populares, trato da educação que elas se proporcionam a si próprias através de trabalhos de classe, dos sindicatos e outras instituições legítimas de classe. Quando digo em conjunto com elas, falo do trabalho de agentes externos a essas classes (...) que procuram uma identificação com elas, ajudam-nas em tudo o que for possível, e tentam se transformar em verdadeiros 'intelectuais orgânicos' delas. E quando menciono de acordo com seus interesses de classe, que variam historicamente, de não impor fórmulas prontas, de não manipular em função de interesses particulares de grupos ideológicos.

Do ponto de vista pedagógico, a Educação Popular é um processo em construção. É adotado como pressuposto a ideia de que tanto educador quanto educando podem contribuir no movimento de reflexão, sistematização e construção do saber. É o processo identificado como "construir com". A base da proposta pedagógica é, segundo Gonsalves (1998, p. 217), "*o respeito pela cultura do outro e a apresentação de conteúdos que permitam uma leitura crítica de realidade".*

> A Educação Popular é um processo político-pedagógico realizado na sociedade civil, que permite à classe subalterna elaborar e divulgar uma concepção de mundo que lhe é própria, vinculada organicamente a interesses de classe, que abarcam desde uma revolução socialista até modestas melhorias nas condições de vida.

Abreu (2004, p.44) compreende que o Serviço Social se insere nas atividades que mobilizam os processos políticos de formação da cultura humana, portanto:

> [...] profissão de cunho educativo, inscrita, predominantemente, nos processos de organização/reorganização/afirmação da cultura dominante – subalternizante e mistificadora das relações sociais – contribuindo para o estabelecimento de mediações entre o padrão de satisfação das necessidades sociais, definido a partir dos interesses do capital, e o controle social sobre a classe trabalhadora.

Compreende-se que o profissional deve buscar assumir sua dimensão social e educativa que possibilite a comunidade perceber-se como aliado no jogo de forças que perfazem a sociedade. É necessário, portanto, deixar explícito a sua posição política e ideológica; ter clareza e compreensão qual a sua finalidade profissional e a quem direciona as ações do Serviço Social.

O Assistente Social, portanto, deve assumir no espaço da educação "a natureza política de sua prática." (FREIRE, 2006, p. 49).

> Defende-se que, a atuação do Assistente Social na educação, especificamente na escolar, o perfil social e educativo a ser assumido nesse campo de trabalho particular, demanda a formalização de saberes e competências necessários para o seu exercício, de forma que este profissional compreenda e se reconheça, também, como produtor de conhecimentos e assume atitudes de pesquisador em uma área que não pode tudo, mas pode alguma coisa, entre elas tornar mais consistente o processo democrático (FREIRE, 2006, p. 126).

O perfil social e educativo estabelece quando se constrói uma rede de relações e articulações dentro e fora da escola; mobilizando diferentes instituições e profissionais compreendendo que deve-se expandir a discussão sobre a realidade.

> A dimensão educativa do trabalho do assistente social deve ser considerada não apenas em termos da valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu envolvimento com os processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura, dos quais os educadores trazem significativos acúmulos e tradição, seja no campo do pensamento intelectual, seja nas ações profissionais e políticas (ALMEIDA, 2005, p. 25).

Ao perceber a educação como espaço de trabalho do Assistente Social com suas limitações e múltiplas demandas, saberes e relações, é que se compreende que requer um perfil mediador, na perspectiva da totalidade. Assim, a dimensão educativa do pressupõe a formalização de metodologias, competências e saberes.

Frigoto (2006, p. 25), afirma que os profissionais tem o papel de desconstruir discursos prontos na sociedade, entretanto, esta é uma tarefa permanente que só é possível para quem tem o domínio teórico do seu campo,

enfim, “teoria é a coisa mais importante se ela não for abstrações soltas: ela é uma construção de categorias de análises para ler a sociedade”. Mas isto não basta: “temos que ter a perspectiva propositiva, a perspectiva alternativa, tanto teórica quanto prática”.

Dada a dimensão educativa, o Assistente Social pode produzir efeitos diretos nas condições humanas e sociais da escola, haja vista que, dentre os seus direitos e responsabilidades registra-se a participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais com o dever de contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais.

Metodologia

Para esta análise, foi realizada uma apropriação das informações e avaliação de dados a partir do estudo bibliográfico e pesquisa de supervisão técnica a partir das atribuições inerentes ao cargo de Coordenação do CRAS, considerando como sujeitos os assistentes sociais vinculados a este equipamento que desenvolvem ações ligadas ao trabalho com o Serviço de Convivência no município de Ituverava.

O Departamento de Proteção Social Básica da Secretaria do Bem Estar e Integração Social, juntamente com o CRAS são os responsáveis pelo planejamento e a execução da oferta do SCFV no município de Ituverava, com o intuito de contribuir para a oferta do Serviço com qualidade

As referências teóricas para o planejamento e a execução estão dispostas em documentos, diretrizes e orientações para o desenvolvimento de serviço socioassistencial com foco no fortalecimento de vínculos entre família, crianças e adolescentes

O SCFV se dá por meio de oficinas e atividades socioeducativas, que não são de atribuição exclusiva do Assistente Social, tendo como principal facilitador a figura do orientador social, que é um profissional de nível médio que executa as atividades. No entanto, o Assistente Social-Técnico de Referência do CRAS, necessita de acompanhar e planejar todas as atividades do Serviço.

Resultados

Quando se propõe estudar a dimensão educativa na prática profissional

do assistente social, chega-se a constante de que a discussão a respeito da dimensão educativa no Serviço Social necessidade de ser ampliada para os espaços políticos e deve ser maior articulada aos núcleos de pesquisa em educação, bem como entende-se que a dimensão educativa se caracteriza pela possibilidade deste profissional trabalhar a perspectiva do coletivo dos sujeitos usuários.

O trabalho com o SCFV no município de Ituverava, se configurou como meio estratégico de desenvolvimento da Educação Popular no nível local. É um *lócus* privilegiado para o Assistente Social, entendendo que há grandes possibilidades no fortalecimento da população rumo a um novo projeto societário. Para esse levantamento, procurou-se absorver dos cadernos de orientações e dos contatos com as oficinas e grupos de convivência socioeducativa a respeito da dimensão educativa do exercício profissional que o Assistente Social. O exercício profissional do assistente social se dá na perspectiva de assegurar o cumprimento dos direitos e serviços assistenciais, do qual o trabalho educativo é inerente.

O perfil educativo revela-se quando, em sua prática, transforma a linguagem em seu estratagema para operar nos modos particulares de vida dos sujeitos; e age a partir de princípios educativos que buscam “aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo.” (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Considerações finais

Entende-se que a atuação do Assistente Social, junto ao SCFV parte de um processo de Educação Popular, na medida em que se concretiza numa experiência de trabalho feita por profissionais em conjunto com os usuários e suas famílias. A partir dos estudos e análises realizados no curso desta pesquisa, pôde-se concluir que, no caso da proposta do SCFV também é importante considerar que boa parte dos profissionais desenvolve um trabalho educativo sem a vinculação direta com a distribuição de recursos materiais e demonstram uma identificação ideológica com as classes populares.

É uma proposta que trouxe novas possibilidades de atuação para o assistente social no município na medida em que suscitou a desconstrução do modelo, historicamente, segmentado e focalizado das políticas sociais, bem como viabilizou a assimilação de novos valores e paradigmas, contribuindo para

que se repensasse a relação pedagógica estabelecida entre profissionais e população atendida, dentro de uma perspectiva mais ampla, crítica e participativa.

Neste trabalho ocorreu o destaque para a solidariedade, o coletivo, a autonomia e participação como valores, elementos das ideias de Paulo Freire, quando toma por base a relação de horizontalidade, o respeito pela cultura do outro e a realidade como base do processo educativo, bem como de Saviani, quando propõe socializar, numa perspectiva crítica de sociedade, a cultura socialmente acumulada e, de Gramsci, quando discorre sobre a necessidade de desmistificar as visões de mundo, auxiliando as classes subalternas a perceberem o que há de massificado e imposto pelas classes dominantes no seu cotidiano, visando a construção de projetos societários.

Referências

ABREU, M. M**.** A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, N.79, set. 2004.

ALMEIDA, N. L. T. A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais. Cartilha: *O Serviço Social e a Política Pública de Educação*. Minas Gerais, 2005.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. *Política educacional e questão social***.** Em foco: o Serviço Social e a Educação. Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.

GONSALVES, E. P. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: V. V. A. A. (vários autores). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: *Curso de Capacitação em serviço social e política social,* módulo 1, Brasília, 1999.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira**.** *Revista Ande*, São Paulo, N.133, 1994.

SERRA, R. M. S. *Crise de materialidade no Serviço Social:* repercussões no mercado profissional no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

WANDERLEY, L. E. (Org.). *A questão política da educação popular.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

YAZBEK, M. C. *Classes subalternas e assistência social***.** São Paulo: Cortez, 1996.



DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO PRINCÍPIO ARTICULADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.

Geraldo Gonçalves de Lima, IFTM, geraldolima@iftm.edu.br

Agência financiadora: CNPq; CAPES; FAPEMIG
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas.

Resumo

A questão da interdisciplinaridade está presente no meio acadêmico, enquanto questão teórica relacionada ao conhecimento humano e suas implicações no processo do ensino e da aprendizagem. Este trabalho tem por objetivo geral empreender uma (re)discussão do conceito de interdisciplinaridade enquanto princípio articulador do processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano educacional. Foi desenvolvido com o intuito de responder à questão: quais os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da interdisciplinaridade enquanto princípio articular do ensino e da aprendizagem? Por meio da abordagem qualitativa, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com o intuito de levantamento das principais questões teóricas da interdisciplinaridade. Logo, a interdisciplinaridade deve ser considerada, tendo em vista o desenvolvimento de um ensino eficaz, eficiente, assumida como finalidade a aprendizagem significativa, diante do acúmulo crescente de informações.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Epistemologia. Pedagogia.

Abstract

The question of interdisciplinarity is present in the academic environment, as a theoretical issue related to human knowledge and its implications in the

teaching and learning process. The main objective of this project is to undertake a discussion of the concept of interdisciplinarity as an articulating principle of the teaching and learning process in educational quotidian. It was developed with the purpose of answering the question: what are the epistemological and pedagogical foundations of interdisciplinarity as an articular principle of teaching and learning? Through the qualitative approach, a bibliographical research was developed with the intention of surveying the main theoretical questions of interdisciplinarity. Therefore, interdisciplinarity should be considered, in view of the development of effective, efficient teaching, assumed as a way to reaching meaningful learning, in the face of the growing accumulation of information.

Keywords: Interdisciplinarity. Epistemology. Pedagogy.

Introdução

Recentemente, a questão da interdisciplinaridade tem despertado interesse no meio acadêmico, enquanto questão teórica relacionada ao conhecimento humano e suas implicações no cotidiano. Mas também enquanto desdobramentos práticos frente às demandas do trabalho docente em geral, especificamente voltadas para a organização do currículo escolar, metodologias de ensino das diversas disciplinas, assim como a formação dos professores, dentre outras questões por ventura pertinentes.

Este trabalho tem por objetivo geral empreender uma (re)discussão do conceito de interdisciplinaridade enquanto princípio articulador do processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano educacional, destacadamente nas instituições escolares. Para isso, desenvolver-se-á a presente investigação tendo como referência o debate em torno das seguintes temáticas relacionadas à interdisciplinaridade: a gênese, o conceito e os seus fundamentos históricos; o panorama epistemológico enquanto reflexão filosófica sobre a ciência, desenvolvida a partir da Idade Moderna (1453-1789); os reflexos da interdisciplinaridade no processo da educação escolar.

Tais discussões são necessárias para a compreensão do fenômeno da interdisciplinaridade e um empreendimento de medidas que gradativamente proporcionam transformações na conduta dos docentes, de forma mais destacada. Apesar de muito veiculado nos meios acadêmicos, recentemente, a interdisciplinaridade consiste ainda em uma dimensão do conhecimento pedagógico passível de más compreensões, enganos ou deturpações.

Sendo assim, a proposta e a sistematização de uma reflexão epistemológica e pedagógica acerca da interdisciplinaridade podem contribuir

para um efetivo trabalho de articulação e diálogo entre as diversas disciplinas ou dimensões curriculares, no sentido de visar um ensino eficaz, eficiente, condição *sine qua non* para a aprendizagem significativa.

Metodologia

A presente investigação foi desenvolvida com o intuito de responder à problemática: quais os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da interdisciplinaridade enquanto princípio articulador do ensino e da aprendizagem?

Por meio do desenvolvimento de uma abordagem qualitativa da temática, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica com o intuito de levantamento das principais questões teóricas da interdisciplinaridade, assim como seus efeitos na prática do ensino e da aprendizagem escolar.

Com isso, para Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa

> [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como fundamentação teórica da temática ora abordada, compilada a partir da pesquisa bibliográfica, que pode "permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45), são considerados autores como Gusdorf (1952); Piaget (1973); Morin (2007); Japiassú (1976); Pombo (2004); Gadotti (2004) e Fazenda (2008).

Resultados: fundamentos históricos da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade tem sido tratada sob dois enfoques distintos e complementares: o epistemológico e o pedagógico. Refletir sobre a interdisciplinaridade pressupõe discutir também a questão do conhecimento.

Conforme Gadotti (2004), a interdisciplinaridade, enquanto discussão voltada para as questões gnosiológicas, surge a partir da segunda metade do século XX, como necessidade das Ciências Humanas em (re)discutir a

questão da fragmentação dos saberes e o consequente efeito da especialização exacerbada, propagada principalmente pelo positivismo.

Reconsiderando historicamente as questões gnosiológicas, percebe-se que o conhecimento sempre foi objeto de consideração filosófica, desde a Grécia antiga. Contudo, após a decadência dos valores medievais promulgados pela Igreja Católica, por meio de seus dois movimentos filosóficos – a Patrística e a Escolástica (fé; teocentrismo; coletivismo cristão; geocentrismo), há a ascensão de novos paradigmas, propagados a partir da Renascença (razão; antropocentrismo; individualismo burguês; heliocentrismo).

Em outras palavras, com a ascensão da modernidade – e o consequente deslocamento do enfoque da fé para a razão, e de Deus para o homem – os movimentos filosóficos foram obrigados a abordar a questão do conhecimento com maior ênfase, tendo em vista aspectos como: a verdade (dogmatismo / ceticismo); sua origem e fundamentos (racionalismo / empirismo / criticismo); seu alcance (idealismo / materialismo). Cada qual ao seu modo, pensadores como René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), Immanuel Kant (1724-1804) dedicaram-se a estas questões.

Como desdobramento destas questões do conhecimento, podemos destacar a emergência do conhecimento científico, por iniciativas de Galileu Galilei (1564-1642) e René Descartes (1596-1650), por exemplo. Tendo em vista o aprimoramento de seu método de atuação e da busca do conhecimento, a ciência decorre de uma mentalidade voltada para a experimentação, a matemática como linguagem por excelência e a generalização por meio de enunciação das leis como produto, sob as premissas de Galileu.

E, ao longo de toda a modernidade, há uma acentuada expansão da proposta cientificista, aprofundando gradativamente a especialização do conhecimento, com destaque para as ações e as obras do movimento iluminista, em vários países da Europa e da América.

Na contemporaneidade, com o movimento positivista, destacadamente a partir da obra de Auguste Comte (1798-1857), há o entendimento de que a fragmentação do saber científico é condição imprescindível para o próprio

progresso, proporcionando a realização de uma profunda reforma social, perpassando pelo conhecimento científico e pela moralidade dos costumes.

Sendo assim, na década de 1960, destacadamente a partir da obra *La Parole* (1952), de Georges Gusdorf (1912-2000), houve a proposição acerca de um projeto interdisciplinar para as Ciências Humanas, perante a UNESCO. Esta obra de Gusdorf é considerada uma das mais importantes para o entendimento da interdisciplinaridade. Conforme Thiesen (2007), este projeto de Gusdorf passou de uma fase inicialmente filosófica (humanista) na década de 1970, para outra mais científica, nos anos 1980, em que há uma discussão do papel da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas e na Educação.

No Brasil, podemos considerar que o conceito de interdisciplinaridade surgiu decorrente da influência das obras de Georges Gusdorf na vida profissional de Hilton Japiassú (1934-2015), do ponto de vista da Epistemologia; assim como, por meio da influência das obras de Jean Piaget (1896-1980) sobre Ivani Fazenda (1941-...), no campo da Educação.

Conforme Japiassú (1976), em termos de definição, não podemos encerrar e enrijecer a interdisciplinaridade, pois sua ação se encontra justamente na possibilidade de pôr o conhecimento em construção, contínua e gradativamente, por meio de iniciativas como o diálogo entre os distintos saberes, das trocas e da integração entre os resultados, assim como da revisão do próprio pensamento, no mundo contemporâneo.

A interdisciplinaridade e as questões epistemológicas

Com o surgimento das discussões interdisciplinares, a questão científica assume papel preponderante e a epistemologia defende a necessidade de estabelecer contatos e troca de experiências como forma de consolidar uma visão mais unificada, integradora e totalizadora, em torno da construção do conhecimento e da prática pedagógica. Deste modo, Edgar Morin (2007, p. 87), defende que

> Temos, portanto, a necessidade de ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes. [...] Evidentemente, não se poderá conhecer a totalidade do universo, nem mesmo suas partes em detalhe, embora seja essa a tendência do conhecimento. Além disso, podemos apreender

> totalidades relativamente restritas, a começar pela realidade do nosso próprio planeta, levando cada vez mais em conta que nele há, cada vez mais, problemas transversais que recobrem as diferentes disciplinas e que não podem ser tratados separadamente por uma disciplina ou mesmo por um país. A relação entre o todo e as partes é extremamente importante.

Logo, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin colabora com as discussões em torno da interdisciplinaridade, ao delimitar a demanda por um conhecimento que seja simultaneamente desenvolvido tendo em vista o todo voltado para as partes (análise), assim como as partes voltadas para o todo (síntese).

Por sua vez, Japiassú (1976, p. 63) também explicita a questão da "patologia do saber", recorrente a partir da visão positivista, sobretudo. Logo,

> [...], ao reduzir o domínio do verdadeiro conhecimento aos limites da ciência, o positivismo se esforça por justificar, de direito, a concepção segundo a qual as ciências devem dispor-se ou repartir-se conforme uma ordem de subordinação hierárquica, como se pudessem formar naturalmente uma cadeia orientada ou univocamente direcionada, isto é, sem dependências recíprocas, sem reversibilidade ou sem interdependências mútuas. Ora, não se trata de negar certas recorrências nas disciplinas científicas, mas de mostrar que não é mais possível conceber a ciência como um monumento que se construiria estágio por estágio, cumulativa e continuamente, sobre fundamentos definitivamente sólidos e garantidos. O que importa reconhecer e enfatizar e que, ao lado das recorrências, torna-se cada vez mais urgente uma análise das concorrências disciplinares, vale dizer, das colaborações e intercâmbios recíprocos, numa palavra, dos concursos interdisciplinares.

Entende-se que a tradição positivista trouxe uma série de problemas para as Ciências Humanas, ao restringir as características autênticas de uma ciência ao observável, ao mensurável e ao concreto. Salienta-se que o objeto de estudo das Ciências Humanas demonstra-se complexo, se comparado ao das Ciências Naturais, modelo assumido pelo Positivismo. Então, foi

> [...] o positivismo, que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular,

> constituindo a “propriedade privada” desta ou daquela disciplina. Com efeito, o positivismo é uma “doutrina” que delimita os problemas em duas categorias: os que são científicos e os que não são científicos (filosóficos). Contudo, todas as fronteiras que ele estabeleceu para as ciências foram violadas, e suas profecias jamais foram realizadas. Por outro lado, a ciência é aberta, é essencialmente dialética, vive de crises internas imprevistas e de constantes ultrapassagens. E se torna absolutamente impossível classificar os problemas em científicos e filosóficos. São os métodos, e não os problemas, que distinguem as duas categorias de pesquisa. [...] basta ressaltar que o positivismo – tanto o clássico, quanto o moderno – sempre se opôs aos empreendimentos interdisciplinares (JAPIASSÚ, 1976, p. 96 – 7).

A interdisciplinaridade veio como alternativa na (re)discussão dos paradigmas divulgados pela tradição positivista, tendo como intuito a promoção do diálogo entre os saberes humanos. Pombo (2004) reflete sobre a questão e também define a especialização dos saberes como tendência majoritária da Ciência Moderna. Contudo, cada vez mais, a Ciência Contemporânea vem aprimorando e definindo o que podemos denominar como “inteligência interdisciplinar”, assim caracterizada por:

> [...] reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder acamadas mais profundas da realidade que se quer estudar. Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal (POMBO, 2004, p. 10).

Na atualidade, há a percepção de que cada vez mais os diferentes saberes demandam por diálogo com outras áreas do saber, resultando em uma aproximação, tendo em vista uma heurística e uma hermenêutica que consideram gradativa e profundamente a visão do todo, integrada.

Repercussões da interdisciplinaridade no processo educacional

Embora possamos reconhecer que a interdisciplinaridade está cada vez mais presente nas discussões, explanações, produções acadêmicas em geral, assim como nos projetos políticos pedagógicos, nos planos e programas educacionais, sabemos que ainda é um desafio muito marcante a

superação da visão dicotômica, mecanicista, linear e evolutiva, oriunda dos paradigmas gnosiológicos modernos e, de sua exacerbação, por meio das ideias e da sistematização positivistas.

O empreendimento de um trabalho pedagógico e docente que se fundamente na interdisciplinaridade exige um esforço no sentido de, primeiramente, superar a falta de diálogo e a divisão estática dos saberes nos currículos geralmente efetivados nas instituições escolares, assim como o esforço pessoal em estar aberto ao debate, à troca de experiências e à comunhão de práticas e saberes. Logo,

> [...] se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. [...] Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008, p. 21)

No ambiente educacional, sobretudo escolar, há a necessidade de uma mudança também na postura, na forma de lidar com os saberes provenientes das mais diversas realidades e dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar em voga.

Há, então, consoante Gadotti (2004), a intenção da interdisciplinaridade em empreender um conhecimento globalizante, o qual ultrapasse os limites de uma visão mera e simplesmente disciplinar.

Por conseguinte, em mundo cada vez mais interconectado, interativo, dinâmico e diverso, a escola e sua respectiva comunidade de sujeitos têm o desafio de empreender uma educação cada vez mais interdisciplinar, pois os conhecimentos específicos de cada área por si sós, não serão suficientes para atender às demandas formativas presentes na contemporaneidade.

Considerações finais

Dessa forma, a interdisciplinaridade surgiu como movimento articulador entre o ensino e a aprendizagem, em resposta aos desafios interpostos por

uma tradição marcadamente modernista, a princípio, e positivista, como principal herdeira. Tal paradigma perpassa pela pressuposição de que a ciência somente evolui e se desenvolve com o acirramento da compartimentação e da especialização dos saberes.

A interdisciplinaridade resulta de uma mudança de paradigmas, que considera a realidade do mundo contemporâneo caracterizada por questões como a dinamicidade, a complexidade real da natureza, da sociedade e da educação humana.

Assim, tendo em vista o atendimento a essa demanda cada vez mais presente, a interdisciplinaridade deve ser considerada nas diversas iniciativas no ambiente escolar, voltada o desenvolvimento de um ensino eficaz, eficiente, assumindo como finalidade a aprendizagem significativa, gradativa e aprofundada diante do acúmulo crescente de informações.

Referências

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, M. *Programa MOVA-SP:* proposta, princípios políticos e procedimentos metodológicos. São Paulo: IPF, 2004.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisas.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSDORF, G. *La parole.* Paris: Presses Universitaires de France, 1952.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. *Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios.* Tradução Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

POMBO, O. *Interdisciplinaridade:* ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. *PerCursos*: Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan. / jun. 2007.



INTERDISCIPLINARIDADE: UMA REFLEXÃO EM TORNO DO CURRÍCULO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE.

Ana Keila Ennes Andrade, IFTM, anakeila@iftm.edu.br

Agência financiadora: CNPq; CAPES; FAPEMIG.
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas.

Resumo

Este trabalho investigativo procura contribuir para o debate sobre a historicidade e a educação profissionalizante tendo como foco a interdisciplinaridade, destacando os elementos centrais que estruturam a política de currículo para os cursos profissionalizantes. Tal política articula a reforma curricular com as alterações no mundo do trabalho, provocadas pela reestruturação produtiva, interferindo diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional. Esta investigação consiste na realização de uma análise de política, adotando como metodologia a concepção incremental, a qual possibilita estudar o contexto da conjuntura no momento da formulação do Programa de Educação Profissional para jovens e adultos que estão fora da escola. Promover a adaptação curricular sob esta ótica significa, em grande parte, fazer o jogo da educação vanguardista, privilegiando o desenvolvimento de competências específicas tendo fulcro a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Política Educacional. Reforma curricular. Interdisciplinaridade.

Abstract

This article seeks to contribute to the historicizing debate of professional education, focusing on interdisciplinarity, highlighting the central elements that structure the curriculum policy for vocational courses. Such a policy articulates curricular reform with changes in the world of work caused by productive

restructuring, directly interfering in the sphere of knowledge production and vocational training. Promoting curricular adaptation in this way means, in large part, playing the game of avant-garde education, privileging the development of specific competences having a fulcrum to interdisciplinarity.

Keywords: EducationalPolicy. Curricular reform. Interdisciplinarity.

Introdução

Na educação brasileira, o ensino profissionalizante integrado à Educação Básica possui uma complexidade de relações sociais, ao manifestar sua natureza dualista e elitista dos diferentes papéis que lhes foram atribuídos pela Lei nº 4.024/1961.

Nesse sentido, é importante a abordagem histórico-política da integração / articulação entre a formação geral e a formação técnica, uma vez que é no interior de sua construção estrutural que se encontra o embate entre a dimensão propedêutica da Educação Básica, incluindo a educação profissionalizante.

Metodologia

A pesquisa consiste na realização de uma análise de política, adotando como metodologia a concepção incremental, a qual possibilita estudar o contexto da conjuntura.

Partimos da lógica dedutiva (do conceito para a análise) que reconstrói o sentido e a direção do processo, identificando suas origens conceituais, históricas, ideológicas e seus atores, apropriando do processo incremental que se baseia em “caracterizar pela proximidade do real”, segundo Lindblom (1959).

Resultados

Com as prerrogativas da Lei nº 3.552/1959, que “dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura [...]”, tais cursos deixaram de oferecer várias especialidades, para se tornar um único curso não especializado, com os seguintes objetivos, conforme o art. 15 do Decreto nº 47.038/1959:

> [...] ampliar os fundamentos de cultura; explorar aptidões e desenvolver capacidades; orientar, com a colaboração da

> família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores; proporcionar conhecimentos e iniciação em atividades produtivas, revelando, objetivamente, o papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo (DECRETO nº 47.038/1959).

Segundo Cunha (2002), novas mudanças na legislação efetuadas pelo Decreto nº 50.492/1961 completou o decreto de 1959, trazendo como principal inovação a significativa mudança na denominação do curso básico industrial para ginásio industrial.

Nesse contexto, os chamados movimentos de educação popular tiveram atuação surpreendente e atraíram intelectuais e militantes que já vinham se destacando em fins dos anos 1950. Tais movimentos surgiram da preocupação com questões educativas e dentre eles pode destacar: os Centros Populares de Cultura (CPCs) da UNE e os Movimentos de Cultura Popular (em Pernambuco, 1959).

No processo de unificação, conforme Cunha (2002), o Ministério da Educação desempenhou um papel ativo. De 1961 a 1965, a Diretoria do Ensino Secundário fez diversos projetos de ginásios denominados modernos, voltados para trabalho e polivalentes, sendo que nas duas primeiras séries preponderavam as disciplinas de natureza exclusivamente geral.

O arranjo curricular vinculado à economia regional levou à criação da modalidade técnico-profissional e se manteve sem alterações significativas em relação às mudanças propostas pela Lei nº 4.024/1961: um ensino marcado pela predominância do caráter profissionalizante.

Entretanto, a Lei nº 4.024/1961 reconhece, pela primeira vez, a necessidade de articulação do ensino profissional com a Educação Básica, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes.

Segundo Cunha (2002), as funções propedêutica e profissionalizante foram bastante acentuadas no período de 1930 a 1961. Ambas estavam em conformidade com a modernização do Brasil, visando a formar, de um lado, a elite dirigente e, de outro, a qualificação de mão de obra.

Convém lembrar que a missão formativa do ensino médio, apesar de explicitada, principalmente na letra da Lei nº 4.024/1961, nunca foi muito discutida. Durante o militarismo dos anos 1960, Gadotti (2000, p. 27), observa

que tais mudanças ocorreram “consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação”. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 33–4) relatam que:

> A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Durante a Ditadura Civil-Militar, essas tentativas de reforma do ensino tomaram como modelo o ensino secundário, ou seja, ocorriam no sentido de equiparar os cursos técnicos ao secundário, amenizando-se a desarticulação entre formação geral e técnica.

A concepção unificada do ensino médio estabelecendo uma vinculação entre educação e trabalho ocorreu com a intensificação do processo de internacionalização da economia brasileira, entre 1956 e 1970. Nessa transição, a indicação nº 48 do Conselho Federal de Educação, em 1967, traçou os primeiros fundamentos teóricos para um novo tipo de escola: o integrado ou compreensivo.

Conforme Kuenzer (2001), o segundo ciclo do ensino médio, sua natureza e seus problemas foram temas enfocados na IV Conferência Nacional de Educação, em 1969, quando foram apresentadas propostas de experiências de concentração e de integração curricular do ensino médio, conforme a linha sugerida pela Indicação nº 48/1967.

Além disso, os meios intelectuais ligados à educação aceitavam, praticamente, sem restrições, a teoria do capital humano, atualmente capital intelectual – cujo *slogan* mais evidente pode ser assim delimitado: quanto maior o nível educacional, melhores salários e maior promoção social. Conforme Kuenzer (2001), essa teoria associa o conceito de capital humano ao agrupamento de dimensões econômico-sociais entre os países e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os trabalhadores.

Consoante o Art. 1º da Lei nº 5.692/1971, o objetivo do ensino de 1º e 2º graus passa a ser o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de

autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

Kuenzer (1997) comenta que o ensino profissional nessa nova lei associava-se com a ideologia política e econômica da Ditadura Civil-Militar, na qual o ensino médio representava a despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista. A concepção teórica e de visão de trabalho a partir do qual se formula a teoria do capital humano não concebe o ser humano como ser histórico-social. Por ser uma teoria formulada segundo a ótica da classe detentora do capital econômico, não abordava as contradições sociais advindas da relação capital-trabalho.

Inclusive Cunha (2002) relata que na década de 1970, o Conselho Federal de Educação parecia moldar o próprio mercado de trabalho com seus pareceres. Nesse parecer, a intenção do legislador não era redefinir que a formação individual, a formação profissional e o exercício da cidadania eram três dimensões do mesmo processo de educação integralizada.

No início dos anos 1980, a qualificação para o trabalho, objetivo do ensino do ensino de 2º grau, segundo a Lei nº 5.692/1971, foi substituída pela preparação para o trabalho, pela Lei nº 7.044/1982.

Em seu artigo 208, a Constituição Federal determina o dever do Estado para com a educação, assegurando a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística.

Em seu artigo 39, a LDB nº 9394/96 indica que "a educação profissional, integradas às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Assim, segundo Rodrigues (1999, p. 178), o ensino voltou à

> [...] situação que lhe era peculiar no período anterior à reforma de 1971, ou seja, a de ser outro ramo do ensino profissionalizante no conjunto dos demais e que para sobreviver, dependia das articulações políticas empreendidas no interior do MEC.

A Lei nº 9.394/1996, juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Do ponto de

vista formal, significa que todas as instituições públicas e privadas de educação profissional tiveram de ajustar-se às diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor.

Para isto, foi necessário modernizar a Educação profissionalizante, sendo que teve seu currículo produzido, a partir da reflexão sobre os movimentos populares articulados com experiências associadas à educação profissional, configurando uma nova postura educativa e social do trabalho, o que implicou, no início, o acolhimento das vivências ocupacionais desse público alvo. Nesse panorama, conforme Soares (2008, p. 89):

> Criaram-se projetos de extensão que mantinham grande interface com a organização dessas camadas sociais. Assim, em atividades extracurriculares, os alunos do curso de Pedagogia vivenciavam experiências pedagógicas voltadas para a educação popular.

Quanto à sua natureza política, uma definição nova que está consignada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua Seção IV-A, dispõe sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, expandindo, posteriormente para o Ensino Fundamental com a instituição do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

Nessa linha de pensamento, a formação de professores de disciplinas técnicas, ainda que exigido destes a graduação universitária, deparava-se com o despreparo didático-pedagógico em relação aos licenciados da formação geral. Enquanto os licenciados propunham trabalhar com temas transversais de modo a alcançar os conhecimentos técnicos, a formação meramente profissional dos professores da área técnica instou obstáculos, dificultando, inclusive, uma visão interdisciplinar e intercultural. Dessa forma, há um distanciamento entre a formação geral e a formação profissional, mesmo quando é proposta a articulação curricular dos conhecimentos, para o exercício da cidadania e da profissão com consciência crítica.

Esta articulação curricular dos conhecimentos se faz e concretiza com um novo olhar no currículo proposto para educação profissional por meio da interdisciplinaridade. Esta, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, como a denomina Gadotti (2004), surge da necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação.

Goldman (1979) destaca que, inicialmente, a interdisciplinaridade aparece como preocupação humanista, além da preocupação com as ciências. No plano teórico, se busca fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia, ao mesmo tempo em que, no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar, sobretudo no campo do ensino e do currículo.

O currículo, como um todo, precisa ser um referencial tanto profissional, quanto social, para que os trabalhadores sejam vistos como alunos que buscam se inserir na sociedade como cidadãos capazes de mobilizar a classe trabalhista e reivindicar a qualidade de vida, conscientes dos mecanismos socioeconômicos do contexto brasileiro.

Nesse sentido, a empregabilidade não pode ser vista como uma mera competência técnica, mas sim como forma de participar das discussões e decisões em torno do que ocorre na dinâmica social, ora excludente, ora dissociada da oportunidade comum a todos. Nas palavras de Arroyo (2006, p. 23):

> Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros.

Na leitura reflexiva da realidade, torna-se essencial uma visão crítica sobre as interações entre cidadania, trabalho, tecnologia e sociedade, considerando a dinâmica cultural digital, amplamente demarcada pela presença das tecnologias nas indústrias, no campo e no comércio.

Essas propostas, sem a dicotomia entre formação geral e técnica, levam ao posicionamento crítico frente à sociedade tecnocrática, distante de uma abordagem compensadora entre Educação Básica e Educação Profissional, visando um currículo flexível e não determinista (imposto pelas instâncias federais).

Com efeito, a compreensão de currículos mais apropriados ao alunado, que proporcione uma nova interação entre conhecimento e trabalho, exige pesquisas dos educadores da formação geral, para aprenderem como utilizar

a interdisciplinaridade.

É imprescindível, contudo, reconhecer e debater a dicotomia entre as duas formações (geral e técnica), a fim de criar metas de enfrentamento da Educação Básica como mero complemento da formação profissional (MUENCHEN; AULER, 2007). Para tanto, torna-se também indispensável aprender a utilizar eixos temáticos para associar a profissão à relevância sociocultural da formação técnica, apoiada na cultura geral do cidadão.

Considerações finais

Todo campo educacional, se cerceado por ideologias da classe de alto poder aquisitivo (detentores do capital), leva, progressivamente, à compreensão de cada habilitação técnica, oferecida nas escolas, de modo a valorizar as profissões alertando o trabalhador-aluno para questões como distribuição dos lucros aferidos pelas empresas.

Muito além de criar condições de articulação da dinâmica currículo, capital e sociedade, os responsáveis pelas políticas públicas e instâncias privadas de educação profissional precisam abrir caminhos para que os alunos possam se incluir no fluxo social e produzir cultura capaz de afirmar sua cidadania e valorizar a mão de obra. Por isso mesmo, não se pode conceber que as estruturas curriculares sejam inflexíveis, pois a articulação é interessante e válida, quando dialoga com a cultura que os alunos adquirem fora dos espaços pedagógicos.

É relevante valorizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, que podem enriquecer a prática pedagógica, essencial para um intercâmbio produtivo e respeitoso entre professor e aluno.

Ao se pensar no currículo, esse plano proposto pelo Ministério da Educação, conclama à autonomia dos alunos, por meio de uma formação de cidadãos hábeis em exercer uma postura crítica e criativa diante dos problemas sociais.

Convém refletir que a educação regular – pública e privada – é também de responsabilidade dos entes federados, cuja responsabilidade social é mais ampla, pois não se aplica tão somente às escolas públicas, mas se expande para as famílias, empresas, indústrias, atividade agropecuária, bem como em toda instância de interação ocupacional, em que os alunos estejam inseridos,

incluindo a própria comunidade. Portanto, a interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento.

Referências

ARROYO, M. G. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

GADOTTI, M. *Perspectivas Atuais da Educação.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Programa MOVA-SP:* proposta, princípios políticos e procedimentos metodológicos. São Paulo: IPF, 2004.

GOLDMAN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUENZER, A. L. *Ensino médio e profissional:* as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ (Org.). *Ensino Médio:* construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LINDBLOM, C. E. The Science of “muddling through”. Public Administration Review. Chicago. *American Society for Public Administration*. v. 19. 1959.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: Desafios a serem enfrentados na EJA. In: *Ciência e Educação* (UNESP), v. 13, n.3, p. 421-434, 2007.

RODRIGUES, Â. C. *A educação profissional de nível médio:* o sistema escola-fazenda na gestão da coordenação nacional do ensino agropecuário / COAGRI (1973-1986). 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 47. jun. 2008.



A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFTM: DESAFIOS, ANSEIOS E CONQUISTAS.

Elaine Antunes Fidelis- IFTM- fideliselaine@hotmail.com
Welisson Marques – IFTM - welissonmarques@iftm.edu.br

Agência Financiadora: sem financiamento
Área Temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

A interdisciplinaridade ainda é um desafio educacional, embora prevista em quase todas as propostas pedagógicas, sua efetividade demanda ação e compreensão. Essa pesquisa tem a intenção de verificar como se efetiva a interdisciplinaridade entre os conteúdos propedêuticos, profissionalizantes e o contexto social do aluno no curso técnico integrado em administração do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Será utilizado como referencial teórico Freire, Fazenda e Morin e a análise do discurso como procedimento de investigação. A coleta de dados ocorrerá por meio de grupos focais que abordarão discussões, com temas pré-estabelecidos. A metodologia quanto a sua natureza mescla a pesquisa qualitativa e quantitativa. Espera-se desse trabalho, um diagnóstico da efetiva operacionalização da interdisciplinaridade. Após os resultados pretende-se elaborar um delineamento dos desafios, anseios e conquistas em relação ao tema e a conexão com o mundo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Análise do Discurso. Curso Técnico.

Abstract

Interdisciplinarity is still an educational challenge, although foreseen in almost all pedagogical proposals, its effectiveness demands action and comprehension. This research intends to verify how the interdisciplinarity

between propaedeutic and professional content and the social context of the student in the technical course integrated in administration is effective. Thinkers will be used as theoretical reference; Freire, Fazenda and Morin and the discourse analysis as a research procedure, where language will be the object of study. The dynamics will take place through focus groups that will address discussions, with pre-established themes. The methodology as to its nature merges qualitative and quantitative research. It is expected from this work, a diagnosis of the effective operationalization of interdisciplinarity. After the results it is intended to elaborate a delineation of the challenges, aspirations and achievements in relation to the theme and the connection with the world.

Keywords: Interdisciplinarity. Speech Analysis. Technical Course.

A interdisciplinaridade e o mundo

A Ciência faz parte de um processo inicial que se ergue ao ressaltar a razão na explicação dos fenômenos. Sendo assim as “áreas” do conhecimento não se findavam em si mesmas, havendo uma transitoriedade entre elas para se apontar possíveis rupturas de dogmas e misticismos na explicação dos fatos naturais. Vários foram os fatores que contribuíram na fragmentação do saber - historicamente esse fato se manifesta na iniciação, ainda que precária do capitalismo, final da idade média e se acentua com o desenvolvimento da ciência moderna. Muitas ocorrências históricas compõem esse cenário fragmentado do saber. Porém por não fazer parte desse estudo. Não serão aqui abordadas. Destacaremos apenas como ilustração a questão da relação de produção e reprodução social, que se destaca no capitalismo com as ditas “especializações” ou “superespecializações” necessárias a contemporaneidade. Não há de se negar que com o avanço da ciência, das tecnologias e consequentemente do mundo globalizado, ou seja, com as informações em tempo real, o volume de informações e conhecimentos se tornam inadministráveis cognitivamente, o que naturalmente leva a uma fragmentação do saber em especializações. Tratando-se do campo educacional, mas especificamente do ensino médio, recorte educacional dessa pesquisa, há de se conceber reflexões mais aprofundadas quanto a essa compartimentalização, a qual propósito reducionista ela se acopla e quais os desdobramentos dessa fragmentação do saber.

Durante o século XIX, houve uma expansão do trabalho cientifico e as áreas do conhecimento sem exceção, se refugiaram dentro de suas próprias áreas e dentro das mesmas se fragmentaram em suas especializações e superespecializações. Segundo Ivani Fazenda, em meios a protestos estudantis

por uma reforma educacional, que superasse o positivismo da superespecialização e oferecesse um estudo mais contextualizado abrangendo a articulação entre as diversas áreas do saber e questões de ordem social, política e econômica, foi que a interdisciplinaridade teve sua gênese, em meados da década de sessenta, na Europa, mais especificamente na região da França e Itália. Talvez por esse contexto tumultuado a que se originou a interdisciplinaridade de aversão à "educação por migalhas," que se condicionava por uma especialização excessiva, o que Japiassu (1976), denominava de uma verdadeira "patologia do saber," o vocábulo interdisciplinaridade não se isente de um acoplado de significados, interpretações e desafios. Importante se faz ressaltar que hoje na escola, sua atuação é limitada a um determinado contexto muitas vezes pré-determinados pelas diretrizes educacionais curriculares.

No Brasil a interdisciplinaridade chegou ao final da mesma década de sessenta, e como enfatiza Fazenda (1999, *apud* FORTES, 2012): "com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura". Diz ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica. Essa necessidade de conceituar uma palavra polissêmica gera uma discussão extensiva e tira o foco da prática, do como fazer acontecer; embora não haja fórmulas ou receituários para essa questão há possibilidades de diálogos entre as disciplinas que ampliam esse universo. Talvez a resposta para a conceituação do termo esteja na própria prática, no fazer acontecer a desfragmentação do saber, propiciando um processo de interação entre o conhecimento.

A interdisciplinaridade é um processo dinâmico e dialógico de relações entre sujeitos, conhecimento, sociedade. Posto assim, ela se caracteriza pela ruptura do conhecimento findado em cada disciplina. Ela é o conjunto de ações integradoras entre os instrumentos culturais, sejam eles propedêuticos, profissionalizantes ou sociais que compõem a formação integral e global do aluno/cidadão. O propósito da interdisciplinaridade não é o de eliminar as disciplinas no currículo, mas sim de desengradeá-las da prática escolar para que uma complemente a outra, ou as outras e possibilite uma interpretação de inferências no cotidiano político, social, econômico à sua volta.

É a possibilidade de se conectar com o todo, de ler as entrelinhas do

mundo e atuar em possíveis mudanças que para acontecerem requerem um conhecimento mais amplo e criterioso do conjunto. Como bem coloca Morin (2000, p. 45): “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Ou seja, limita o saber, limita o ser. O coloca em uma perspectiva limitada do conhecimento e sem a compreensão do todo para discernimento dos fatos e atos que circundam a sociedade.

Fazenda (1999) entende que a interdisciplinaridade é ação que depende de uma atitude, de uma mudança de postura em relação ao conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unidade do ser humano. Esse entendimento de Fazenda, vem corroborar com o pensamento exposto acima; a interdisciplinaridade, por melhor das intenções que sua prática se dê no âmbito escolar, na tentativa de se operacionalizá-la, dialogando-a com os demais conteúdos, propedêuticos ou profissionalizantes; só será compreendida em sua essência e profundidade, por pensadores, professores, alunos, sociedade em geral, quando se perceber sua importância para além da ideologia imobilizadora, da discussão em torno da polissemia e do modismo conceitual. Necessário se faz romper com a fragmentação do saber para se libertar da estagnação da autonomia do pensar. Conforme dispõe Freire (1996- p.60): “A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica”. Por isso a interdisciplinaridade tem que ser suficientemente discutida em todas as suas perspectivas, para que se tenha o entendimento de que não é uma prática meramente pedagógica, mas uma prática de mundo aliado ao ensino. Compreendendo que aprender e viver são verbos indissociáveis quanto a sua natureza existencial.

Metodologia

Essa pesquisa tem à intenção de verificar como se efetiva a interdisciplinaridade no curso técnico integrado em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, campus Uberaba. Pretende-se compreender como se procede à articulação entre os conteúdos da base nacional comum, os conteúdos específicos do curso profissionalizante e o contexto social do aluno.

O estudo visa abordar essa temática de forma diferenciada à abordagem tradicional de análise de documentos e/ou entrevistas com professores. A

proposta é de escutar, analisar como a interdisciplinaridade é vista, aceita e vivenciada pelos alunos, ou seja, as vozes serão dadas aos estudantes do terceiro ano do curso técnico integrado em administração, a qual será o objeto de estudo para se obter os resultados.

Nessa perspectiva, pretende-se possibilitar reflexões que aperfeiçoem a interação dos conteúdos entre si e na vida social do discente. O trabalho será subdividido em etapas que consistem de levantamento bibliográfico, artigos, revistas e legislações sobre o tema. O referencial teórico se fundamenta no tripé de escritores: Paulo Freire, Ivani Fazenda e Edgar Morin. Como procedimento de investigação será utilizado a análise do discurso, onde a linguagem é o objeto de estudo.

Serão esquematizados questionários e entrevistas de roteiro semiestruturados, planejados separadamente a cada encontro. A dinâmica ocorrerá por meio de grupos focais que abordam discussões, com temas pré-estabelecidos a serem expostos e discutidos pelos sujeitos participantes com a pretensão de se obter dados qualitativos para subsidiarem a pesquisa. A análise do discurso, aliada à dinâmica do grupo focal, que também será um recurso utilizado no trabalho, concebe uma flexibilização nas questões direcionando as necessidades investigativas. Estão previstos três encontros, com grupos de aproximadamente sete alunos, com duração de uma hora e meia cada encontro, os mesmos acontecerão na própria instituição na intenção de propiciar aos alunos uma maior pessoalidade com a pesquisa. A metodologia quanto a sua natureza mescla a pesquisa qualitativa e quantitativa, sendo preponderante a qualitativa que irá examinar os aspectos mais profundo e subjetivo do tema em estudo. Porém a quantificação numérica/ percentual de alguns dados será relevante para a conclusão da pesquisa.

Resultados

Espera-se desse trabalho, um diagnóstico da efetiva operacionalização da interdisciplinaridade entre os conteúdos ditos propedêuticos e os conteúdos profissionalizantes e a articulação dos mesmos na vida social dos sujeitos alunos, onde após os resultados pretende-se elaborar um delineamento dos desafios, anseios e conquistas em relação ao tema da interdisciplinaridade e a conexão com o mundo, a vida social do discente como um diferencial em sua

cidadania. Descompartibilizar as “caixinhas” das disciplinas, incorporar o ensino à vida do aluno é um dos propósitos dessa concepção de interdisciplinaridade, que ultrapassa as disciplinas gradeadas de um plano curricular.

A intenção é propiciar uma interação global entre os saberes e a vida, que atenda às necessidades mercadológicas, sociais, profissionais e cidadã desses sujeitos alunos. Por isso o discurso dos mesmos se tornaram objetos de estudo. Seria inviável que essa abordagem viesse de outro segmento que não dos próprios sujeitos que vivenciam, absorvem todo esse processo da criticidade de aprender e refletem no cenário da sociedade a autonomia do inter-pensar-agir.

Considerações finais

Como a interdisciplinaridade é uma prática que possui uma ênfase no diálogo entre os conteúdos, o mundo, a história e os sujeitos que a experienciam, alunos precisam ser ouvidos em seus anseios, perspectivas e frustrações frente a efetivação dessa prática. Considerando que a prática é igualitária em todos os seus sentidos, verticalizada em suas inter-relações, essas questões precisam ser levadas e analisadas com teor científico nas proposições do âmbito dos alunos. Assim como para Morin (2000), “as disciplinas como estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo,” a maioria das pesquisas como tem sido apresentadas e abordadas, unilateralmente na visão docente do discurso, assimilação e compreensão da interdisciplinaridade; isolam os sujeitos alunos, parte essencial e única razão para toda a magnitude estudantil em sua estrutura física, política, social.

Cabe aos educadores, pesquisadores e pensadores da educação, a tarefa de empenhar-se na disseminação da interdisciplinaridade em uma perspectiva efetivamente de ultrapassar o conhecimento posto em si mesmo, não desqualificando as disciplinas, todas elas são essenciais para a relação dialógica do ensino com o mundo e com os seus avanços na história, mas respeitando suas especificidades e suas contribuições coletivas para se ir além do senso comum e se avançar em um pensamento crítico- reflexivo, como com propriedade cita Paulo Freire, “É um pensar que percebe a realidade como processo que a capta em constante devanir e não como algo estático” (FREIRE, 1987, p.82). complementando... o sujeito é um ser histórico que participa de um dado momento desse contexto e se desadormecido, desencaixado da “fôrma”

pré estabelecida, é capaz de intervir no seu tempo histórico, alterando a realidade da conjuntura em que se situa. Para tanto a instrumentalização da interdisciplinaridade se faz necessária para a abertura dessa autonomia ao pensar e agir.

Referências

FAZENDA, I. *Integração e Interdisciplinaridade no esino brasileiro:* efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

_____*. Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FORTES, C. *Interdisciplinaridade:* origem, conceito e valor- UFSM, 2012. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf > acesso em :07/05/2017

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia* : saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. P. *Pedagogia do oprimido*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976, 220 p. 39-113.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma repensar o pensamento. 6 ed., Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



ATIVIDADES INTEGRADORAS: INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO

Luciano Marcos Curi, IFTM-Câmpus Uberaba, lucianocuri@iftm.edu.br
Laila Lidiane da Costa Galvão, IFTM-Câmpus Patrocínio, laila@iftm.edu.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O tema da comunicação é uma experiência pedagógica bem-sucedida implementada no IFTM-Câmpus Patrocínio intitulada Atividades Integradoras. Ela teve por objetivo concretizar práticas de trabalho interdisciplinar no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Teve como inspiração e fundamentação teórica o Parecer 11/2009 (Ensino Médio Inovador) e também outras experiências já utilizadas no Ensino Superior. Trata-se então de um relato de experiência analítico. Os depoimentos dos egressos dos cursos de Patrocínio e os resultados alcançados durante os anos letivos de 2014 e 2015 motivaram os autores a empreenderem um estudo sobre as Atividades Integradoras. Elas se mostraram uma forma de inovação significativa e de incremento de qualidade para o nível médio a baixo custo de operacionalização.

Palavras-chave: Ensino Médio. Inovação. Interdisciplinaridade.

Abstract

The theme of communication is a successful pedagogical experience implemented in IFTM-Câmpus Patrocínio denominated Integrative Activities. The objective of this study was to concretize practices of interdisciplinary work in High School Integrated to Technical Education. They had as an inspiration and theoretical foundation the 11/2009 Notion (High School Innovation) and other

experiences already used in Higher Education. So, it is a report of analytical experience. The testimonials of the graduates of Patrocínio courses and the results achieved during the academic years of 2014 and 2015 motivated the authors to undertake a study about Integrative Activities. They showed up to be a form of significant innovation and quality development for high school at a low operation cost.

Keywords*:* High School. Innovation. Interdisciplinarity.

Introdução

Inovar é uma necessidade humana. Foi por meio das inovações que nossa espécie sobreviveu e conseguiu se tornar hegemônica no planeta que vivemos. A inovação é bem-vinda em todas as áreas inclusive na Educação. A inovação como solução de problemas e também para o atendimento de demandas é o caminho para a Educação. Um primeiro debate que precisa se firmar no Brasil é que a educação pública precisa implementar práticas inovadoras para atender às demandas educacionais e cumprir a determinação legal de oferecer educação pública, laica, gratuita e de qualidade a todos os brasileiros conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

A busca por uma mudança de postura, sobretudo na educação é uma demanda latente e soluções diferentes devem ser incorporadas diante dos novos modelos de família, novas profissões e até mesmo de novas formas de interpretação da realidade. Historicamente a Educação sempre acompanhou as mudanças sociais e na atualidade não poderia ser diferente.

O tema da inovação na educação entrou formalmente na agenda de discussão e ação governamental no Brasil no início deste século. Desde então, tem havido poucos estudos baseados na implementação de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio do País. A despeito do grande mérito dos trabalhos neste campo no Brasil, ainda há uma escassez de contribuições conceituais e estudos empíricos de estratégias voltadas para o aprimoramento do currículo tornando-o mais dinâmico e adequado às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. Por isso, este texto tem seu foco na análise e implementação de uma prática inovadora interdisciplinar no Ensino Médio em uma instituição educacional federal de Minas Gerais. Uma inovação no Ensino Médio Integrado a Educação Técnica.

A inovação não se trata de transposição acrítica de soluções de mercado para educação pública e mesmo privada. Trata-se de incorporar à prática escolar a sistemática de produção de inovações como forma de solucionar problemas educacionais e alcançar o atendimento de demandas não atingidas.

A educação hoje enfrenta sérios problemas tais como: evasão, defasagem escolar, falta de adequação dos conteúdos e níveis escolares às faixas etárias dos estudantes, falta de interdisciplinaridade, práticas antiquadas de avaliação, problemas infraestruturas, entre outros.

A inovação na educação não pode ser apenas a busca de soluções onerosas, para os problemas atualmente enfrentados. A inovação educacional, principalmente na educação pública deveria conjugar dois elementos: recursos disponíveis e problemas enfrentados. Inovar nas escolas públicas é mais difícil do que inovar nas empresas, devido às limitações orçamentárias e de recursos, mas não quer dizer que seja impossível. É claro que a inovação não se resume a resolver problemas. Mesmo as escolas públicas podem trilhar o caminho da inovação como forma de buscar outras perspectivas e outras possibilidades. É preciso entender e esclarecer que não são apenas as inovações tecnológicas que são bem-vindas e mesmo as mais necessárias.

Metodologia

A presente comunicação funda-se num relato de experiência analítico. Os autores desta comunicação estiveram diretamente envolvidos e responsáveis pela experiência relatada nos anos letivos de 2014 e 2015. Portanto, utilizou-se de uma metodologia de pesquisa participante. Houve um processo de interação e retroalimentação entre as práticas das Atividades Integradoras, nos anos citados, e a confecção de relatos científicos para publicação.

Resultados

A experiência aqui relatada e analisada se enseja no esforço de aprimoramento e ampliação da qualidade do Ensino Médio Integrado a Educação Técnica. Ela foi construída a partir da análise do Ensino Médio tradicional e da Educação Técnica oferecida nos Institutos Federais. Além disso originou-se também da indicação do Parecer que aprova a Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio CNE/MEC (Parecer

nº11/2009). O Parecer do Ensino Médio Inovador foi resultado de uma luta política que forçou o Estado Brasileiro a reconhecer que o Ensino Médio precisa ser adequado à realidade atual. O parecer propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Foi pensada uma iniciativa que pudesse oferecer coesão, coerência e que pudesse ser um *espaço-tempo aberto* para a realização de práticas interdisciplinares que pudessem enriquecer, complementar e melhor articular o conjunto das disciplinas ou unidades curriculares, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que foram construídos para o IFTM-Câmpus Patrocínio (MG).

A equipe que debateu e elaborou a proposta dos cursos tinha consciência que um curso organizado apenas com disciplinas não atendia a demanda dos adolescentes e jovens do Ensino Médio. Demandas típicas da faixa etária. Por tradição a organização de cursos em disciplinas é muito rígida com conteúdos e procedimentos geralmente já consolidados. Os cursos foram construídos pensando que deveria haver um espaço onde experiências e práticas inovadoras e interdisciplinares pudessem ocorrer sem alterar a formação exigida e preconizada pela legislação atendendo o que relata Borher, Ávila, Castro, Chamas e Paulino (2007) quando dizem que: a nova perspectiva – interdisciplinar – vem influenciando os currículos dos programas de ensino. Este espaço foi denominado Atividades Integradoras coadunando com o preconizado pelo Parecer CNE/MEC nº 11 de 2009.

Os cursos foram construídos em 2013 e iniciados em 2014. Foram eles: Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio. Iniciaram-se 90 alunos sendo que esta modalidade de nível médio foi uma novidade na cidade de Patrocínio (MG).

O IFTM - Câmpus Patrocínio iniciou suas atividades em 2009 e foi formalmente elevado à categoria de Câmpus em 2013. Esta modalidade de nível médio conjuga num só curso, e numa mesma matrícula, as disciplinas tradicionais do Ensino Médio articulado com as disciplinas tradicionais da formação técnica. Esses cursos integrados geralmente possuem uma carga

horária elevada e um acúmulo de avaliações e atividades aos alunos. Apesar de toda essa fartura de carga horária isso não significa dizer que a formação é mais completa ou necessariamente melhor. Em suma, a quantidade não é necessariamente sinônimo de qualidade. A experiência dos envolvidos na construção dos cursos indicava claramente que apesar de toda a ocupação os adolescentes e jovens terminavam habitualmente os cursos técnicos carentes de formação de muitos elementos necessários à vida e às demandas da faixa etária.

Desse modo, as Atividades Integradoras foram planejadas para serem um *espaço-tempo aberto* de atendimento de várias demandas e ponto de articulação e coesão dos Cursos Técnicos Integrados. Foi construída a seguinte definição para elas:

> As Atividades Integradoras são ações didático-pedagógicas transdisciplinares, intercursos e interséries realizadas num espaço-tempo especialmente reservado para elas; com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes quanto à preparação para a vida, para o trabalho e para a continuidade dos estudos, nesta ordem de prioridade (Regulamento das Atividades Integradoras – em construção).

Elas são uma atividade de ensino que compõe a estrutura do curso e não são apêndices, nem extras ou adicionais ou facultativas. A diferenciação principal com relação a uma disciplina tradicional é o fato de que o cômputo das atividades se faz apenas com relação à frequência e não são atribuídas pontuações ás atividades.

Durante o ano de 2014 foram realizadas 38 Atividades Integradoras que versaram sobre os mais variados temas e utilizaram formatos diferenciados. Temas como: sexualidade, trabalho, vida urbana, empregabilidade, drogas, representação estudantil, segurança na internet, religiosidade, intercâmbios, etc... Quanto ao formato foram utilizados: debates, reflexões, momentos de convivência, palestras, oficinas, sessões cinema, gincanas, entre outros. Sempre procurou priorizar-se atividades que contemplassem o interesse de todos os cursos e de todas as séries, preferencialmente aquelas que demandavam um espaço ou metodologia difícil de ser atendida pelas disciplinas tradicionais. Em 2014 elas foram ofertadas semanalmente, o que

indiscutivelmente desafiou os organizadores. Por tratar-se de uma prática inovadora para qual não havia referências o número de situações imprevistas levaram a uma aprendizagem constante senão tortuosa de todos os envolvidos com a sua realização. Apesar de produtivas as atividades, elas evidenciaram que sua organização necessitaria de um amadurecimento de toda a equipe envolvida para aproveitá-las adequadamente, bem como, utilizá-las para a finalidade que motivou sua criação. Desde o princípio elas possuem a duração de cem minutos.

Em 2015, elas foram retomadas inicialmente com regularidade mensal e posteriormente quinzenal. Elas continuaram com o mesmo formato. Neste ano foram realizados inicialmente debates e uma grande chamada ao público interno foi realizada objetivando fomentar o maior envolvimento dos professores, bem como, incentivar novas práticas interdisciplinares.

A análise da prática das Atividades Integradoras depois de transcorridos agora três anos desde seu início evidenciou algumas de suas virtudes, dificuldades e limitações. O espaço proporciona a interação entre professores de diferentes disciplinas a fim de que possam encontrar pontos de convergência em seus conteúdos, relacionando-os com o mundo fora da escola.

As atividades integradoras permitirão a aprendizagem da prática interdisciplinar que se pretende posteriormente levar para as disciplinas curriculares. Outra virtude é que o espaço das Atividades Integradoras, por ser um espaço aberto, pode ser utilizado pelos próprios estudantes dos diferentes cursos para interagirem com os próprios colegas. O que verdadeiramente ocorreu inúmeras vezes.

Um aspecto que ficou evidente é que as atividades integradoras contribuem para uma melhor socialização dos alunos de todos os cursos, diminuindo eventuais rivalidades ou competições negativas que costumeiramente se observa em escolas profissionalizantes. Outra virtude é que elas demonstraram ser um instrumento valioso para incrementar a preparação para a vida e para a cidadania. Temas como: gravidez na adolescência, aborto, redução da maioridade penal, e sexualidade podem ser bem explorados em atividades deste tipo. As Atividades Integradoras mostraram-se ricas e valiosas.

Quanto às dificuldades, a maior delas é o envolvimento da equipe e a compreensão das características e particularidades das Atividades Integradoras.

Outra dificuldade é que a maioria dos profissionais não tiveram esta experiência durante sua formação, tradicionalmente disciplinar e conteudista, não conseguindo trabalhar de forma articulada ou conceberem novas atividades e até mesmo alguns emitirem comentários e julgamentos preconceituosos ou apresentarem resistência em participar da prática inovadora. Enfim, conforme aponta Cordiolli (2011), trata-se de um processo difícil. Mas, é preciso inovar. Segundo ele colocar as inovações em prática, promover diversas experimentações e avaliar cada passo para reformular o que não está funcionando é uma forma de aprimorar o processo educativo.

Um ponto a ser destacado, é o grau de inovação que esta experiência com as atividades integradoras encerra. Há muito já é praticado no Ensino Superior, iniciativas semelhantes, geralmente denominadas de Projeto Integrador. Contudo, é preciso ressaltar que no IFTM - Câmpus Patrocínio, as Atividades Integradoras foram pensadas para serem diferentes de suas congêneres universitárias. Elas diferem porque no Ensino Superior quase sempre existe um professor responsável por elas, em alguns casos, um conteúdo determinado previamente e até mesmo avaliação da aprendizagem. Elas buscam ligar as disciplinas semestrais por meio de uma atividade coletiva ou algo do gênero. Na experiência aqui relatada não foi assim. As Atividades Integradoras caracterizaram-se como espaço aberto para a inovação permanente e atendimento de demandas estudantis que as disciplinas tradicionais não conseguem atender.

Em Patrocínio (MG) foi criada uma Comissão para organizar as Atividades Integradoras, corroborando com o que fala Barañano (2005), o desenvolvimento de inovações está fortemente condicionado pela existência de um ambiente interno no qual as ideias criativas possam emergir e os conhecimentos, quer tecnológicos, quer de gestão, possam ser acumulados. A organização das Atividades Integradoras por meio de uma comissão com participação estudantil permitem momentos de integração intercursos e interséries e entre professores de diferentes disciplinas e orientações teóricas.

Considerações finais

Assim, decididamente as Atividades Integradoras mostraram-se uma inovação valiosa no Ensino Médio Integrado a Educação Técnica. As Atividades

Integradoras são uma forma de inovação dos serviços oferecidos pela instituição, visto que as mesmas corroboram com a oferta de um Ensino Médio mais atualizado frente às demandas dos alunos e da sociedade. A partir desta análise pode-se concluir que se trata de uma inovação devido ao impacto da mesma ao transformar processos e pessoas.

Ao findar o ano letivo de 2016, as primeiras turmas de formandos que viveram a trajetória das Atividades Integradoras puderam colaborar com seu depoimento sobre elas. Tais depoimentos confirmam impressões já observadas e estudadas e descortinam novas possibilidades educativas e de pesquisa.

> Depoimento 1
> Durante três anos participei das atividades integradoras que ocorriam no IFTM _ Campus Patrocínio. No decorrer deste período acompanhei a evolução das atividades e o aumento do interesse por parte dos outros alunos e também de professores. Em primeiro instante tinha em mente que a atividade integradora era apenas uma forma descontraída de abranger certos assuntos com a presença de todos alunos e convidados externos. Porém com o passar dos dias percebi que o intuito ia muito além disso, descobri que o objetivo era formar melhores profissionais e seres humanos. Posso afirmar isso pois em diversos momentos pude refletir sobre princípios culturais, religiosos, políticos, econômicos e também assuntos polêmicos e atuais como descriminalização do aborto e drogas, preconceito, homofobia, corrupção, etc. Outro aspecto importante era a liberdade que nós alunos tínhamos para fazer indagações e comentários a respeito do assunto, desenvolvendo nossas habilidades de comunicação e de senso crítico. Este último fato foi o que mais colaborou com a minha formação, pois com eles criei autoconfiança, aprimorei meus conhecimentos, relação interpessoal e desenvolvi habilidades que me ajudaram em vestibulares, redações e até mesmo no desenvolvimento de seminários e relatórios. Hoje reconheço que as atividades integradoras tiveram suma importância na minha formação e também na minha vida pessoal (I. M. O. – Concluinte 2016)

> Depoimento 2
> As atividades Integradoras foram muito importantes para a minha formação enquanto cidadão e, com certeza, também a de meus colegas. Por ser um momento que comporta atividades muito mais flexíveis que um horário de aula, as atividades eram uma possibilidade de horário para que as atividades que não se adequavam a uma sala de aula pudessem acontecer. Os debates e discussões sobre os mais diversos assuntos nos colocava em contato com questionamentos sobre as opiniões que tínhamos, nos levando a criar nossas próprias opiniões após conhecer outras diferentes das que conhecíamos. Ao meu ver, isso é muito importante para a construção de cidadãos

> conscientes, pessoas mais preparadas para viver em sociedade, atingindo um dos objetivos do ensino médio, que é promover a cidadania. Tudo isso ganhava proporções ainda maiores quando pessoas da sociedade eram convidadas para compartilhar seus conhecimentos, nos levando para fora dos muros da escola. Ao mesmo tempo, esses momentos possibilitaram que a organização estudantil no campus surgisse e se consolidasse. Nesses horários aconteceram diversas assembleias gerais do Grêmio estudantil. Tendo em vista que os cursos têm uma grande carga horária, seria muito improvável a presença de uma quantidade significativa de estudantes nas assembleias se não acontecessem fora desses horários. Além disso, por meio da participação na comissão das Atividades Integradoras, do Grêmio estudantil ou pelo contato direto com os educadores, os alunos eram consultados sobre as atividades e poderiam sugerir atividades, fazendo com que muitas delas fossem realizadas diante de demandas reais apresentadas. Um momento como esse, livre das restrições das disciplinas é, sem dúvidas, um passo no caminho da interdisciplinaridade e na formação de habilidades e competências, algo que a educação de diversos países já adota (M. L. – Concluinte 2016).

Assim, a partir dos depoimentos dos estudantes e de outros indícios colhidos durante os eventos supracitados, verificou-se que as Atividades Integradoras contribuem para a melhoria e construção de um Ensino Médio de qualidade. Elas propiciam momentos ricos e valiosos que as disciplinas tradicionais não permitem. O formato aberto sem conteúdo predeterminado deu a elas uma flexibilidade necessária para atender ás demandas dos cursos, dos estudantes e também da escola. Enfim, elas se mostraram valiosas para a formação de cidadãos e profissionais com autonomia intelectual.

Nota

Este trabalho é uma versão modificada e ampliada do texto: CURI, Luciano Marcos; GALVÃO, Laila Lidiane da Costa. Atividades Integradoras: inovação no Ensino Médio. In: Gestão Organizacional: reflexões sobre inovação. v. 5. Catalão: UFG – Regional Catalão, 2017.

Referências

BORHER, M. B. A.; ÁVILA, J.; CASTRO, A. C.; CHAMAS, C. I.; PAULINO, S. Ensino e Pesquisa em Propriedade Intelectual no Brasil. *Revista Brasileira de Inovação, v*. 6, n. 2, 2005.

CORDIOLLLI, M. *Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil*. Curitiba: IBPEX, 2011.



OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFTM: O DESAFIO DA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Patrícia Campos Pereira, IFTM, campos.pat@gmail.com
Ana Keila Ennes Andrade, IFTM, anakeilaenes@hotmail.com
Gislene Ferreira Venerando, IFTM, gislenefv@gmail.com

Agência financiadora: CNPq/FAPEMIG
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O desafio de integrar o currículo dos cursos técnicos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica tem sido tema de longas discussões nos últimos anos. Encontramos diversos obstáculos para integrar conteúdos e práticas das unidades curriculares tanto do eixo comum, quanto do eixo técnico dos cursos profissionalizantes. Este estudo apresenta um relato de experiência das atividades interdisciplinares realizadas nos cursos técnicos do IFTM *Campus* Uberaba no ano de 2016. O objetivo é relatar os resultados dessas atividades e sua importância para o planejamento escolar e para os estudantes. Foram realizados ao todo nove projetos que integraram unidades curriculares tanto do eixo comum, quanto do eixo técnico para alunos dos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Administração integrados ao Ensino Médio. Podemos identificar como um dos aspectos mais significativos de se trabalhar a interdisciplinaridade nessas atividades, a possibilidade de maior interação proporcionada além de tornar as aulas mais diversificadas e interessantes, permitindo que o estudante consiga associar os conteúdos que estuda além de relacioná-los com a prática.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Unidades curriculares. Integração.

Abstract

The challenge of integrating the curriculum of technical courses in the field of Vocational and Technological Education has been the subject of long discussions in recent years. We find several obstacles to integrate contents and practices of the curricular units of both the common axis and the technical axis of the vocational courses. This study presents an experience report of the interdisciplinary activities carried out in the technical courses of the IFTM *Campus* Uberaba in the year 2016. The objective is to report the results of these activities and their importance for school planning and for the students. A total of nine projects were carried out that integrated curricular units of both the common axis and the technical axis for students of the Technical in Agricultural and Technical in Administration courses integrated to the High School. We can identify as one of the most significant aspects of working in interdisciplinarity in these activities, the possibility of greater interaction provided in addition to making classes more diversified and interesting, allowing the student to associate the contents that he studies besides relating them to practice.

Keywords: Interdisciplinarity. Curricular units. Integration.

Introdução

O movimento histórico da sociedade mundial é marcado pela presença do enfoque interdisciplinar o qual constitui um dos pressupostos diretamente relacionados aos novos paradigmas de transformação social, e requer uma discussão ampla na sua construção epistemológica e pedagógica, pois abrange não só a área da educação, mas também outros setores da vida social como a economia, a política e a tecnologia. Este enfoque nos conduz a uma grande mudança paradigmática que está em pleno curso e discussão no campo da epistemologia. Toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

O movimento sobre a interdisciplinaridade surge na Europa (França e Itália), em meados da década de 1960, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais, como compromisso de alguns professores universitários que procuravam romper a “Educação por migalhas”. É introduzido no Brasil como modismo, palavra de ordem, transcorridos aproximadamente oito anos, lança-se a semente deste novo

paradigma educacional e social sendo produto das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971.

Georges Gusdorf, um dos principais precursores do movimento em prol da interdisciplinaridade por meio da categoria da totalidade, apresentou, em 1961, à Unesco um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas para a convergência. Preconizava a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas, com propósito de indicar as principais tendências de pesquisa e sistematizar a metodologia e os enfoques das pesquisas realizadas pelos pesquisadores em exercício no ano de 1964.

Japiassu orientando de Gusdorf, em 1976, por meio pesquisas e fundamentações teóricas advindas da Europa, lança o livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, tendo por base a epistemologia, sendo uma síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade e anuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar.

Gusdorf e Japiassu, conforme Fazenda (1995) alertam para os cuidados a serem tomados na constituição de uma equipe interdisciplinar, da necessidade do estabelecimento de conceitos – chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe; da exigência em delimitar o problema ou questão a ser desenvolvida, de repartição de tarefas e de comunicação dos resultados. Em 1971, foi redigido um documento para contemplar os principais problemas do ensino e da pesquisa nas universidades, no qual as barreiras entre as disciplinas poderiam ser minimizadas se estimuladas as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino, sendo este estudo patrocinado pela OCDE.

A partir deste documento o mundo se rende à necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento. No campo educativo, a interdisciplinaridade vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas para dar subsídios à real necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência, como propõem Michael Gibbons e outros (1997).

Edgard Morin, um dos teóricos movimento interdisciplinar, entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer

avançara reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Para ele:

> [...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p. 3).

Neste pensamento o Instituto Federal do Triângulo Mineiro lança um novo olhar pedagógico sobre o currículo do ensino médio e vários trabalhos foram realizados juntamente com equipe pedagógica e os professores do IFTM.

A Interdisciplinaridade nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM

O desafio de integrar o currículo dos cursos técnicos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica tem sido tema de longas discussões nos últimos anos. Encontramos diversos obstáculos para integrar conteúdos e práticas das unidades curriculares tanto do eixo comum, quanto do eixo técnico dos cursos profissionalizantes. Portanto, a perspectiva interdisciplinar seria uma alternativa para viabilizar essa integralização. Para Kuenzer (2000), a forma interdisciplinar pode ocorrer por meio de projetos que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas, ministradas pelos vários professores a partir de um eixo transversal, ou o mesmo pelo trabalho integrado dos diversos conteúdos ministrados por um mesmo professor.

A Coordenação Geral de Ensino, juntamente com a Coordenação de Apoio Pedagógico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM *Campus* Uberaba tem insistido na realização de projetos e atividades interdisciplinares em busca de uma formação mais integral dos estudantes. Desta forma, as iniciativas para execução dessas atividades vêm crescendo ao longo dos anos. Apesar de se depararem com algumas dificuldades, como a própria dificuldade

de interação entre os professores dos eixos comum e técnico, a carga horária excessiva dos cursos e outras inúmeras atividades que reduzem o tempo disponível de docentes e discentes, no ano de 2016 foram realizadas nove atividades interdisciplinares nos cursos técnicos em Administração e Agropecuária.

A primeira atividade intitulada “I Concurso de Paródias do IFTM – Campus Uberaba” foi executada em junho de 2016 pelas professoras das unidades curriculares Matemática e Língua Portuguesa, ambas do eixo comum da matriz curricular, sendo direcionada aos alunos dos primeiros anos do curso técnico em Agropecuária. O objetivo da atividade foi provocar uma mudança de postura dos alunos em relação à Matemática. As paródias deveriam ser feitas sobre o conteúdo da matemática, e a professora de Língua Portuguesa analisaria a ortografia e coerência das letras. Este projeto foi positivo na medida em que proporcionou a ludicidade aos alunos no aprendizado, além da interação com os colegas.

A atividade interdisciplinar “Geometria no *campus”,* realizada com os segundos anos do curso técnico em Agropecuária, pelos professores das unidades curriculares Matemática do eixo comum e Infraestrutura Rural do eixo técnico, cujo objetivo geral era possibilitar aos estudantes, a elaboração de ideias e conceitos geométricos a partir de tarefas de exploração de estruturas rurais, apoiados no uso de materiais manipuláveis contribuindo para uma aprendizagem significativa. Os alunos estudavam as formas geométricas planas e espaciais e depois faziam o trabalho de campo onde realizavam a medição, o planejamento e a exploração de estruturas rurais *in loco.* Esta atividade foi primordial por propiciar aos alunos condições de relacionar os conteúdos estudados com a prática.

A atividade “O conflito na Síria e a situação dos refugiados na Europa” foi desenvolvida com os alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos em Administração e Agropecuária pelos professores das unidades curriculares História, Sociologia e Língua Portuguesa, sendo todas do eixo comum. O objetivo da atividade foi fazer com que os alunos fossem capazes de se posicionar criticamente em relação ao tema do conflito na Síria e a questão dos refugiados. Essa atividade oportunizou o desenvolvimento do pensamento crítico

sobre temas contemporâneos e o questionamento das atitudes da sociedade frente a esses acontecimentos.

A atividade “Novos Produtos” integrou as disciplinas de Inglês do eixo comum e Processamento de Produtos Agropecuários do eixo técnico foi realizada com os alunos dos segundos anos do curso técnico em Agropecuária. A atividade teve como objetivo a criação de produtos saudáveis e inovadores enfatizando o uso de frutas diversas. Os alunos trabalharam com vocabulário técnico em língua inglesa, relativo a alimentos e processos de produção e com listas de ingredientes e nutrientes da tabela nutricional adequados à língua portuguesa e inglesa. Apresentaram a propaganda do produto nesses dois idiomas, aproximando os conteúdos ao contexto comercial.

A atividade “Simulação de Processos Produtivos - Simop” foi realizada com os primeiros anos do curso técnico em Administração pelos professores das disciplinas Administração de materiais e Administração da produção, ambas do eixo técnico. O objetivo da atividade foi apresentar os modelos de produção mais importantes na administração. Solicitou-se a simulação de um processo produtivo numa empresa fictícia em dois momentos sendo uma no modelo taylorista e a outra no modelo toyotista. A simulação permitiu a aplicação de aspectos teóricos estudados em aula em uma situação real. Assim, reflexões críticas acerca dos modelos de produção estudados ficam mais compreensíveis, proporcionando a aprendizagem.

A atividade “Primeiro Negócio” realizou-se com os alunos dos primeiros anos e do segundo ano do curso técnico em Administração pelos professores de todas as unidades curriculares. O Primeiro Negócio foi uma competição que objetivou possibilitar aos participantes o exercício de modelagem de negócios. A competição foi composta por três momentos: desenvolvimento da modelagem Canvas; captação de recursos com investidores; Pitch – apresentação sumária do negócio. O projeto teve resultados significativos, despertando o espírito empreendedor nos estudantes, incentivando a criatividade na proposição de um modelo de negócios e promovendo o trabalho em equipe.

A atividade “Aulão Pré-Enem” aconteceu com as turmas dos 3º anos do curso técnico em Agropecuária pelos professores das disciplinas do eixo comum Artes, Espanhol, Física, Geografia, Matemática e Química. O objetivo foi proporcionar um momento de descontração e relaxamento, além da revisão dos

conteúdos dias antes da realização do Enem. Os professores envolvidos nessa atividade selecionaram questões de provas anteriores do Enem que abordavam mais de uma disciplina/conteúdo. A atividade dinamizou a aula, proporcionando um aprendizado mais significativo e menos cansativo aos alunos.

O projeto “Na ponta da língua”, proposto pelas professoras das disciplinas do eixo comum Espanhol, Artes e Inglês para os estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos em Administração e Agropecuária. O projeto teve como objetivo proporcionar aos estudantes conhecimentos e habilidades de fala e escrita nas duas línguas estrangeiras incentivando a criatividade, a desenvoltura, a liderança e a pesquisa. O tema para o ano de 2016 foi "Receitas da Vovó". Os estudantes resgataram receitas tradicionais de família, pesquisaram sobre a cultura da receita e pensaram na apresentação visual do prato. Com o resultado do projeto, percebeu-se a possibilidade de se trabalhar a visão de mundo, as habilidades, os valores e a cultura.

A última atividade interdisciplinar do ano de 2016 foi a “Feira de Comércio Exterior – Comex” realizada com os alunos dos primeiros anos do curso técnico em Administração pelas professoras das disciplinas Comércio Internacional do eixo técnico e Inglês do eixo comum. O objetivo da feira foi possibilitar uma abrangência do conteúdo, pela divisão de temas entre os grupos e compartilhamento dos resultados das pesquisas. Além demostrar um dos enfoques da língua inglesa pelo administrador no âmbito profissional. No início do semestre, aconteceu a primeira etapa do projeto, a turma foi dividida em grupos e para cada um dos grupos foi sorteado um país. O grupo deveria pesquisar como funcionava especificamente para seu país a importação/exportação de um produto considerando a documentação, os impostos, os aspectos culturais, etc. No final do semestre, os estudantes produziram um texto com todas as informações coletadas e fizeram cartazes para compartilhar o que consideraram relevante. A atividade proporcionou a aprendizagem do conteúdo da unidade curricular, além do conhecimento de diversos termos técnicos desse tema em Inglês.

Metodologia

Este relato de experiência foi vivenciado pelas pedagogas da Coordenação de Apoio Pedagógico do IFTM – *Campus* Uberaba durante a

realização das atividades interdisciplinares no campus no ano de 2016. A coordenação realizou reuniões periódicas com os professores dos cursos técnicos em Administração e Agropecuária. Nessas reuniões as pedagogas enfatizavam e incentivavam a realização das atividades para possibilitar o entendimento dos alunos quanto à integração de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Elas também realizavam o acompanhamento e o registro dessas atividades, momento em que também identificavam problemas, sugeriam, participavam das avaliações e dos resultados dos projetos interdisciplinares.

Considerações finais

Durante a realização das atividades interdisciplinares verificou-se que a principal dificuldade dos estudantes foi entender a essência da interdisciplinaridade. E esta situação precisa ser melhor esclarecida pelo professor, pois não basta realizar uma única atividade que abranja conteúdos de diferentes unidades curriculares. Os estudantes precisam entender qual o intuito de se fazer essas atividades e estabelecendo conexões de um tema com outras áreas do conhecimento para consolidar seu aprendizado.

Concluímos que existe maior integração entre os professores das unidades curriculares de um mesmo eixo da matriz curricular. Questão que deve ser modificada, pois é necessária a integração de um conteúdo com as diversas unidades curriculares para se pensar em atividades interdisciplinares. Estudos e eventos dedicados ao tema são importantes para que essas barreiras possam ser minimizadas. Os resultados positivos das práticas interdisciplinares, entre eles a diminuição do excesso de atividades e avaliações devem ser multiplicados entre os profissionais e discentes.

A realização permanente de atividades interdisciplinares é objetivo das coordenações de curso, da direção geral do campus Uberaba, da equipe pedagógica, além de estar prevista no projeto pedagógico dos cursos. Favorecendo, assim, o cumprimento da missão da instituição de ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade. Por isso, as atividades relatadas aliadas a outras que aconteceram de forma isolada nas práticas pedagógicas dos cursos do IFTM são valorizadas pela equipe dirigente.

Referências

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade:* história e pesquisa. 2 ed., Campinas: Papirus, 1995.

GIBBONS, Michael et al. *The new production of knowledge*: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage, 1994.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, A. *Ensino médio: c*onstruindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2005.

_____. *O método* 6: ética. Porto Alegre: Sulina; 2005.



UMA ANÁLISE DE PLANOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA BACHELARDIANA

Adriana Paula Martins, IFTM, adrianapaula@iftm.edu.br
Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, UNIUBE, abreubernardes@terra.com.br

Agência financiadora: CAPES/OBEDUC/FAPEMIG
Área temática: AT04 - Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Este texto tem por objetivo identificar e analisar os possíveis obstáculos ao conhecimento nos planos de ensino de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM, sob a perspectiva teórica da epistemologia de Gaston Bachelard. Parte-se da questão norteadora: quais são os obstáculos ao conhecimento nos planos de ensino dos cursos pesquisados? Para respondê-la utiliza-se uma pesquisa documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa com análise das unidades de significados. Conclui-se que o conhecimento utilitário e a transmissão de conhecimentos podem constituir-se em obstáculos ao saber.

Palavras-chave: Cursos técnicos integrados. Epistemologia bachelardiana. Educação básica.

Abstract

This paper aims to identify and analyze potential barriers to knowledge in educational plans for technical courses integrated into the high school of IFTM, from the theoretical perspective of Gaston Bachelard epistemology. It starts with the guiding question: what are the obstacles to knowledge in educational plans of surveyed courses? To answer it is used a documental and bibliographic research, with a qualitative approach, and the analysis of meanings. It is

concluded that the utility knowledge and the transmission of knowledge may form obstacles to knowledge.

Keywords: Integrated technical courses. Epistemology Bachelard. Basic education.

Introdução

A presente investigação científica tem por objeto de pesquisa um dos cursos ofertados prioritariamente nos institutos federais: os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM. Tais cursos oferecem simultaneamente, de forma integrada, o ensino médio e o ensino profissionalizante. Nessa modalidade de ensino o projeto pedagógico, a matriz curricular, a matrícula e a certificação dos alunos são únicos, de modo a garantir o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a educação profissional técnica de nível médio quanto para o ensino médio.

Após conhecermos a epistemologia de Bachelard (1884-1962) entendemos que os obstáculos epistemológicos conceituados como entraves a construção do conhecimento precisam ser identificados no processo educativo. Consideramos que os planos de ensino expressam as diretrizes do processo de construção do conhecimento. Assim sendo, nos propomos a identificar os princípios planejados nesses documentos que podem configurar-se como obstáculo à construção do conhecimento.

As discussões sobre a problemática em pesquisa são fundamentadas, sobretudo, nas obras epistemológicas de Bachelard: “A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento” (1996); “O novo espírito científico” (1978) e “A filosofia do não” (1978). Os conceitos contidos nesses livros giram em torno da construção do conceito científico e da análise da natureza dos obstáculos epistemológicos, tomando exemplos, sobretudo, na história da Ciência do século XVIII. Nessas obras o filósofo afirma, inicialmente, a necessidade de valorização do pensamento científico abstrato e aponta a experiência imediata como um obstáculo ao desenvolvimento dessa abstração.

Bachelard entende o conhecimento como uma construção que não pode ser uma linha contínua, mas muitas linhas, sem ligações umas com as outras, que trazem a possibilidade de se criar ou conhecer algo novo. Pensamos que tais reflexões estão estreitamente relacionadas aos seus conceitos de

recorrência histórica, de rupturas e de obstáculos epistemológicos.

Seguindo nossas interpretações acerca desse pensamento, percebemos que o objetivo da recorrência histórica é auxiliar o sujeito a vencer os obstáculos epistemológicos, por meio da compreensão psicológica dos conhecimentos primeiros, à luz das compreensões do presente. Sendo assim, todo conhecimento do passado deve passar pelo julgamento das verdades do presente.

Por tais compreensões o conceito de recorrência histórica está relacionado ao conceito de rupturas. Entre o conhecimento comum e o conhecimento científico a ruptura nos parece tão nítida que estes dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia [...]" (BACHAELARD, 1978, p.45). Compreendemos assim que o desenvolvimento científico ocorre por meio de momentos de ruptura que separam uma etapa da outra. Bachelard (1978) nos alerta ainda que, essa ruptura pode ser identificada entre o senso comum e o conhecimento científico ou mesmo entre saberes científicos de diferentes época.

Para entendermos o conceito de obstáculos epistemológicos, é essencial a discussão acerca da noção de erro. No pensamento bachelardiano, o erro delimita como o sujeito conhece algo, possibilita a dúvida e desconstrói descobertas. Bachelard (1996) posiciona-se sobre a importância de recorrermos aos erros do passado para termos consciência da necessidade de transformação e assim promovermos o que ele chamava de rupturas. Dessa forma, ele é visto como positivo, uma vez que o conhecimento evolui por meio de rupturas com o conhecimento anterior e pela superação dos obstáculos epistemológicos. O erro não deve ser evitado no ato de conhecer e sim conscientizado, pois é a partir dele que o conhecimento passará para outro estágio.

Metodologia

Quanto à delimitação metodológica optamos por uma pesquisa documental e bibliográfica. A abordagem utilizada é a qualitativa, na perspectiva de Lüdke e André (1986). Assim sendo, o texto que ora apresentamos é descritivo, expositivo e argumentativo.

A obtenção dos dados foi conseguida em contato com os responsáveis por arquivar os documentos no IFTM e por meio de consulta à página virtual do Conselho Superior da referida instituição.

Para a análise dos documentos pareceu-nos apropriado o procedimento de Bicudo (2011) sobre a análise das unidades de significado, uma vez que a autora propõe um trabalho com dados oriundos da descrição de discursos. Em nosso trabalho, utilizamos documentos nos quais os dados já estão descritos. Ou seja, as unidades de significado foram identificadas nos planos de ensino dos cursos pesquisados, convergindo as unidades de significado em categorias abertas, entendidas como obstáculos ao conhecimento.

A identificação dos possíveis obstáculos ao conhecimento foi alcançada a partir da interpretação das unidades de significado à luz da epistemologia do filósofo e professor Bachelard (1996).

Resultados

Para a análise dos dados partimos de nossa compreensão de obstáculo epistemológico, ou seja, tudo aquilo que pode bloquear ou impedir a construção do conhecimento científico. Todavia esse conceito é utilizado para refletirmos sobre as práticas dos professores, expressas nos planos de ensino que podem se configurar em obstáculos à constituição do conhecimento. Com tal entendimento, de acordo com o proposto por Bicudo (2011), e de acordo com nossa análise, nem todos os planos de ensino analisados apresentaram aspectos que podem configurar-se em obstáculo à construção do conhecimento.

A seguir apresentamos o quadro com a análise das unidades de significado identificadas que podem se configurar em obstáculos ao conhecimento, segundo nossa compreensão da epistemologia de Bachelard.

Na leitura dos dados de nossa pesquisa percebemos, conforme exposto no Quadro 1, a possível formação do conhecimento utilitário como um obstáculo à construção do saber nas unidades de significado que atribuem a utilidade do conhecimento restrito a formação profissional, para atender aos anseios da sociedade e às demandas do mercado de trabalho.

O obstáculo do conhecimento utilitário relaciona o saber a uma utilidade prática, atribui ao conhecimento um sentido externo ao sujeito e não à transformação ou a metamorfose proposta por Bachelard. Entendemos que, pela análise realizada dos planos de ensino, o conhecimento é construído para atender a uma utilidade. Entendemos que as análises feitas a partir de uma visão utilitarista e habitual estão muito próximas ao senso comum e à experiência

primeira, o que distancia da constituição de um saber científico.

Quadro 1 – Unidades de significado e categorias do conhecimento utilitário nos nos planos de ensino.

Planos ensino	Unidades de significado
A1	"[...] possam prosseguir os estudos na busca do aprimoramento profissional" (p.1) "Apresentar noções de matemática financeira através de situações práticas [...]"
A2	"A metodologia de trabalho dará ênfase ao 'aprender fazendo'. Como se trata de conteúdo altamente prático, os alunos serão estimulados em cada aula a realizar u tarefa prática de aplicação do conteúdo, procurando aumentar a fixação dos conteúc
A3	"[...] oferecer suporte para que possam prosseguir os estudos na busca aprimoramento profissional"
A4	"[...] oferecer suporte para que possam prosseguir os estudos na busca aprimoramento profissional" (2012, p.1).
A5	"[...] oferecer suporte para que possam prosseguir os estudos na busca aprimoramento profissional"
A15	"[...] construção do conhecimento científico em estreita relação com as aplicaç tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas"
A19	"Introduzir aos alunos as principais questões conceituais e metodológicas disciplinas das Ciências Sociais indispensáveis à formação básica do ser humano, papel no mercado de trabalho e sua convivência em sociedade, [...]"
A21	"[...] tomando como referência os princípios políticos que fundamentam a socied capitalista na contemporaneidade [...]"
A22	"A disciplina de Matemática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional um caráter tanto formativo, que auxilia a estruturação do pensamento e do racioc lógico, quanto instrumental, utilitário, de aplicação no dia-a-dia, em outras áreas conhecimento e nas atividades profissionais".
A25	"Pretende-se no curso de Física do 3º ano do ensino médio iniciar um processo construção de um conhecimento efetivo de eletricidade, contextualizado à vida cultura que cerca o educando. Pretende-se ainda proporcionar meios para qu educando possa articular os saberes da disciplina tanto com os processos equipamentos tecnológicos contemporâneos, como com as atividades profissiona cotidianas do mesmo".
A27	"Adequando o conhecimento dos educandos ao mercado de trabalho atual."
A29	"O objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa é enfocar o trabalho co princípio educativo [...]"
A31	"[...] apresentá-la como parte imprescindível ao conjunto de conhecimentos essenc que permitam ao educando aproximar-se das várias culturas, propiciando integração no mundo globalizado, ajudando em sua inserção no mercado de trabal
A32	"[...] enfocando o trabalho como princípio educativo"
A36	"Possibilitar a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto construção do conhecimento científico em estreita relação com as aplicaç tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas"
A38	"Possibilitar ao educando a identificação, a problematização e o debate dos valc característicos da Ética relacionando-os às situações cotidianas e às diretrizes sustentam o projeto de código de ética do profissional da área de Informáti "Resgatar historicamente o conceito de ética e redimensioná-lo às situações do mu contemporâneo"
A40	[...] entendimento e vivencia do lazer frente ao processo de trabalho preconizado pe modelos de produção capitalista"

Planos ensino	Unidades de significado
A43	"[...] com o intuito de fazer com que reveja suas ações e atitudes diante de sua v pessoal e profissional, demonstrando capacidade empreendedora no mercado trabalho para a obtenção de resultados positivos" "Levantamento dos conhecimentos iniciais que cada aluno tem da disciplina, antes iniciá-la, através de depoimentos e a técnica de Brainstorming (tempestade de idei
A46	"O objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa é enfocar o trabalho co princípio educativo [...]" "[...] entendendo os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, p associá-las aos conhecimentos científicos [...]"
A47	"[...] propiciando sua integração no mundo globalizado, ajudando em sua inserção mercado de trabalho (2012, p.01).
A49	"O objetivo geral da disciplina de Língua Estrangeira Moderna- Inglês é enfoca trabalho como princípio educativo"
A50	"enfocando o trabalho como princípio educativo [...]"
A63	"A disciplina de Matemática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional um caráter tanto formativo, que auxilia a estruturação do pensamento e do racioc lógico, quanto instrumental, utilitário, de aplicação no dia-a-dia, em outras áreas conhecimento e nas atividades profissionais" (2012, p.01).
A68	"Conhecer brevemente a história da Sociologia" "Conhecer a abordagem sociológ [...]"

Fonte - Planos de ensino A1 a A70

> Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica — crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura (BACHELARD, 1996, p.21).

De acordo com nossa compreensão, o obstáculo da transmissão de conhecimentos também pode se fazer presente nos planos de ensino analisados, sobretudo no exposto pelas unidades de significado explicitadas.

O proposto nas unidades de significado descritas (Quadro 2), enquanto obstáculo da transmissão de conhecimentos leva-nos a perceber o planejamento de uma aula em que o aluno recebe o conteúdo de forma passiva. Por outro lado, o professor parece-nos o "dono" do conhecimento, aquele que transmite o saber.

A epistemologia bachelardiana nega todo conhecimento estático e imóvel, uma vez que o conhecimento científico deve formar-se contra um conhecimento anterior. A ideia expressa nas unidades descritas traz um sentido contrário à mobilidade e plasticidade do conhecimento. "Conhecemos sempre contra um conhecimento anterior, retificando o que se julgava sabido e sedimentado. Por isso, não existem verdades primeiras, apenas os primeiros erros: a verdade está

em devir [...] (LOPES, 1990, p.254)".

Quadro 2 - Unidades de significado e categorias da transmissão do conhecimento identificadas nos planos de ensino.

Planos de ensino	Unidades de significado
A2	"Capacitar o aluno a [...]" "Capacitar o aluno a desenvolver [...]"
A7	"[...] são passadas aos alunos, os conceitos sobre os diversos tópicos serem tratados"
A17	"Possibilitar ao educando a compreensão..."
A28	"Possibilitar ao educando conhecer e administrar [...]" "Fornecer ao educando conceitos sobre [...]" "Possibilitar ao educando realizar a [...]"
A34	"Oferecer subsídios teóricos e experiências para que o aluno compreenda construa um conceito de Arte compatível com sua realidade histórica e cultur
A41	"Introduzir conceitos [...]"
A44	"Possibilitar ao educando a compreensão dos conceitos [...]" "Possibilitar ao educando conhecer [...]" "Fornecer ao aluno o conhecimento [...]" "Fornecer ao aluno habilidades práticas e teóricas [...]" "Possibilitar ao educando o conhecimento [...]"
A45	"Possibilitar ao educando a aprendizagem [...]" "Propiciar ao aluno o conhecimento aprendizagem [...]" "Fornecer ao aluno a habilidade em conhecer aprendizagem [. "Proporcionar ao aluno a habilidade aprendizagem [...]"
A51	"Possibilitar ao educando a compreensão dos conceitos[...]"
A54	"Obter conhecimento em todas as operações de manipulação [...]"
A59	"Proporcionar aos discentes conhecimentos [...]"
A62	"Possibilitar ao educando o entendimento [...]"
A70	"Possibilitar ao educando a compreensão dos conceitos de algoritmos "

Fonte – Planos de ensino A1 a A70, IFTM.

Nesse contexto epistemológico, para o filósofo Bachelard a tarefa mais difícil na construção do conhecimento é a vigília que se deve ter quanto à constante mobilização do saber. Todo conhecimento imóvel e estático deve ceder lugar a um conhecimento aberto e dialetizador, sobretudo na constituição do conhecimento científico e no processo educativo.

Por esse entendimento a evolução da ciência acontece por meio das constantes rupturas com os erros do passado, negando o já conhecido, desconstruindo o construído em um constante processo descontínuo. Na concepção de Bachelard o conhecimento científico é comprometido pela continuidade dos saberes, pois nessa linearidade não podemos julgar nossos

conhecimentos anteriores à luz da verdade do presente e os obstáculos epistemológicos são cristalizados. Entendemos ainda que a não retificação dos conhecimentos anteriores pode trazer consigo vários outros entraves ao saber científico, tais como a experiência primeira, as generalizações, o senso comum e outros conhecimentos baseados numa cultura geral acumulada pela vida cotidiana.

Considerações finais

Na interrogação do sentido atribuído ao objeto investigado percebemos que os possíveis obstáculos epistemológicos identificados nos documentos analisados se inter-relacionam. Um bloqueio ao conhecimento pode gerar outro entrave à evolução do saber que por sua vez está relacionado a outros obstáculos ao progresso do conhecimento.

Os erros ocorridos ao longo da construção da ciência, que foram omitidos ou desconhecidos, podem apontar os vários obstáculos epistemológicos surgidos na história, possibilitando uma melhor compreensão do conhecimento construído. Pensamos que tal reflexão pode ser aplicada à prática educativa, ou seja, a reflexão acerca dos erros no ato de conhecer podem identificar os obstáculos inerentes a um determinado conhecimento. Um novo saber somente poderá ser constituído após a superação das ideias elaboradas anteriormente, permeadas de mitos, crenças e valores com base no senso comum.

No caso da presente pesquisa, de modo geral, percebemos a supervalorização da formação profissionalizante nos documentos analisados. Tal fato pode ser identificado nas 15 unidades de significado citadas que remetem ao aprimoramento profissional e ao mercado de trabalho. Essa finalidade educativa, se concebida no ato de planejar uma aula, pode culminar em entraves ao conhecimento, sobretudo no conhecimento utilitário.

Enfatizamos que nossa pesquisa aponta apenas aquilo que nos planejamentos podem bloquear a constituição de saberes na prática educativa nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No entanto, há situações que podem descaracterizar ou confirmar tais identificações, uma vez que não tivemos contato direto com a sala de aula, apenas nos aproximamos da prática em que professor e aluno devem construir juntos o saber.

Referências

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico:* contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto 1996.

_____*. A filosofia do não*. Tradução Remberto Francisco Kuhnen, Antônio da Costa Leal, Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Epistemologia***.** Tradução Nathanael C. Caixeiro. Textos organizados por Dominique Lecourt. Lisboa: Setenta, 1984.

———. *O novo espírito científico*. Tradução Remberto Francisco Kuhnen, Antônio da Costa Leal, Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Fenomenologia:* confrontos e avanços. São Paulo (SP): Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. R. C. *Livros didáticos*: obstáculos ao aprendizado da ciência química. 1990. 289 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançado em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1990. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9089>. Acesso em 16 abr.2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.



PROCESSOS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DO PERFIL COMUNICACIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO *CAMPUS* UBERABA

Cláudia Aparecida da Costa Vicente. IFTM. claudia@iftm.edu.br
Fellipe Jaculi Valdisser Faria. IFTM. fellipe@iftm.edu.br
Patrícia Ferreira Bianchini Borges. IFTM. patricia@iftm.edu.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT04 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar os meios e processos comunicacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Uberaba, na medida em que estes, além de instrumentos de divulgação de informações, atuam como ferramentas capazes de influenciar o saber e a formação da sociedade. Nesse sentido, levou-se em consideração fundamentos da comunicação e da educação profissional e tecnológica, cuja pesquisa foi apoiada em uma proposta empírica e teórica. Ao final, pode ser observado que apesar de todos os esforços, existe um longo caminho a ser percorrido pelo Instituto, para que seja capaz transformar a sociedade com a divulgação dos conhecimentos e saberes apreendidos ao longo do tempo.

Palavras-chave: Comunicação. Conhecimento. Educação.

Abstract

The objective of this article is to present and analyze the media and the processes of communication of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triângulo Mineiro *Campus* Uberaba, as so far as these

instruments besides being information and propagation tools, it acts as tools that are capable of influencing both the knowledge and the society formation. In this sense, it took into account communication and professional and technological education elements whose research is based on an empirical and theoretical proposal. At the end, despite of all efforts, it can be observed that there is a long way to go by the Institute, in order that be able to transform the society with the knowledge acquired over time.

Keywords: Communication. Knowledge. Education.

Introdução

A concepção da educação profissional e tecnológica, proveniente de um conceito amplo de educação – que enquanto processo formativo é desenvolvida em vários ambientes: família; instituições de ensino; movimentos sociais; manifestações culturais, entre outros (BRASIL, 1996) – caracteriza-se pela vinculação entre teoria e prática que "que busca agregar conhecimentos técnico-científicos aos limites e às direções de suas aplicações, para formar um todo de concepção vinculada à execução" (BASTOS, 1998, p. 23).

A educação profissional e tecnológica, integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação, trabalho, ciência e tecnologia, tem como fundamento a utilização do conceito de tecnologia como elemento de ensino, pesquisa e extensão em uma dimensão ampla que extrapole a simples aplicação da técnica, tornando-se um instrumento de transformação e desenvolvimento do homem e da sociedade. Observa-se que esse fundamento é expresso na concepção e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada em 1909, com a criação de 19 (dezenove) escolas de aprendizes e artífices pelo presidente Nilo Peçanha.

Daquela época aos dias atuais, com o surgimento de um novo cenário econômico e produtivo com o desenvolvimento de novas tecnologias voltadas à produção e prestação de serviços, as instituições de educação profissional e tecnológica passaram a diversificar seus programas. A partir de 2003, a expansão da Rede é inserida na agenda pública que previa a participação do Estado como elemento de consolidação de políticas educacionais no âmbito da escolarização e profissionalização, portanto, a educação assume o ideário de direito e afirmação do projeto societário para inclusão social e emancipação. Nesse contexto, o Governo decide ampliar o número de Escolas Federais de

Educação Profissional e Tecnológica. A primeira fase aconteceu em 2006 com a implantação de Escolas Federais nos Estados onde estas não estavam presentes. Na segunda etapa, com início em 2007, foi prevista a implantação de mais 150 (cento e cinquenta) novas unidades, assim, em 29 de dezembro de 2008, é promulgada a Lei nº 11.892 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, autarquias de regime federal e base educacional humanístico-técnico-científica (PACHECO, 2011), são um novo modelo institucional principalmente no que diz respeito à proposta político-pedagógica. A organização verticalizada permite que os discentes possam ir dos cursos técnicos até as pós-graduações *lato* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A estrutura *multicampi* e a definição e delimitação do território de abrangência permitem aos Institutos Federais intervir em suas regiões, identificando problemas e oferecendo soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento regional.

A partir do conhecimento de sua territorialidade, os Institutos funcionam como uma verdadeira rede que mantém as relações sociais existentes e, por outro lado, absorvem novos elementos, permanecendo em constante renovação. Tratam-se de espaços abertos cuja atuação expressa a missão institucional (PACHECO, 2011). Ou seja, a comunicação dos Institutos Federais com seus territórios define caminhos a serem seguidos e construídos para responder aos anseios da sociedade onde está inserido.

Pretende-se com este artigo, apresentar discussões acerca da comunicação e seus meios como ferramentas estratégicas para divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão fundamentais tanto para o posicionamento institucional quanto para tornar a instituição conhecida e atrativa à comunidade, de forma a situá-la como elemento formador de cidadãos.

A pesquisa teve como *lócus* o IFTM *Campus* Uberaba, cuja história iniciou-se em 1953, com o Padre Agostinho Zago. A Instituição com seus 64 (sessenta e quatro) anos passou por diversas denominações - Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica; Escola de Magistério de Economia Rural e Doméstica “Licurgo Leite”; Colégio de Economia Doméstica “Doutor Licurgo Leite”; Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU) e Centro Federal

de Educação Profissional e Tecnológica de Uberaba (CEFET Uberaba) - até chegar ao *status* de Instituto Federal.

Metodologia

Apoiada em uma proposta teórica e empírica, a pesquisa – instrumento que possibilita a aproximação e o entendimento da realidade para que nesta se possa intervir (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) - buscou, nesse sentido, na literatura, referenciais sobre comunicação e educação tecnológica.

A fim de identificar a comunicação e seus meios como elementos capazes de contribuir para a formação de cidadãos por meio da propagação e divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão foi realizado um levantamento do processo de comunicação interno e externo, bem como análise dos documentos institucionais como Relatório de Autoavaliação Institucional e Relatório de Recredenciamento.

Resultados

Ao comunicar com seu território, os Institutos Federais tornam-se exemplos para o local onde se encontram, e a sociedade espera deles resultados e atitudes que condizem com a missão e visão propostas. O IFTM *Campus* Uberaba, enquanto instituição de ensino transmissora de conhecimento e saberes, desenvolve atividades de extensão e pesquisa, além dos cursos regulares, formando um tripé aliado à missão de promover a "construção, divulgação e aplicação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais visando sempre à construção de uma sociedade justa e solidária e a formação profissional e pessoal de seus estudantes" (IFTM, 2013, p. 17).

Portanto, o *campus* possui como alguns de seus desafios a consolidação da identidade e imagem institucionais com o fortalecimento de seu posicionamento e a divulgação de sistemática das atividades de ensino, pesquisa e extensão, mostrando-se como uma instituição de ensino "Público, gratuito e de qualidade" atenta às necessidades de formação profissional e pessoal da comunidade onde atua.

Ao se comprometer em transformar pessoas pela educação, formar cidadãos éticos e reflexivos, os Institutos Federais atuam como centros produtores e transmissores do saber e conhecimento, porém para que a

mensagem chegue até o seu destinatário, a comunicação, seus meios e processos são fundamentais. Desde o estabelecimento da área de comunicação social, em agosto de 2010, o IFTM *Campus* Uberaba tem desenvolvido estratégias para que suas ações cheguem ao conhecimento dos públicos interno e externo. Seu principal meio de comunicação é o site institucional (www.iftm.edu.br/uberaba) que passa por revisões contínuas para atender às demandas de crescimento do Instituto. O site é dividido em sessões como o *banner* randômico e barra de destaque (eventos e atividades destaque por tempo limitado); notícias (destaque, semidestaque e sem destaque); menu lateral com *links* para as áreas de ensino; pesquisa; extensão; cursos; ingresso; bolsas acadêmicas; projetos institucionais, por exemplo. Outro canal de comunicação que o IFTM tem investido nos últimos tempos é a página do *Facebook* (www.facebook.com/iftmuberaba. oficial) com mais de 4000 (quatro mil) seguidores.

Em relação à comunicação interna, a mesma é estabelecida de diversas maneiras. Para os estudantes, as informações ficam disponíveis no Portal do Aluno e em murais espalhados em pontos estratégicos: coordenação de controle e registro acadêmico; biblioteca; reprografia; refeitório e coordenação de apoio ao estudante. Quanto aos servidores (docentes e técnicos administrativos), as áreas específicas estão presentes no Virtual IF.

A área de comunicação trabalha conjuntamente com emissoras de rádio, TV e veículos impressos para envio de *releases* e sugestões de pauta com o intuito de fazer com que suas práticas cheguem até a sociedade.

Materiais gráficos como *folders*; cartazes; *banners*; pastas; bloco de anotações e marcadores de página são produzidos e distribuídos em eventos realizados pelo *campus* ou naqueles em que é convidado.

O trabalho de comunicação ainda é produzido em parceria com alunos e servidores que possuem contato com estudantes de outras instituições, facilitando o intercâmbio de conhecimentos na medida em que ao mesmo tempo em que o IFTM *Campus* Uberaba recebe discentes oriundos de outras escolas, também leva seus estudantes até essas mesmas escolas. Apesar dos esforços da instituição, nota-se que, a mesma precisa de um maior esforço no sentido de melhorar seus processos comunicacionais.

Assim, levando em consideração que o principal compromisso de

qualquer instituição de ensino é formar e transformar pessoas em cidadãos éticos e reflexivos, compromisso que faz parte da visão e missão institucionais, cujos conceitos traduzem e definem a identidade. Todavia, para que seja assimilada pelos públicos diversos – corpo acadêmico (discentes, docentes e técnicos administrativos), órgãos governamentais; egressos; familiares; imprensa e comunidade em geral – tornam-se essenciais processos de comunicação integrantes e interligados ao sistema institucional.

> Numa época em que os meios de comunicação reorganizam a sociedade, supõe-se que a universidade precisaria utilizar-se de dispositivos para torná-la visível e legítima perante o seu tempo. Para tanto, sua produção e oferta de informação deveriam seguir determinadas estratégias de enunciação, de forma a garantir uma circulação adequada na mídia, bem como o reconhecimento das mensagens pela esfera da recepção, completando o ciclo comunicativo entre universidade e sociedade (BARICHELLO, 2005, p. 1).

Inclui-se ainda a perspectiva que, assim como qualquer outra instituição de ensino, os Institutos Federais devem ficar atentos quanto ao avanço, diversificação, ampliação e atualização dos meios e conteúdos de comunicação.

Família e escola, antes as principais agências de socialização, têm disputado lugar nos últimos tempos, com os meios de comunicação que constituem outras agências de socialização a partir dos quais são construídos, renovados ou ratificados os sentidos.

Esse confronto entre escola, família e comunicação acontece em um ambiente dialógico e de interação com a sociedade, lugar da práxis que:

> Desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança. A constituição do novo nunca se poderá dar sem que os resíduos do velho estejam presentes. A ruptura total nunca ocorre (CITELLI; COSTA, 2011, p. 31).

Ou seja, nosso mundo é editado e, sua edição obedece a diversos interesses. Sempre que se edita o mundo, uma nova realidade é construída a partir do momento em que os homens contribuem para sua produção, modificação e reprodução, resumindo, tem-se uma realidade mediada e mediatizada. Ao se constatar que os meios de comunicação são também outra agência de socialização, admite-se que eles são também agentes da promoção

e construção da cidadania, além de instrumentos para divulgação e posicionamento, deste modo, percebe-se que as instituições de ensino não são mais o único lugar do saber. Pesquisas resultantes desse diálogo entre os saberes permitem-nos apontar que são os meios de comunicação os maiores produtores de significado e de bens simbólicos. Nota-se que comunicar é um dos principais desafios de todas as instituições. No caso das instituições de ensino, esse desafio torna-se ainda maior, pois as escolas, em geral, não possuem cultura de comunicação e suas atividades são ainda incipientes e direcionadas a ações esporádicas e sazonais como divulgação de processos seletivos e eventos institucionais, por exemplo.

Acrescenta-se ainda que diante da atual realidade mediada e mediatizada e das novas emergências midiáticas são despertadas questões relacionadas ao alcance, mobilidade, disponibilidade e meios mais eficazes para que determinada mensagem chegue até seu destinatário.

A democratização do acesso à internet, apoiada nos avanços técnicos e tecnológicos, facilitou a maneira como nos relacionamos, isso se deve, principalmente, à velocidade e ao alcance das informações, com isso, a comunicação - um processo estabelecido em várias ações como a troca e o compartilhamento de informações; o estabelecimento de relacionamento, etc. - tem de, obrigatoriamente, ser ágil e dinâmica para atender às demandas da sociedade.

Mas, para que isso seja possível, o IFTM *Campus* Uberaba necessita melhorar seus meios de comunicação e divulgação de conhecimentos e saberes adquiridos com a criação de novas ferramentas de propagação como: *newsletters; clippings*, boletins informativos; revitalização dos murais e melhor aproveitamento das mídias e redes sociais.

A exclusividade é outro aspecto que precisa ser trabalhado. O IFTM é a única instituição na cidade que oferta cursos desde o ensino médio até a pós-graduação, comunicando seu posicionamento como instituição sólida e reconhecida em Uberaba pelos seus valores e avanços ao longo do tempo.

Além disso, é necessária a definição dos conteúdos, direcionando-os para cada segmento e meio de comunicação. Porém, não basta apenas a criação de novas ferramentas, ao final de todo o processo, um relatório contendo atividades realizadas; material produzido; notícias/matérias veiculadas; períodos com maior

interação; quantidade de dúvidas, sugestões ou menções, entre outros, devem ser produzidos, levando em consideração que o trabalho com meios e processos comunicacionais necessitam ser avaliados para que possam ser melhorados ou corrigidos.

Considerações finais

A educação é o cerne do Brasil e tem potencial transformador na formação acadêmica, pessoal e profissional da sociedade. Uma das maneiras de potencializar essa transformação é por meio da Educação Profissional e Tecnológica com cursos de formação inicial e continuada e ensino de nível médio técnico integrado e concomitante; superior (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) e pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*). Sob esse olhar, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica têm cumprido seu papel em disseminar conhecimentos e saberes levando em consideração os territórios e regiões onde estão inseridos. Disseminação feita tanto pelos meios e processos de comunicação quanto pelos atores envolvidos, na medida em que toda comunicação para acontecer necessita de sujeitos ativos.

Nesse contexto, temos o IFTM *Campus* Uberaba embora tenha evoluído em seu modo de comunicar, ainda é incipiente nos aspectos comunicacionais. A aproximação entre a instituição e o público (comunidade) favorece ambas as partes, pois o fluxo de conhecimentos (novos, renovados ou em transformação) acontece em “mão dupla”.

Portanto, o *campus* tem dois principais desafios, criar cultura de comunicação e lidar com sociedade que tem participado ativamente nos processos promovidos pela transformação e expansão dos meios de comunicação. Esse não é um caminho fácil de ser trilhado, todavia, ao segui-lo, visão e missão institucionais tornam-se mais fáceis de serem alcançadas.

Referências

BARICHELLO, E. M. *Universidade e Comunicação*: o papel da comunicação organizacional frente aos paradoxos da nova ordem mundial. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.sinprorp.org.br/Clipping/2005/Universidade%20e%20comunica%C3%A7ao.pdf. Acesso em: 03 mai. 2017.

BASTOS, J. A. *A Educação tecnológica*: conceitos, características e perspectivas, 1998. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1987/1394>. Acesso em: 03 mai. 2017.

BRASIL. Constituição. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 mai. 2017.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.). *Educomunicação*: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

IFTM. *Plano de Desenvolvimento Institucional* 2014-2018. Uberaba, 2013. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/pdi/documento/>. Acesso em: 02 mai. 2017.

PACHECO, E. *Institutos Federais*: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 03 mai. 2017.



REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DA ARTE ROMÂNTICA

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, UNIUBE,
sueliabreubernardes@gmail.com

Agência financiadora: CNPq/CNPq
Área temática: Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Este trabalho apresenta recortes de uma pesquisa interdisciplinar em andamento sobre um diálogo interdisciplinar da arte, filosofia, ciência e educação. Com fundamentos na fenomenologia bachelardiana, reflete-se sobre o sentido da criação artística e sobre como se relacionam razão e sensibilidade, segundo concepções do romantismo e de alguns filósofos. Nesse percurso, comenta-se uma tela que expressa essa alma romântica, após buscar fundamentos em Goethe e Schiller e refletir sobre textos da arte literária e da filosofia.

Palavras-chave: Arte Romântica. Fenomenologia bachelardiana. Interdisciplinaridade.

Abstract

This paper presents fragments of ongoing interdisciplinary research on an interdisciplinary dialogue of art, philosophy, science and education. Based on bachelardian phenomenology, reflection on the meaning of artistic creation and on how reason and sensibility are related as conceptions of romanticism and some philosophers. In this course, it is mentioned one expressing this romantic soul, after seeking grounds in Goethe and Schiller and reflecting on texts of literary art.

Keywords: Romantic Art. Bachelardian Phenomenology. Interdisciplinarity.

Introdução

Diferentes teorias científicas são hoje relidas, retificadas, ou mesmo negadas com argumentos incontestáveis às suas afirmações. Ao se revelarem falsos, ou imperfeitos e incompletos, os conceitos que se integram ao paradigma de uma época não despertam o interesse de mais ninguém, a não ser dos estudiosos da história do pensamento científico. Ao contrário, as reflexões dos grandes pensadores da humanidade sobre questões fundamentais da existência humana continuam presentes. O conhecimento sobre o sentido do homem no mundo permanece significativo a todos, e nada pode torná-lo obsoleto. Recorrer, portanto, às expressões de sabedoria e de profundidade de pensamento sobre o existir do homem parece-me uma atitude pertinente ao refletir sobre o sentido da arte na formação humana.

Para fazê-lo, leio recortes do ideário de alguns pensadores. Escolho momentos fundadores e pessoas, escolas, tendências de pensamento que oferecem um fio condutor às ideias em construção. Os autores com quem estabeleço interlocução são escolhidos porque neles identifico um corpo teórico que contribui para responder às interrogações de agora.

Como o processo do estudo em andamento baseia-se no método fenomenológico bachelardiano, nele me apoio na fenomenologia para pensar, da forma mais interativa possível, sobre o sentido da arte para, mais além, discutir princípios educativos e os gestos pedagógicos.

As obras que consulto abrangem análises e discussões de conceitos e igualmente imagens que completam o sentido do discurso que elaboro. Inspiro-me em um olhar bachelardiano, “para receber todas as riquezas de devaneio que são o benefício da obra ilustrada, para também romper o fio da história que nos dá mais pensamentos que imagens”. Em cada página lida, anseio estudar a atividade da imaginação criadora; conhecer “o devaneio meditante, o devaneio que medita sobre a natureza das coisas”. Porque todos os autores selecionados têm em comum “um espírito poético”, a consideração de uma “região confusa onde o sonho se alimenta de formas e de cores reais” (BACHELARD, 1994, p. 13, 26) e em que sínteses oníricas são refletidas sem subordinar-se à objetividade e ortodoxia do espírito científico, mas enfatizando o alcance da imaginação criadora.

Ao refletir sobre o romantismo e as ideias e criações artísticas que o precederam, penso: qual é o sentido da arte? Como apreender a realidade? Como se interagem razão e sensibilidade? São questões que permeiam a história e estão presentes no ideário marcado mais pela ousadia e criatividade da cosmovisão de artistas e de filósofos escolhidos, do que pelo tempo em que eles viveram. Puxemos juntos o fio de Ariadne.

As expressões pré-românticas

A pluralidade e a diversidade das expressões românticas dificultam uma conceituação clara e precisa do movimento artístico e filosófico interpretado como romantismo. Um olhar atento pode identificar que o espírito romântico transcende o tempo histórico que comumente lhe é determinado. Criações de Rubens e Rembrandt, dentre outros, confirmam essa assertiva. Os componentes das obras desses pintores, como sensibilidade à paisagem, reflexão de tragédias pessoais, uso de cores dramáticas e temas melancólicos, prefiguram e influenciam manifestações artísticas do romantismo como Dante, Milton e Shakespeare os quais são lembradas em seus componentes de imaginação romântica.

Rosenfeld (SHILLER, 1963, p. 267-268) lembra que Shakespeare é o modelo, o grande inspirador não apenas da literatura romântica, como também da pintura e da música desse movimento. Há o império da imaginação com um enredo inesperado em todas as peças do autor, como em *Romeu e Julieta*, narrativa poética de uma tragédia da qual transcrevo um recorte:

> Julieta — Já vais partir? O dia ainda está longe. Não foi a cotovia, mas apenas o rouxinol que o fundo amedrontado do ouvido te feriu. Todas as noites ele canta nos galhos da romeira. É o rouxinol, amor; crê no que eu digo.
>
> Romeu — É a cotovia, o arauto da manhã; não foi o rouxinol. Olha, querida, para aquelas estrias invejosas que cortam pelas nuvens do nascente. As candeias da noite se apagaram; sobre a ponta dos pés o alegre dia se põe, no pico das montanhas úmidas. Ou parto, e vivo, ou morrerei, ficando (SHAKESPEARE, ato III, cena V, p.116, 2000).

Distinguem-se no mestre inglês os elementos de uma nova visão estética, pois sua dramaturgia revela uma explosão subjetiva e espontânea, uma efusão

de paixões, uma exaltação dionisíaca sobrepondo-se a uma perfeição objetiva, ao equilíbrio e à harmonia. Penso que Shakespeare, assim como Sócrates, quer expressar a essência do amor de outro modo. A leitura da obra poética não é apenas uma leitura da sensibilidade, mas é, igualmente, a apreensão da realidade de uma relação amorosa. Essa cena V corrobora a afirmativa de que a criação artística, além de seu encanto estético e de seus outros valores, como diz poeticamente o professor-filósofo Moacyr Laterza (*apud* ABREU-BERNARDES, 2011, p. 52), mede "o pulso da humanidade, a pulsão da vida, os latejos do coração e a andança do homem na história". A arte regula o movimento da história do homem, ela me remete à ucronia.

Devo ressaltar que Rousseau é considerado "o grande precursor do romantismo", entre outros, por Borheim (1978, p. 80), que atribui à "interioridade, ao voltar-se sobre si mesmo", o ponto de partida doutrinal do filósofo de Genebra. Interioridade que é sinônimo de sentimento. E a esse sentimento interior, Rousseau (*apud* Bornhein, 1978, p. 80) chama de natureza: "deixei, pois, de lado a razão, e consultei a natureza, isto é, o sentimento interior que dirige a minha crença, independentemente da razão". Esta é não apenas interior, mas está sujeita ao sentimento. Antes de Rousseau, ninguém alcançara a síntese entre o homem e a natureza de modo a fazer dela o conteúdo da própria consciência, o que deixou os contemporâneos admirados, e preparou a literatura romântica, foram os vínculos que unem a paisagem e a subjetividade dos personagens.

Em uma abordagem mais crítica, Auerbach (1994, p. 417) comenta a importância da "politização do conceito idílico da natureza", e o fato de que "para Rousseau a contradição entre o natural que desejava e o real historicamente fundamentado com que se deparava, tornara-se trágica porque "se evidenciava que a realização do ideal estava fadada ao fracasso". Mas essa contradição incitara-o para a luta pelo natural", para a busca de outra realidade. No entanto, "da herança de Rousseau, guardaram somente a cisão interna, a tendência para a fuga da sociedade, a necessidade de se isolar e de ficar sozinho", além das suas teorias sobre a educação.

Para o classicismo e o iluminismo, a razão, a teoria, a história, a tradição e a convenção restringem o gênio artístico. Ao contrário, os pré-românticos retiram o artista do aviltamento da existência cotidiana e o elevam a um mundo de sonhos totalmente livre. Nesse mundo, seus sentimentos possuem maior

poder do que as suas experiências sensoriais (HAUSER, 1995, p. 616).

Por esses aspectos refletidos, não poderia compreender as ideias românticas sem me aproximar, também, dos que foram reconhecidos pré-românticos que influenciaram a cosmovisão do pensamento europeu: Goethe e Schiller.

Na mundividência goetheana efetua-se a superação da distinção cartesiana corpo-espírito, pois para Goethe o espírito está realmente presente na matéria. Segundo Kestler (2006), ele foi o único cientista da modernidade que conseguiu superar o esquema da distinção cartesiana, porque para ele o espírito está realmente presente na matéria". Ele foi, também, o pensador que via a ciência e a poesia como uma totalidade.

> Quem não está convencido de que todas as manifestações da essência humana, a sensibilidade e a razão, a intuição e o entendimento, devem ser desenvolvidas para se tornarem uma decisiva unidade, independentemente de quais destas qualidades se tornem predominantes em cada um, passará a vida se esgotando nesta redução desagradável e nunca compreenderá, porque tem tantos inimigos tenazes e porque ele mesmo às vezes também vai confrontar outros como inimigo. Assim, um homem nascido e formado para as assim chamadas ciências exatas, quando estiver no ápice de sua razão-entendimento, não compreenderá facilmente que pode haver também uma fantasia sensível exata, sem a qual a arte é impensável (GOETHE, 1998, p. 42).

É significativo que há tempos alguns filósofos estejam empenhados em encontrar a forma de expressão científica mais digna de modo que, na obra artística, espírito e natureza, idealidade e realidade se fundam. Ou mais ainda, em que ciência e arte se conciliem. A obra científica do dramaturgo e filósofo alemão é uma cosmogonia poético-científica na qual homem e natureza, sujeito e objeto, não estão separados. Ao contrário, interagem e existem uns por meio dos outros.

A visão integradora de Goethe foi partilhada por Schiller (1759-1805), também ele filósofo e poeta, além de seu interlocutor. Em um recorte da Carta VI, *Sobre a educação estética do homem,* notemos a linguagem apaixonada e emocional de Schiller, de profundas raízes subjetivas, peculiar aos dramaturgos românticos que ele influenciaria. Ao fazer o elogio da concepção da antiguidade grega, ele expressa a sua visão de totalidade que, no caso, se refere ao intelecto

e à sensibilidade:

> Naqueles dias do belo acordar das forças espirituais, os sentidos e o espírito não tinham, com rigor, domínios separados; a discórdia não havia incitado ainda a divisão belicosa e a determinação de fronteiras. A poesia não cortejara o artifício, nem a especulação se rebaixara pelo sofisma. Poderiam trocar, se necessário, os seus misteres, pois as duas, cada qual a seu modo, honravam a verdade. Por mais alto que a razão subisse, arrastava sempre consigo, amorosa, a matéria, e por finas e nítidas que fossem as suas distinções, nada ela mutilava (SCHILLER 1963, p. 46).

Para ele a “natureza grega” assumiu todos os atrativos da arte e toda a distinção da sabedoria, o que lhe possibilitava aproximar-se da verdade. Sem a imaginação que fantasia, o conhecimento resta incompleto. Ou seja, só o entendimento que a razão possibilita não é capaz de dar ao homem moderno a compreensão do mundo, pois a especulação impõe fronteiras, perde-se a harmonia do todo e a unidade interior da natureza humana que os antigos gregos souberam alcançar. O olhar para o mundo apenas com a visão do intelecto é que faz o homem perder a dimensão que completaria o seu entendimento. A harmonia original somente poderá ser reencontrada na busca da “segunda inocência”, pois a ingenuidade original grega é uma constatação nostálgica perdida. Esse novo equilíbrio, que alcança a dimensão moral e política do indivíduo, dar-se-ia pela mediação da beleza, que a arte incorpora por meio da imaginação, da fantasia. A estética do pensador de Marbach não se detém, portanto, na dimensão do êxtase que a beleza artística possibilita, mas a transcende ao propor um sentido mediador à arte e ao alçar reflexões metafísicas.

A arte, igualmente, ao pleitear as formas sensível e racional, convoca o sujeito livre a juízos éticos. O processo de amoldamento do caráter humano se faz por uma educação estética, a única forma de conciliar as duas dimensões devedoras do êxtase e do pensamento lógico. Por isso a arte pode ser um meio de educar.

Romantismo

A partir do último quartel do século XVIII, artistas e filósofos românticos almejaram o prevalecer dos sentimentos sobre a razão, e isso é uma de suas

características mais acentuadas. Suas particularidades abarcam, ainda, a orientação livre das criações, o invariável apelo para o regime da historicidade no evoluir da existência poética e artística, a atração pelo mistério e pelo exotismo, um indefinível e incurável tédio, o predomínio do milagre e do acaso, e tantas outras dimensões que não devem ser generalizados a toda a alma romântica, mas precisam ser considerados para a compreensão mais abrangente das diversas expressões do romantismo. À procura do Belo Ideal (*Le Beau Ideal*) pelos Neoclássicos, os Românticos contrapõem o predomínio do sensível.

A intensidade está presente nos românticos em suas diversas manifestações artísticas. Poderíamos dizer que as emoções são expressas de modo arrebatado e caótico. É para um além da realidade que se dirigem os anseios do romântico que era incapaz de comprometer-se e sentia-se exposto e desprotegido frente uma realidade que não consegue dominar por meios racionais. Por isso a dubiedade de atitude, ora exaltando, ora desprezando a realidade, mas nunca se vendo similar a ela.

Allan Poe (1809-1849), o artista romântico que neste momento convido a este texto, é interpretado como o poeta que desejava apartar-se da realidade materialista, mercantil, alienante e desilusória, para procurar uma linguagem artística que lhe possibilitasse reencantar o mundo por meio da arte. Assim o poeta escreve em *O Corvo*.

> Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
> Vagos, curiosos tomos de ciências ancestrais,
> E já quase adormecia, ouvi o que parecia
> O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.
> "Uma visita", eu me disse, "está batendo a meus umbrais.
> É só isto, e nada mais!
>
> Ah, que bem disso me lembro! Era no frio dezembro,
> E o fogo, morrendo negro, urdia sombras desiguais.
> Como eu qu'ria a madrugada, toda a noite aos livros dada
> P'ra esquecer (em vão!) a amada, hoje entre hostes celestiais -
> Essa cujo nome sabem as hostes celestiais,
> Mas sem nome aqui jamais!
>
> (POE, 1995, p.631).

Nessa composição, que ainda hoje encanta o mundo, poeta proclama as várias nuances de expressões das ideias românticas. A fuga ao sonho tentando afastar-se da realidade dramática e triste, a voluptuosidade das emoções, a

procura de uma alegria perene, mas que terminam com um sentimento de desencanto diante da impossibilidade de se obter a finalidade a que o eu-poético se dispõe são delineados nas diversas passagens.

Figura 1 – Delacroix, La Mort de Sardanapale, 1827.



Fonte: *Site du Collège Victor Hugo de Sarcelles*.

Na tela escolhida para este texto, há a expressão de características românticas na retratação de um drama antes cantado, entre outros, pelo poeta Byron. Junto à apresentação do quadro, quero refletir algo. Para Delacroix (1798-1863), a pintura deveria expressar todo tipo de experiência emocional intensa: paixão, luxúria, tristeza, violência, morte, vitórias e derrotas, como em Sardanapalo (1827), no qual o mestre francês sensibilizou o instante crucial da lenda.

A pintura romântica

A imaginação, no romantismo, dá à sensibilidade o poder de se expandir sobre os objetos exteriores e de os tornar portadores das impressões provocadas em seu criador. Afirmações nesse sentido identificam o romantismo com a intensidade de sentimentos e emoções a que se adere voluntariamente, enquanto o neoclassicismo se associaria à atividade do intelecto. Vizzioli (2005, p. 138-139) discute essa questão e argumenta que, na prática, essa fórmula simplista torna-se insuficiente para explicar a existência de elementos clássicos no romantismo, pois, "nenhuma arte é exclusivamente baseada no sentimento, assim como nenhuma depende unicamente da razão". Essas duas dimensões são do mesmo modo inerentes a toda e qualquer criação artística e, portanto, nessas duas tendências literárias.

Palavras finais

"O mundo precisa ser romantizado", reflete o filósofo Novalis (2001, p. 142). "Na medida em que dou ao comum um sentido elevado, ao costumeiro um aspecto misterioso, ao conhecido a dignidade do desconhecido, ao finito um brilho infinito, eu o romantizo. Assim, romantizar é entendido, como outro modo de pensar, em que a razão auto reflexiva envolve a imaginação e, assim, se liberta da argumentação lógica. A separação entre o poeta e o pensador é enganosa. A criação poética é uma atividade dúplice de geração e de entendimento, uma perfeição recíproca de conceito e imagem. A imaginação une o filosofar e o poetar. Sem a imaginação com o seu trabalho de esquematização transcendental não há conceitos; do mesmo modo, sem esses últimos, não há um sentido para cada uma das partes — eis um belo estímulo para pensar a formação humana e, portanto, a educação.

E como palavra final deste texto, reflito, em atitude heideggeriana, que nunca mais haverá um devir puramente poético, nem um devir puramente pensante. Devo experimentar a unidade primitiva dos poderes que poetizam, pensam e agem, e realizar a sua aliança de modo original e inaudito. Essa atitude interdisciplinar pode ser uma oportuna sugestão para os que permanecem encantados com os gestos da educação.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. *Arte e filosofia na professoralidade*. Curitiba: CRV, 2011.

AUERBACH, E. *Mímesis*: a representação da realidade na literatura ocidental. 3. ed. São Paulo: Perspectiva. 1994.

BACHELARD, G. *O Direito de sonhar*. Tradução José Américo Pessanha et al. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BORNHEIN, G. A filosofia do romantismo. In: GUINSBURG, J. (Org.) *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DELACROIX, E. *A morte de Sadarnapolo*, 1937. Óleo sobre tela, 392 x 392 cm, Museu do Louvre, Paris. Disponível em: http://www.clg-hugo-sarcelles.ac-versailles.fr/histart_fichiers/4loupedelacroix.pdf Acesso em: 23 set. 2014.

GOETHE, J. W. V. Ernst Siedenroth, psychologie zur erklärung der seelenerscheinungen. [Texto traduzido por Izabela Maria Furtado Kestler]. In: Erich Trunz, *Johann Wolffgang Goethe Werke*. München: DTV, 1998. v. 13, p. 41-3

HAUSER, A. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KESTLER, I. M. F. Johann Wolfgang von Goethe: arte e natureza, poesia e ciência. *Hist. cienc. Saúde* [on line], Manguinhos,v.13, p. 39-54, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000500003 Acesso em: 28 set. 2016.

NOVALIS, F. V. H. P*ólen*: fragmentos, diálogos, monólogo. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

POE, E. A. O Corvo. Tradução Fernando Pessoa. In: PESSOA, F. *Obra poética.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. v. 1.

SCHILLER, J. C. F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Tradução Roberto Schwarz. Introdução e notas Anatol Rosenfeld. São Paulo: Herder, 1963.

SHAKESPEARE, W. *Romeu e Julieta*. Edição para e-book Ridendo Castigat Mores, 2000. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf Acesso em: 15 set. 2015.

VIZZIOLI, P. O Sentimento e a razão nas poéticas e na poesia do romantismo. In: GUINSBURG, J. (Org.). *O Romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.



UM PANORAMA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM UBERABA NO INÍCIO DO SÉCULO XX POR MEIO DO JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO (1900-1910)

Anelise Martinelli Borges Oliveira, UNESP-Marília/SP,
anelisemartinelli@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT 4 – Educação e outras Ciências Humanas

Resumo

Este trabalho objetiva tecer considerações sobre a escolarização primária em Uberaba no início do século XX (1900-1910), tendo como fonte o principal periódico em circulação na cidade, o jornal Lavoura e Comércio. Atenta-se sobretudo para os anúncios de abertura e fechamento de colégios, vagas para alunos nesses estabelecimentos, informações sobre o funcionamento dos mesmos, panorama da educação escolar no Brasil e em Minas Gerais. Entende-se que a imprensa periódica pode revelar uma importante ferramenta na elucidação sobre a perspectiva escolar. O recorte temporal estabelecido – 1900-1910 – constitui-se de um período da Primeira República (1889-1930) caracterizado por projetos e debates voltados para a difusão da escolarização primária no Brasil (SOUZA, 1998; FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Os resultados mostram que o cenário da educação escolar em Uberaba insere-se na conjuntura educacional brasileira vivenciada no período em relação a uma educação voltada às elites dirigentes e à descentralização do ensino.

Palavras-chave: Uberaba. Escolarização Primária. Lavoura e Comércio (1909-1910).

Abstract

This paper aims at considering the primary schooling in Uberaba at the beginning of the 20th century (1900-1910), based on the main newspaper in circulation in the city, the newspaper Lavoura e Comércio. It is especially concerned with the announcements of the opening and closing of colleges, places for students in these establishments, information about their functioning, a panorama of school education in Brazil and in Minas Gerais. It is understood that the periodic press can reveal an important tool in elucidating the school perspective. The established temporal cut - 1900-1910 - is a period of the First Republic (1889-1930) characterized by projects and debates aimed at the diffusion of primary schooling in Brazil (SOUZA, 1998; FARIA FILHO & VIDAL, 2000). The results show that the scenario of school education in Uberaba is inserted in the Brazilian educational context experienced in the period in relation to an education directed to the ruling elites and to the decentralization of education.

Keywords: Uberaba. Primary Schooling. Lavoura e Comércio (1909-1910).

Apresentação

A Primeira República (1889-1930) foi um período caracterizado por projetos e debates voltados para a difusão da escolarização primária no Brasil, a partir de algumas reformas – Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luís Alves (1925) – que objetivavam a construção de um ideário de nação pautado nos ideais liberais e no cientificismo positivista, em detrimento do regime monárquico, visto como ultrapassado. Assim, a educação escolar passa a ser concebida como um exemplo de consolidação do novo sistema político, e a "constituição da escola primária moderna (seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos) como modelo ideal e hegemônico, como *lugar social* de educação da *infância*" (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 34, grifos das autoras). Para a divulgação dos valores republicanos, a forma dos grupos escolares surge como um símbolo da nova organização da instrução pública primária.

Na cidade mineira de Uberaba, um dos principais núcleos populacionais do Brasil Central no século XIX e início do século XX, a educação escolar também passava por transformações no que dizia respeito às precárias condições educacionais do período monárquico, como por exemplo a falta de prédios adequados para se lecionar as aulas, os parcos materiais didáticos, a ausência de higiene e os baixos salários dos docentes (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Inserido nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é tecer considerações sobre a escolarização primária em Uberaba no início do século XX (1900-1910), tendo como fonte o jornal Lavoura e Comércio, no que tange sobretudo aos anúncios de abertura e fechamento de colégios, vagas para alunos nesses estabelecimentos, informações sobre o funcionamento dos mesmos e panorama da educação escolar no Brasil e em Minas Gerais.

Segundo o memorialista Mendonça (1974), o jornal Lavoura e Comércio1 foi fundado no ano de 1899 pelos "maiores fazendeiros e negociantes" de Uberaba, e em um curto espaço de tempo se tornou um dos principais periódicos em circulação na região do Brasil Central[1]. Neste trabalho, entende-se a imprensa periódica como um importante instrumento de análise de cunho histórico-educacional por poder evidenciar "possibilidades de entendimento acerca das dimensões educativas e pedagógicas do espaço escolar" (OLIVEIRA, 2017, p. 26), uma vez que expressa a realidade social de determinada sociedade.

A seguir, serão tecidas considerações sobre a educação escolar na cidade de Uberaba na primeira década do século XX.

Escolarização primária em Uberaba a partir de anúncios do jornal Lavoura e Comércio (1900-1910)

A escolarização primária na cidade uberabense remonta à segunda metade do século XIX, quando os primeiros estabelecimentos de ensino passam a ser implantados por iniciativas privadas e/ou outras instâncias que não o Estado. Esses colégios eram, em sua maioria, dirigidos por civis da camada dirigente (produtores rurais e comerciantes), militares e membros da Igreja Católica (MENDONÇA, 1974). Durante aquele século, a legislação sobre a instrução primária em Minas Gerais é pouco alterada. O ensino primário – destinado à elite branca e livre – passa a ser obrigatório a partir de 1835, sob infração com multa aos pais de famílias que não possibilitassem essa instrução em escolas públicas, particulares ou em seus próprios domicílios (MINAS GERAIS, 1835). A legislação mineira outorgada no início da República estabelecia a "livre deliberação" das câmaras municipais sobre a instrução primária, ao responsabilizá-las, juntamente com o Estado mineiro, pela implantação desse ensino. Para Gonçalves Neto, a nova lei que regulamentava

a educação mineira buscava “conjugar o estabelecido na Lei Maior do país e a crença liberal no poder transformador e regenerador da educação”, mas não trouxe, de fato, transformações pontuais, por ser “ambiciosa nos propósitos, enciclopédica nas prescrições, reticente quanto à obrigatoriedade do ensino, insegura quanto aos recursos necessários ao financiamento” (GONÇALVES NETO, 2006, p. 10).

A falta de recursos em Minas Gerais não possibilitava investimento, e, consequentemente, abertura de escolas. A pequena quantidade de estabelecimentos de ensino públicos contribuía para a demanda por aulas particulares, ministradas tanto na casa do professor quanto no do aluno. No ano de 1901 um professor divulgava seus serviços no jornal Lavoura e Comércio: “Um moço de bom comportamento, dando de si as melhores referências, propõe-se a lecionar em qualquer fazenda ou arraial, deste ou do Estado de Goyaz, matérias de instrução primária ou secundária.” (LAVOURA E COMÉRCIO, 03/11/1901, p. 4).

Na cidade de Uberaba, assim como no restante do país, a abertura de estabelecimentos de ensino privados muito se sobressaía a de escolas públicas. Tal fato que foi facilitado pela legislação que não exigia a licença do governo mineiro (MINAS GERAIS, 1835).

O Colégio Nossa Senhora das Dores, fundado em 1885 pelas Irmãs Dominicanas, foi um dos maiores estabelecimentos de ensino na primeira década do século XX[2]. Confessional e particular, o colégio destinava-se a alunas do sexo feminino, oferecendo os sistemas de externato e internato. A instituição cobrava mensalidade a todas as alunas e concedia descontos àquelas de menor condição social. No ano de 1902, de um total de 295 educandas, 210 estavam isentas da mensalidade, devido ao auxílio do governo ou mesmo das próprias Irmãs Dominicanas (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 147).

Em anúncio no jornal Lavoura e Comércio de 1900, o colégio destacava seu objetivo, qual seja, “a formação de boas mães de família”, por meio “de uma solícita e sempre maternal vigilância”, em que “as educandas estão constantemente sob as vistas de suas mestras”. A propaganda ainda trazia que se destinava “aulas gratuitas para as meninas pobres”. No que tange aos componentes curriculares, ensinava-se “Instrução Religiosa, Leitura, Caligrafia, Aritmética, Línguas Portuguesa e Francesa, Geografia, Literatura, Noções de

Botânica, Noções de Física, Mapas Geográficos, Cronologia e História Sagrada do Brasil. Em relação aos "trabalhos manuais próprios de uma senhora", disponibilizava-se aulas de "Costura, Crochet, Bordados, Flores, etc." (LAVOURA E COMÉRCIO, 07/01/1900, p. 4). Os trechos extraídos do periódico evidenciam a concepção que se tinha sobre a mulher no período, onde o caminho "natural" daquela era o matrimônio, a procriação e os cuidados domésticos, preceitos estes pregados pela Igreja Católica.

Em geral, a maior parte dos colégios que eram implantados na cidade de Uberaba no fim do século XIX e início do XX possuía vida efêmera, o que também se estendia ao restante do Brasil. Tal situação refletia o processo educacional pelo qual passava o país no que diz respeito aos "parcos salários dos professores, falta de prédios apropriados ao ensino, pobreza material e metodológica da aula e ausência de observância às prescrições higiênicas." (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 23).

O efêmero período de funcionamento das instituições de ensino pode ser observado, por exemplo, em relação ao Colégio Maria Izabel, que esteve em atividade de 1899 a 1905. O colégio foi fundado por Antônio Pinto da Fonseca e tinha como diretora sua filha Maria Izabel. Destinava-se à meninas, oferecendo os ensinos primário e secundário (MENDONÇA, 1974). O jornal Lavoura e Comércio de 14 de janeiro de 1905 assim aborda o fechamento do Colégio Maria Izabel:

> Deixou de funcionar esta conceituada casa de ensino que aqui se manteve por muito tempo. [...] uma casa de instrução bem montada, dispondo de um corpo docente hábil, de modo que muita falta vai fazer à nossa cidade. [...] A ilustre diretora do extinto colégio, Exma. D. Maria Izabel Coutinho da Fonseca, seguiu acompanhada de seus venerados pais para o Sul de Minas, onde fixará residência. [...] (LAVOURA E COMÉRCIO, 14/01/1905, p. 1).

No que tange ao tema Educação presente no jornal Lavoura e Comércio no período estudado (1900-1910), verifica-se que a partir do ano de 1906 há um aumento do número de notícias relacionadas ao assunto. Esse crescimento pode ser consequência da reforma educacional implantada na gestão do governador mineiro João Pinheiro (1906-1908), que estabeleceu mudanças na instrução pública mineira visando à concepção pedagógica moderna de ensino,

como por exemplo a renovação dos métodos; a introdução de novos saberes escolares; a implantação da Inspeção Técnica de Ensino, e, a abertura de grupos escolares “como expressão de moderna e renovada organização da escola primária, que supunha a remodelação do campo escolar e das práticas de ensino na sala de aula” (ISOBE, 2005, p. 2).

No mês de novembro de 1906, o jornal Lavoura e Comércio publica uma nota da Secretaria do Interior de Minas Gerais acerca da nova legislação educacional:

> [...] Ao lado das medidas que em execução da lei tem tido por fim destruir o mal, a administração, com o maior empenho, só tem desvelado no sentido de reconstruir o velho edifício. É assim que amanhã começará a funcionar o primeiro grupo escolar que deve servir de modelo aos outros que no Estado se vão criar (LAVOURA E COMÉRCIO, 08/11/1906, p. 1).

De acordo com o documento, as medidas empreendidas tinham como objetivo reconstruir a instrução primária no estado mineiro, a partir, sobretudo, da implantação de um modelo escolar específico de educação: os grupos escolares, construídos em espaços considerados adequados para a nova finalidade educativa. Esses estabelecimentos de ensino se caracterizavam por uma nova composição material de escola, que englobava desde a mobília escolar até o material didático. Os grupos escolares possuíam um programa de ensino enciclopédico caracterizado “pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola” (SOUZA, 1998, p. 16).

Na cidade uberabense, o primeiro grupo escolar foi implantado em outubro de 1909. O periódico Lavoura e Comércio assim publica a inauguração do Grupo Escolar Uberaba, que contou com 760 alunos matriculados:

> Uberaba vê hoje concretizada em bela realidade uma das suas mais ardentes aspirações. Depois de muitos esforços que despendeu, vencendo obstáculos e decepções, [...] ela assiste hoje à inauguração de seu grupo escolar. [...] A popular casa de ensino, que se inaugura aureolada pela simpatia de toda a população uberabense, corresponde a esses esforços, proporcionando às crianças ensino seguro e sadio, preparando com vantagem o espírito e o caráter da nossa infância (LAVOURA E COMÉRCIO, 03/10/1909, p. 1).

De acordo com o trecho do jornal, a implantação do estabelecimento de ensino ocorreu após muita dificuldade. Com efeito, o mesmo periódico traz, desde 1906, desacordos entre os governos estadual e municipal em torno da construção de um prédio próprio para o grupo escolar.

Assim, a proposta de renovação dos métodos de instrução primária era representada, em Uberaba pelo mais novo estabelecimento de ensino. A despeito de se configurarem como transformadoras, as reformas educacionais do início da república conservaram, em grande medida, os mesmos problemas vivenciados desde o período monárquico, em relação à uma educação voltada para as camadas dirigentes e à descentralização do ensino.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo tecer considerações sobre a escolarização primária em Uberaba no início do século XX (1900-1910), tendo como fonte o principal periódico em circulação na cidade, o jornal Lavoura e Comércio. A análise do periódico permitiu compreender o cenário educacional com relação à abertura e fechamento de colégios, informações sobre o funcionamento dos mesmos, panorama da educação escolar no Brasil e em Minas Gerais. De acordo com essas análises, bem como com o referencial teórico, foi verificado que o cenário da educação escolar em Uberaba insere-se na conjuntura educacional brasileira vivenciada no período em relação ao desenvolvimento de um sistema educacional embasado na concepção da pedagogia moderna, a partir de modelos escolares que representassem o novo regime político, os quais se caracterizam por uma educação voltada às elites dirigentes e pela descentralização do ensino.

Notas:

[1]O Lavoura e Comércio foi um dos mais importantes jornais da região de Uberaba até a década de 1960. Permaneceu em circulação até o ano de 2003, quando foi fechado.
[2] Esta escola ainda se encontra em funcionamento.

Referências

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago.2000, n.14, p.19-34.

GONCALVES NETO, W. Repensando a história da educaçäo brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise. In: José C. L. (Org.). *Navegando na História da Educação Brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2006, p. 1-15.

MENDONÇA, J. *História de Uberaba.* Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro. Bolsa de publicações do Município de Uberaba, 1974.

MINAS GERAIS. *Lei 13, de 28 de março de 1835*. Regula a criação das Cadeiras de Instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=13&comp=&ano=1835&aba=js_textoOriginal Acesso em: 13 mai. 2016.

OLIVEIRA, A. M. B. *Leituras, valores e comportamentos*: práticas escolares no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG. 2017, 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

RICCIOPPO FILHO, P. *Ensino superior e formação de professores em Uberaba-MG (1881-1938)*: uma trajetória de avanços e retrocessos. 2007, 509f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Rio de Janeiro, *Tempo* [online], v.13, n. 26, pp.32-55, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf Acesso em: 13 mai. 2017.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

Fontes Documentais

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba/MG. Edição do ano de 1900: 07/01. (Arquivo Público de Uberaba).

_____. _____. Edição do ano de 1901: 03/11. (Arquivo Público de Uberaba).

_____. _____. Edição do ano de 1905: 14/01. (Arquivo Público de Uberaba).

_____. _____. Edição do ano de 1906: 08/11. (Arquivo Público de Uberaba).

_____. _____. Edição do ano de 1909: 03/10. (Arquivo Público de Uberaba).



ÁREA TEMÁTICA 05: EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES



ESTADO DO CONHECIMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE DIREITO E LITERATURA

Trícia Beatriz Roza de Oliveira, UNIUBE/IFTM, tricia@iftm.edu.br

Agência financiadora: CNPq/FAPEMIG
Área temática: Educação, Linguística, Letras e Arte.

Resumo

Num âmbito interdisciplinar, o do Direito, Literatura e Educação, o presente trabalho busca identificar, registrar e até categorizar os estudos inter-relacionados, que levem à reflexão e à síntese do tema proposto. Para isso, usou-se o estudo do Estado do Conhecimento, na qual é realizado um estudo quantitativo da produção sobre o tema, a partir (escrever aqui a fonte dos dados). Os resultados alcançados, a princípio, vinte seis produções acadêmicas, sendo vinte dissertações e seis teses, sendo que das vinte e seis, vinte e cinco versaram de Direito e Literatura especificamente e uma vislumbrou a História com também norteadora. O estudo do Estado do conhecimento foi fundamental para o trabalho, pois foi o norteador das pesquisas quantitativas e levantamentos ocorridos, em especial da produção acadêmica brasileira, na qual pudemos fez um valioso estudo do interdisciplinar estudo Direito, Literatura e Educação.

Palavras-chave: Direito. Literatura. Educação. Interdisciplinaridade.

Abstract

In an interdisciplinary field, Law, Literature and Education, the present work seeks to identify, register and even categorize the interrelated studies that lead to the reflection and the synthesis of the proposed theme. For that, the study of the State of Knowledge was used, in which a quantitative study of the production on the subject was carried out (from here the source of the data). The

results achieved, in the beginning, twenty-six academic productions, being twenty dissertations and six theses, being of the twenty-six, twenty-five versaron of Law and Literature specifically and one glimpsed History with also guiding. The study of the State of knowledge was fundamental to the work, since it was the guiding force for quantitative research and surveys, especially of Brazilian academic production, in which we could make a valuable study of the interdisciplinary study Law, Literature and Education

Keywords: Law. Literature. Education. Interdisciplinarity.

Introdução

Neste texto, relatam-se resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, integrada a um projeto temático interinstitucional sobre Perspectivas Interdisciplinares na Educação, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da universidade de Uberaba.

Percebe-se, com o passar dos anos, um movimento vertical nos estudos de Direito e Literatura no Brasil. Têm-se pesquisas, às quais são exibidas às comunidades acadêmicas em dissertações, teses, artigos, revistas científicas e trabalhos apresentados em eventos. Ordenadamente, as pesquisas podem ser encontradas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu banco de teses e dissertações, na Plataforma Sucupira e em outros repositórios digitais existentes.

As procuras a respeito de Direito e Literatura e suas diferentes variações mostraram uma exiguidade no quesito quantidade, porém uma densidade quanto ao conteúdo. São exatamente estes trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisas que serão o objeto de análise desse ensaio.

A escassez de pesquisas, as quais envolvem a temática Direito e Literatura, disponíveis nessas plataformas demonstra a laboriosidade do tema e também a sua magnitude. São nítidas as diferentes alterações da Literatura e Direito apresentados pelos pesquisadores, mas também perceptível à inter-relação dos mesmos com a Arte, tendo a Literatura fundamental importância no Direito.

A atenção presenteada pelos investigadores, o conhecimento demonstrado nas pesquisas que versam sobre Direito e Literatura e os interesses profissionais em seus diferentes níveis fez com que nascessem as mais demasiadas indagações aos policitantes do trabalho em tela.

A pesquisa realizada atentou-se na busca do saber de quais as principais

alusões teóricas utilizadas na construção das obras que exploram a Literatura como ensejadora e norteadora da Literatura enquanto arte literária e seu diálogo com o Direito, possibilitando assim a construção da interdisciplinaridade, tendo como horizonte de aplicação o ensino de Direito.

O estudo possui recorte temporal do ano 2000 ao ano 2016, e dentro deste período se buscou por todos os períodos nos quais existiam os termos descritores, em especial o Direito e Literatura.

Com dados encontrados dentre os anos de 2000 a 2016 pretende-se mostrar que a interdisciplinaridade é essencial e em especial a interdisciplinaridade da Literatura com o Direito. Assim será possível mostrar o que foi construído com posterior análise do que foi identificado

Ressalte-se, também, que, para ocorrerem situações de aprendizagem é necessário planejamento por parte do educador, atenção e dedicação do educando e conjunção do "tripé" Direito-Literatura-Educação, para que possamos ter a perfeita interligação dos envolvidos.

Metodologia

Quanto à metodologia, a presente pesquisa realiza o estudo do Estado do Conhecimento, com prevalência da quantidade, sendo assim, quantitativa. A busca pelo Estado do Conhecimento se deu porque a partir dele é possível se ter uma visão dos movimentos da pesquisa referentes ao objeto de investigação que objetivamos defender.

Sobre esse Estudo, Soares (1987, p. 3), afirma que:

> Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Destaca-se a importância de se investir no caráter quantitativo desse processo, que deve ser acompanhado de problematizações pertinentes à interdisciplinaridade, enfocando aspectos como: Literatura e Direito enquanto arte crítica, buscando crescimento e a incorporação do ensino com a

interdisciplinaridade proposta. A busca se deu pela busca de dissertações e teses defendidas sobre o tema estudado, qual é Literatura e Direito e o tempo limitado foi do ano 2000 ao de 2016.

No estudo foi feito o mapeamento das produções com a finalidade de descrever quantitativamente as produções, as quais foram vinte e seis nas áreas do Direito, Literatura e também História. Em todas foi buscada vez como os autores expressarsm a Literatura, se a compreendem como arte ou não.

Os termos descritores utilizados na busca das teses e dissertações na Capes publicadas foram Direito e Literatura, Literatura e Direito, Literatura e Arte; Direito e Arte.

As teses e dissertações analisadas foram colocadas em uma planilha do *docs* (*google docs*), denominada Captura Teses e Dissertações, de autoria da própria autora, a qual possui o termo descritor, título, ano de publicação, autoria, tipo, instituição, área do conhecimento. Importante ressaltar que para a inclusão de matéria nesse primeiro levantamento, deveria constar no título da obra os seguintes termos: Direito e Literatura enquanto Arte, ou termos que se remetessem diretamente ao estudo de Direito e Literatura.

Após o inicial levantamento, e por etapa final, foi realizada a sondagem do referencial teórico utilizado por essas produções selecionadas para o estudo do tema Literatura e Direito. A já citada planilha feita pela pesquisadora foi elaborada a partir da discriminação do ano, do tipo de obra, da identificação do referencial teórico do tema.

Foram obtidos resultados, os quais foram sistematizados nas tabelas que serão analisadas no tópico a seguir. Buscou-se, num primeiro momento, mostrar os quantitativos dos estudos, os quais foram ensejadores e norteadores para o estudo almejado. Procurou-se, ainda, apresentar os autores, as obras, os trabalhos bem como suas áreas de conhecimento que pesquisaram a Literatura como ensejadora do Direito enquanto Arte.

Resultados

Destaca-se a importância de se investir no caráter quantitativo desse processo, que deve ser acompanhado de levantamento de dados pertinentes ao assunto, como as motivações, comportamentos e interpretações. Assim, tem-se o caráter exploratório, pois a partir dos resultados que obtivermos seremos

capazes de tomar decisões sobre a questão-problema. A partir da pesquisa quantitativa pode-se aprofundar conhecimentos quantificados e, assim, criar a base de conhecimentos para posteriormente quantificá-los.

Tabela 1. Teses e Dissertações defendidas nas áreas de Direito, Letras, História no período 2000-2016.

Ano	Dissertações	Teses
2000	—	1
2004	—	1
2008	1	—
2009	1	—
2010	—	1
2011	2	—
2012	3	1
2013	3	—
2014	2	—
2015	4	—
2016	4	2
total	20	6

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017.

Tabela 2. Teses e Dissertações defendidas nas áreas de Direito, Letras, História no período 2000-2016.

Termo descritor	Número de produções	Área de conhecimento
Direito e literatura	7	Direito
	2	Letras
	2	Literatura
	1	Processos e Manifestações culturais
Literatura e arte	1	Letras e Linguística
Literatura e Direito	6	Direito
	2	Estudos literários
	1	História
	3	Letras
	1	Literatura
Total	26	

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017.

Tem-se que os resultados por meio de números apresentados são provisórios, pois são o início de um trabalho científico, o qual se transformará em uma dissertação de Mestrado. Pode se ver, no entanto, que se trata de um trabalho de grande interesse por parte daqueles que o buscam.

Quadro 1 - Teses e Dissertações defendidas nas áreas de Direito, Letras, História no período 2000-2016.

Autores	Tipo de produção
Lima, João Carlos Felix de	tese
Godoy, Arnaldo Sampaio de Moraes	tese
Pilger, Alcione Salete dal Alba	dissertação
Pereira, André Luiz Gardesani	dissertação
Lauth, Fernanda de Mello Goss	dissertação
Papaleo, Marcia Kern	dissertação
Silva Neto, Jose Rodrigues da	dissertação
Nodari, Daniel Jacob	dissertação
Xavier, Marcia de Fatima	tese
Lopes, Ricardo Ferraz Braida	dissertação
Aquino, Sonia Aparecida Menegaz Thomaz de	tese
Queiroz, Cristiano Puehler de	dissertação
Martinez, Renato de Oliveira	dissertação
Amorim, Renato Silva de	dissertação
Platt, Adreana Dulcina	dissertação
Rêgo, Eduardo de Carvalho	dissertação
Sbizera, Jose Alexandre Ricciardi	dissertação
Silva, Cristian Kieffer da.	dissertação
Rocha, Fernando Antonio Dusi	dissertação
Pereira, André Luiz Gardesani	dissertação
Martinez, Renato de Oliveira	dissertação
Giorgi, Maiara	dissertação
Coelho, Maria Rita Vieira	tese
Rossetto, Daisa Rizzotto	dissertação
Silva, Vinicius Ferrasso da	dissertação
Silva, Marta Emília Souza e	tese

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017

Considerações finais

O tema pesquisado, Direito e Literatura, é de suma importância e é o embrião da dissertação de Mestrado da autora. Com a busca do estudo do estado do conhecimento, pretende a autora mostrar que a Literatura está presente em produções académicas, apesar de ser de modo ainda acanhado. Apesar de terem sido encontrados poucas dissertações e teses sobre a temática,

se comparadas a outros temas, é possível ver um aumento gradual no tema quanto ao interesse.

A literatura enseja conhecimento, tem a capacidade de ampliar horizontes, possibilita experiências e acima de tudo aguça a criticidade. Com ela temos vivencia social e permite enfrentar conflitos inimagináveis na realidade. A Literatura pode contribuir para humanizar as frias letras da lei, que se externam no Direito.

A relevância do presente estudo justifica-se pela importância da interdisciplinaridade como instrumento para promover a gestão do conhecimento e assim facilitando o processo de ensino aprendizagem. É de extrema importância que a comunicação ocorra de uma forma clara, sem distorções e por isso iniciar com o estudo do estado de conhecimento.

Assim sendo, o crescimento do estudo Direito e Literatura é oportuno e desejável para atender às crescentes demandas de educação continuada decorrentes das constantes mudanças no mundo. Dessa forma, a interdisciplinaridade tende a se tornar uma modalidade cada vez mais presente nos sistemas educativos e a Literatura é imprescindível nesse movimento.

Tão importante quanto à caracterização da Educação é o conhecimento da interdisciplinaridade e a sua aplicação ao ensino da Literatura e incentivo à Leitura como fonte ensejadora de arte. Nesse sentido, faz-se necessário o fomento à aprendizagem no ensino de Literatura como fonte ensejadora da criticidade, em especial no Direito enquanto Educação.

É fundamental o estudo em um contexto geral, já que promoverá atitudes inovadoras e importantes tanto no processo de aprendizagem do sujeito que o utiliza, quanto do educador. A comprovação do trinômio dará dinamicidade ao ensino, chamando a atenção, em especial, para o importante ato de ler.

Referências

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.



CIÊNCIA E ARTE: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Kelly Gabriela Machado, UNIUBE, kellygabrielampsi@gmail.com
Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, UNIUBE,
sueliabreubernardes@gmail.com

Agência financiadora: FAPEMIG/CNPq
Área temática: Educação, linguística, letras e arte

Resumo

Neste texto, apresentamos os resultados de uma pesquisa de iniciação científica “Integração Ciência e Arte em produções acadêmicas defendidas nos Programas de Pós-graduação de Universidades e Institutos Federais do Triângulo Mineiro (2012-2014).” Essa investigação é um subprojeto que se integra ao projeto temático “Perspectivas Interdisciplinares em Educação”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba. O objetivo deste trabalho é apresentar os dados quantitativos do estudo realizado sobre essa integração ciência e arte. Para alcançar esses dados, realizamos um estudo do estado do conhecimento, segundo Romanowiski e Ens (2006). Nas tabelas e gráficos expressamos os dados relacionados ao levantamento do total de programas por instituição, de produções defendidas; de teses e dissertações com foco nas relações entre ciência e arte e suas opções relacionadas às linguagens artísticas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ciência e arte. Produções acadêmicas.

Abstract

In this text, we present the results of a scientific initiation research "Integration of Science and Art in academic productions defended in the Postgraduate Programs of Universities and Federal Institutes of the Triângulo Mineiro (2012-2014)". This research is a subproject that integrates thematic project "Interdisciplinary Perspectives in Education", developed at the Center for Studies and Research on the Professor, Art and Philosophy of the Postgraduate Program in Education at University of Uberaba. The objective of this work is to present the quantitative data of the study carried out. In order to reach this data, we carried out a study of the state of knowledge, according to Romanowiski and Ens (2006). In the tables and graphs we express the data related to the survey of the total of programs per institution, of productions defended; theses and dissertations focused on the relations between science and their options related to artistic languages.

Keywords: Interdisciplinarity. Science and art. Academic productions.

Introdução

Neste texto, apresentamos um recorte do andamento de uma pesquisa de iniciação científica “Integração Ciência e Arte em produções acadêmicas defendidas nos Programas de Pós-graduação de Universidades e Institutos Federais do Triângulo Mineiro”, período 2012-2014, um dos subprojetos do projeto temático “Perspectivas Interdisciplinares em Educação”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba.

O projeto temático é um estudo interinstitucional desenvolvido pela Universidade de Uberaba e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Uberaba e abrange quatorze diferentes subprojetos, todos voltados para a questão da interdisciplinaridade com o objetivo de aprofundar o estudo epistemológico da temática, assim como investigar dimensões interdisciplinares da prática desenvolvida na educação escolar e não escolar.

O subprojeto relatado neste texto tem por objetivo identificar e analisar as integrações ciências e arte realizadas pelos alunos da pós-graduação em suas teses e dissertações.

Metodologia

A pesquisa, de caráter descritivo, caracteriza-se como um estudo do estado do conhecimento, na acepção de Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens, para quem tais estudos procuram

> identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para realiza-la, desenvolvemos as seguintes etapas:

- análise de um relato sobre pesquisas interdisciplinares: ciência e arte;
- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos repositórios das teses e dissertações, e páginas dos programas de pós-graduação do Triângulo Mineiro;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus da pesquisa;
- levantamento de teses e dissertações defendidas e disponíveis;
- coleta do material de pesquisa, disponibilizado eletronicamente;
- leitura integral das produções;
- preenchimento das fichas de análise;
- composição dos quadros e tabelas;
- construção dos gráficos;
- análise e elaboração das conclusões preliminares

Resultados

Ressaltando que nosso propósito, neste texto, é apresentar apenas os dados quantitativos, expomos, a seguir, os dados levantados.

Partimos dos descritores arrolados no quadro 1.

Quadro 1 – Descritores definidos para o estudo do estado do conhecimento das produções acadêmicas que integram ciência e arte, 2012-2014.

Descritores
Ciência e arte
Ciência e criação artística

Descritores
Ciências e linguagens artísticas
Arte
Criação artística
Música
Dança
Cinema
Pintura
Desenho
Canto
Escultura
Teatro
Vídeo
Grafite
Fotografia
Tecelagem
Literatura
Poesia
Interdisciplinar
Interdisciplinaridade

Fonte: Arquivo das autoras, 2016.

Em seguida, levantamos os programas de pós-graduação existentes no Triângulo Mineiro, atividade que ainda não completamos, os quais relacionamos a seguir.

Quadro 2 - Programas de Pós-graduação do Triângulo Mineiro com produções defendidas no período 2012-2014.

Programas	Instituições
Pós-graduação em Ciências Fisiológicas	Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM
Pós-graduação em Matemática	
Pós-graduação em Ciências da Saúde	
Pós-graduação em Educação Física	
Pós-graduação em Inovação tecnológica	
Pós-graduação em Educação	Universidade de Uberaba - UNIUBE
Pós-graduação em Odontologia	
Pós-graduação em Sanidade animal	
Pós-graduação em Ciências de alimentos	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Pós-graduação em Arquitetura	
Pós-graduação em Ciências Contábeis	

Programas	Instituições
Pós-graduação em Direito	Universidade Federal de Uberlândia- UFU
Pós-graduação em Educação	
Pós-graduação em Engenharia Civil	
Pós-graduação em Engenharia Elétrica	
Pós-graduação em Engenharia Mecânica	
Pós-graduação em Engenharia química	
Pós-graduação em Gestão e Negócios	
Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática	
Pós-graduação em Medicina	
Pós-graduação em Medicina Veterinária	
Pós-graduação em Odontologia	
Pós-graduação em Artes	
Pós-graduação em Biologia	
Pós-graduação em Ciências Agrárias	
Pós-graduação em Biologia celular	
Pós-graduação Economia	
Pós-graduação Física	
Pós-graduação Geografia	
Pós-graduação Bioquímica	
Pós-graduação Química	

Fonte: sítios da internet, sítio da CAPES.

Esse levantamento obedeceu quatro critérios, conforme quadro 3.

Quadro 3 - Critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* da pesquisa.

Critérios
Integração ciência e arte, considerando qualquer área do conhecimento ou modalidade artística
Defesa no período 2012-2014
Tese ou dissertação
Defesa em um programa de pós-graduação *stricto sensu* do Triângulo Mineiro

Fonte: Arquivo das autoras, 2016.

Na fase seguinte, buscamos os cursos de pós-graduação em seu endereço eletrônico, elencados no próximo quadro 4.

Quadro 4 - Repositórios das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação do Triângulo Mineiro (2012-2014).

Repositório	Endereço eletrônico
Arquitetura -UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19262
Ciências Contábeis - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18923
Ciência da computação- UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18919
Direito - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5143
Educação-UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5058
Engenharia Civil- UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19022
Engenharia Elétrica-UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5145
Engenharia Mecânica -UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19223?
Engenharia química - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5147
Gestão e Negócios - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5154
Ensino de Ciências e Matemática -UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18924
Medicina -UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5156
Medicina Veterinária -UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5477
Odontologia -UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5158
Artes - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18925
Biologia - UFU	http://www.ppgbc.icbim.ufu.br/node/556
Ciências Agrárias- UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5161?subject_page=1
Ciências Biomédica- UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5162
Economia - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5164
Filosofia - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19439
Genética e Bioquímica - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5496
Geografia - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5168
História - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5500
Letras - UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5170
Psicologia- UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5171
Química -UFU	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5138
Atenção à saúde UFTM	http://bdtd.uftm.edu.br/browse?type=program&order=ASC&rpp=20&value=Programa+de+P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+Stricto+Sensu+em+Aten%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Sa%C3%BAde
Ciências Fisiológicas- UFTM	http://www2.uftm.edu.br/paginas/curso/cod/244/t/PROGRAMA+DE+POS-GRADUACAO+EM+CIENCIAS+FISIOLOGICAS+-+PPGCF
Matemática -UFTM	http://bdtd.uftm.edu.br/browse?type=program
Ciências da saúde -UFTM	http://bdtd.uftm.edu.br/browse?type=program
Educação Física -UFTM	http://www2.uftm.edu.br/paginas/curso/cod/1376/area/PROGRAMA+DE+POS-GRADUACAO+EM+EDUCACAO +FISICA/t/DISSERTACAO+DE+MESTRADO+-+ORIENTACOES
Inovação tecnológica -UFTM	http://appsite.uftm.edu.br/pmpit/
Educação- UNIUBE	http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/dissertacoes.php
Odontologia- UNIUBE	http://www.uniube.br/propepe/ppg/odontologia/lista_2015.php
Sanidade animal – UNIUBE	http://www.uniube.br/propepe/ppg/sanidade_producao_animal/lista_2016.php

Fonte: sítios das instituições, 2016.

Posteriormente, buscamos o total de teses e dissertações defendidas nesses programas, como exposto na primeira tabela.

Tabela 1 - Teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação do Triângulo Mineiro (2012-2014).

IES	Programas	Produções		Subtotal
		Teses	Dissertações	
UFTM	Pós-graduação em Ciências Fisiológicas	—	7	7
UFTM	Pós-graduação em Matemática	—	1	1
UFTM	Pós-graduação em Ciências da Saúde	—	1	1
UFTM	Pós-graduação em Educação Física	—	14	14
UFTM	Pós-graduação em Inovação tecnológica	—	19	19
UNIUBE	Pós-graduação em Educação	—	67	67
UNIUBE	Pós-graduação em Odontologia	—	31	31
UNIUBE	Pós-graduação em Sanidade animal	—	11	11
IFTM	Pós-graduação em Ciências de alimentos	—	11	11
UFU	Pós-graduação em Arquitetura	—	-	0
UFU	Pós-graduação em Ciências Contábeis	—	7	7
UFU	Pós-graduação em Direito	10	28	38
UFU	Pós-graduação em Educação	81	91	172
UFU	Pós-graduação em Engenharia Civil	37	9	46
UFU	Pós-graduação em Engenharia Elétrica	88	55	133
UFU	Pós-graduação em Engenharia Mecânica	69	55	124
UFU	Pós-graduação em Engenharia química	—	70	70
UFU	Pós-graduação em Gestão e Negócios	—	41	41
UFU	Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática	—	25	25
UFU	Pós-graduação em Medicina	80	22	102
UFU	Pós-graduação em Medicina Veterinária	—	98	98
UFU	Programa de Pós-graduação em Odontologia	49	5	54
UFU	Pós-graduação em Artes	—	63	63
UFU	Pós-graduação em Biologia	78	10	63
UFU	Pós-graduação em Ciências Agrárias	77	75	147
UFU	Pós-graduação em Biologia Celular	39	50	89
UFU	Pós-graduação Economia	16	34	50
UFU	Pós-graduação Física	26	8	34
UFU	Pós-graduação Geografia	77	55	132
UFU	Pós-graduação Bioquímica	12	23	35
UFU	Pós-graduação Química	78	12	90
Total		656	1490	2146

Fonte: sítios dos repositórios e programas, 2016.

Nossa etapa posterior consistiu em levantar as linguagens artísticas pesquisadas nas produções acadêmicas. Isso foi realizado a partir da leitura do

título e do resumo da produção. Na tabela 2 apresentamos as artes mencionadas pelos pesquisadores acadêmicos.

Tabela 2 – Linguagens artísticas identificados nas produções que integraram ciência e arte, defendidas em Programas de Pós-graduação do Triângulo Mineiro (2012-2014).

Linguagem	UNIUBE	UFTM	UFU
Cinema	1	—	6
Poesias	1	—	2
Poéticas visuais	1	—	2
Literatura	2	—	33
Pintura	1	—	1
Música	—	1	11
Museus	—	—	3
Teatro	—	—	2
Tatuagens	—	—	1
Total	6	1	61

Fonte: sítios das instituições, 2016.

Nosso trabalho investigativo abrangeu, então, o registro das produções que pesquisaram a integração de saberes, e as que não o fizeram, como registrado na tabela 3.

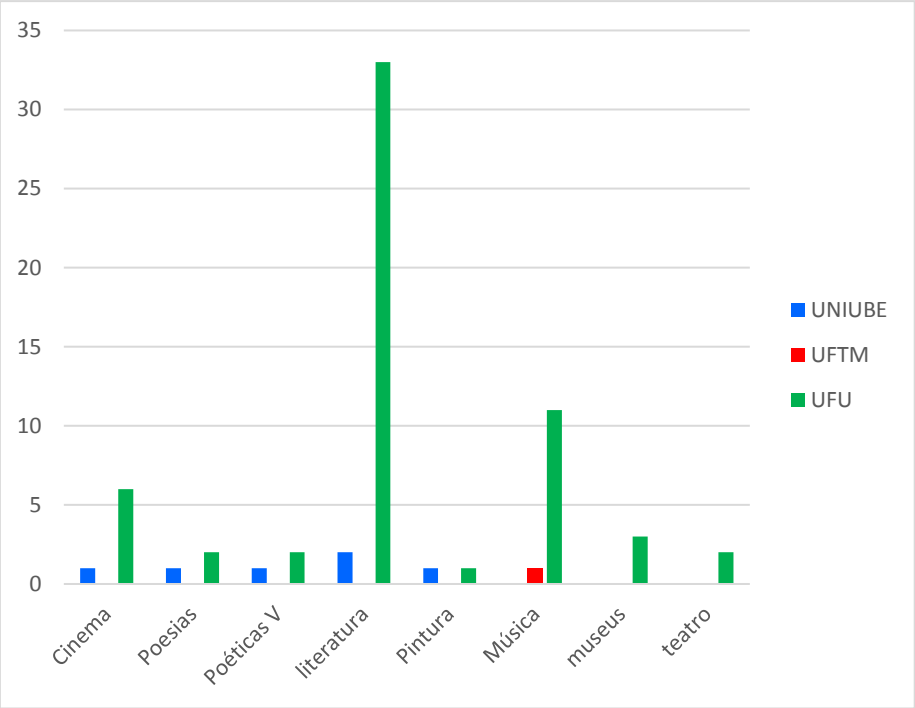
Tabela 3 – Interações ciências e arte e outros temas nas produções acadêmicas dos Programas de Pós-graduação da UNIUBE, UFTM e UFU (2012-2014).

IES	Programas	Teses		Dissertações		Subtotal
		defendidas	com integração	defendidas	com integração	
UNIUBE	PPGE	—	—	67	6	67
UFTM	PPGAS	—	—	49	1	49
UFU	PPGED	81	3	91	6	172
UFU	PPGA	—	—	63	13	63
UFU	PPGCS	—	—	18	1	18
UFU	PPGL	32	2	98	30	130
UFU	PPGP	—	—	54	6	54
UFU	PPGF	—	—	44	1	44
Total		113	5	514	64	627

Fonte: sítios dos Programas de pós-graduação do Triângulo Mineiro, 2016.

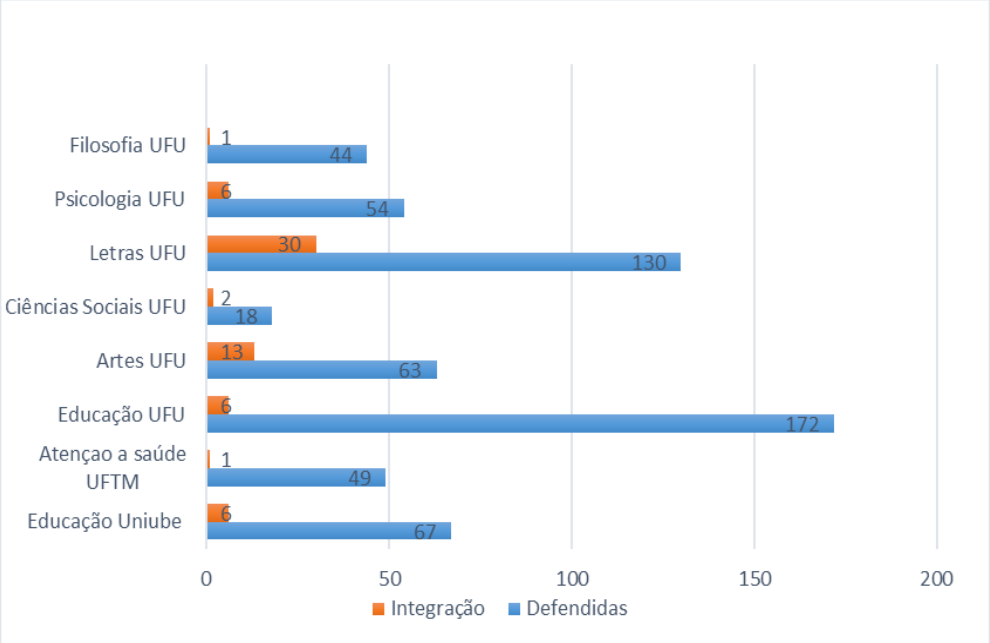
Os dados sobre as linguagens artísticas e os cursos em que as pesquisas interdisciplinares se desenvolveram foram objeto de dois gráficos, integrantes deste texto (gráficos 1 e 2).

Gráfico 1- Linguagens artísticas identificados nas teses e dissertações que integraram ciência e arte, defendidas nos Programas de Pós-graduação do Triângulo Mineiro (2012-2014).



Fonte: sítios das instituições, 2016.

Gráfico 2- Programas do Triângulo Mineiro que apresentaram integração ciência e arte (2012-2014).



Fonte: sítios das instituições, 2016.

Registramos os dados de cada produção em uma ficha de análise (a seguir), até o item tema, cujos resultados apresentamos nos quadros, tabelas e gráficos neste trabalho.

Ficha de análise das produções acadêmicas.

Ficha de Análise nº
Instituição
Título da produção
Endereço eletrônico
Autor(a)
Ano de defesa
Leitora
Resumo
Tema (objeto de estudo)
Objetivos propostos na produção acadêmica
Metodologia utilizada
Concepção de interdisciplinaridade explicitada

Fonte: arquivo da pesquisa, 2016.

Considerações preliminares

Observamos que é ainda muito reduzido o interesse no Triângulo Mineiro, no período pesquisado, pela pesquisa interdisciplinar que envolva a arte e a ciência. De 2146 produções defendidas, 627 fizeram essa integração, sendo que a maioria pertence aos programas da UFU, sobretudo no Programa de Pós-graduação em educação. No entanto, pensamos que existe um interesse emergindo na UNIUBE, em educação, e na UFTM, na área de saúde.

Quando os investigadores buscam um diálogo entre o conhecimento científico e a linguagem artística, é na literatura que recai sua preferência, seguida da música e do cinema, dimensões mais tradicionais da arte. Salientamos o tema antes inusitado nas produções acadêmicas, a tatuagem, que, embora timidamente, começa a despertar interesse dos mestrandos e doutorandos. Esse atrativo pode estar expressando o entendimento do corpo "como uma tela, um local de visibilidade de códigos de conduta, de regras estéticas e do próprio gosto cultural (BERGER, 2009, p. 65).

Refletimos que se assumirmos uma atitude que busque possíveis interações entre áreas do conhecimento diferentes, os espaços educacionais poderão ser percebidos como redes de significados dotados de novos sentidos, em um contexto que reconheça a importância da criatividade e da imaginação criadora nas relações entre os integrantes da escola e da sociedade como um todo. Nesse sentido, as interações ciência e arte podem contribuir para a percepção de uma realidade extensiva, dialógica e não fragmentada.

Referências

BERGER, M. Tatuagem: a memória na pele. *SINAIS* – Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, nv.1, n. 5, p. 65-83, set. 2009. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/2736 Acesso em 05 jun. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.19, pp.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view Acesso em 4 mar. 2017.



CONCEITO DE ARTE NA EDUCAÇÃO

Célia Aparecida Soares, SMEC, celia.asoares2016@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento
Área Temática: AT05 - Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

Este trabalho tem como tema conceito de arte no ensino. A Arte existe desde os tempos mais remotos. Existe para embelezar o mundo, para contar história, para expressar ideias e sentimentos. Não é fácil definir a Arte e tão pouco conceitua-la. Para uma melhor compreensão em torno da Arte na educação, esse artigo tem como objetivo apresentar o conceito construído sobre Arte, Educação Artística e Arte–educação. A metodologia utilizada abrange leitura de bibliografia referente à Arte. O referencial teórico compõe-se de BARBOSA (1979, 1991,1998, 1999, 2005), Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (2000), Lei 5.692/1971, Lei 9394/1996 e artigos científicos.

Palavras-chave: Arte. Concepções de Arte. Ensino.

Abstract

This work has as its theme art concept in teaching. Art has existed since ancient times. It exists to beautify the world, to tell history, to express ideas and feelings. It is not easy to define the Art and so little conceptualizes it. For a better understanding of Art in education, this article aims to present the concept built on Art, Arts Education and Art-education. The methodology used covers reading of bibliography referring to Art. The theoretical framework is composed of BARBOSA (1979, 91, 98, 99, 2005), National Curricular Parameters - Art (2000), Law 5,692 / 71 (LDB / 71), Law 9394/96 Scientists.

Keywords: Art. Conceptions of Art. Teaching.

Concepção de Arte

Filósofos e artistas conceituam a Arte de acordo com o tempo em que a estão vivenciando. Todos têm algo em comum, conceituar Arte é muito complexo. Segundo Abbagnano (2000, p.81).

> Arte designa todo um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana, podendo ser dívida em dois grupos ou áreas de conhecimento, a justificativa que consiste em apenas conhecer e a dispositiva, que simplesmente dirige atividade do conhecimento.

Segundo Pareyson (2001) “a Arte no pensamento pode ser dividida em três grupos: como fazer, como conhecer e como exprimir”. Para Gombrich (2000), nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. Não prejudica ninguém dar o nome de Arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente, qual tal palavras pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, não existe uma Arte com “A” maiúsculo.

Para Coli (1995 p. 10), a Arte é uma possível explicação, definição ou emissão de um juízo de gosto sobre os objetos. Essa definição nos leva a pensar que Arte é o que julgamos ser de um determinado objeto de acordo com o nosso gosto.

Bertoncini (2011), citando Dewey (2008), concebe a Arte como conhecimento e experiência, afirmando que, em todas as funções mentais, participam: intuição, inteligência é emoção. Para esse filósofo,

> A Arte compreende modelar o barro, esculpir o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, representar papéis em um cenário, realizar movimentos rítmicos na dança. Cada Arte faz algo com algum material físico, o corpo ou algo fora do corpo, com ou sem uso de ferramentas e com o objetivo de produzir algo visível, audível ou tangível (DEWEY, 2008, *apud* BERTONCINI, 2011, p. 54).

Conceituar Arte depende de quem a formula e da época dessa elaboração. Não é possível entender a cultura de um país sem conhecer sua obra artística. Arte é artefato, linguagem, emoção, conhecimento. Por meio das

artes, é possível desenvolver a percepção, a imaginação, a capacidade crítica e analisar a realidade de maneira a transformá-la.

Barbosa (2003, não paginado) em uma entrevista à "Revista Art", conceitua Arte de forma clara. Ela diz que: "Arte é artefato, não é natureza. Arte é linguagem presentacional que pode inter textualizar com outras linguagens [...]. Arte é emoção, porém representada de forma comunicável, portanto, passando pelo crivo do inteligível".

A Arte existe desde os tempos mais remotos, ela sempre esteve e está presente no mundo. As relações e maneiras de ver e sentir do homem é que se diferenciam com tais objetos. A Arte vem do pensamento e o homem a materializa, seja por meio de escrita, gesto, fala ou imagem. Uma obra artística não acaba com o tempo, em cada época, ela nos mostra que é capaz de ser transcendente "imortal feito por mãos mortais, adquire presença tangível para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, escrever e ser lido" (ARENDT, 1981, p, 181).

Concepção de Educação Artística

A discussão em torno da nomenclatura Educação Artística é bastante discutida no Brasil. Essa educação pode-se dizer que é um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significados de formas artísticas apresentadas por significados e por meio das imagens visuais, sonoras, corporais ou literárias.

Segundo Silva (1998, p, 1), "

> A educação artística corresponde com a formulação, quer teórica quer prática, de uma constância normativa, transformada no esgotamento das suas possibilidades, na prescrição de uma regra cultural, isto é, na concepção estável de uma forma de identidade e de controle da cultura.

Essa educação realiza formas e maneiras úteis de formação artística.

Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, 5.692/71, a qual se situa, como tal, em posição abaixo da Constituição Brasileira. Um educador brasileiro lembra-nos que

> Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

> Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de "carta magna da educação", ela se situa imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2004, p.2).

No art. 7º dessa lei, o ensino da Arte passou a ser obrigatório no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, com nomenclatura Educação Artística. Segundo Barbosa (1979), a Educação Artística era uma atividade e não uma disciplina e caracterizou-se na escola, sobretudo, pela espontaneidade, abalizada por uma metodologia que priorizava a livre-expressão, um deixar-fazer sem maior comprometimento com o saber artístico.

Em 1973, foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, na modalidade curta, com duração de dois anos e com um currículo que contemplava a polivalência dos conteúdos: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas.

Durante a V Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Brasília, em 04 de agosto de 1988, a Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB) se pronunciou e expôs sua reivindicação, que era incluir o espaço da Arte na redação da LDB, em processo de discussão. No dia seguinte, uma carta com as conclusões do I Congresso da FAEB foi encaminhada para o V Congresso Brasileiro de Educação, com a moção intitulada "A Educação Artística ausente na nova LDB". Essa moção reivindicava atenção mais adequada para a Arte; que ela constasse como disciplina básica nos currículos de 1º e 2º graus (DIA; LARA, 2012, p. 930).

Mais tarde, com aprovação da Lei nº 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade, o ensino de Arte passou a constituir componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2000, p. 30). A nomenclatura Educação Artística foi renomeada como Arte e passou a constar nos documentos oficiais, o que foi legitimado pela publicação dos PCN para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio que tratam da grande área de Arte, com orientações para as áreas de artes visuais, música, teatro e dança. Mas, não foi

apenas um renomear, o sentido do ensino de Arte foi modificado pelo movimento dos arte-educadores na década de 1990.

Arte-Educação

A expressão Arte-educação - educação por meio da Arte foi criada por Herbert Read em 1943, popularizou-se e chegou até nós, segundo Duarte Jr (1991, p. 12). O autor, ainda na mesma página, afirma que estudar arte-educação não significa que a pessoa virá a ser artista, a arte-educação "quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas".

Diversos autores têm realizado estudos que norteiam a Arte-educação, como: Eisner (2008), Barrett (1979), Duarte Jr (1991, 1995), Dewey (1980), Gloton; Clero (1973), Read (1954), entre outros. Para esses autores, a Arte-educação é bastante complexa; cada um, a respeito dela, tem um ponto de vista, às vezes contraditório, no final se fundam em um único pensamento e crenças no papel da Arte-educação.

O Movimento de Arte-Educação no Brasil, com a influência de Dewey na Semana da Arte Moderna, em 1922, teve a contribuição da artista Anita Mafalti e Mário de Andrade, os quais se apoiavam nas ideias de livre-expressão. Em um primeiro momento, o Movimento se constituiu fora da escola regular.

Em 1930, esse movimento vinculou-se às novas exigências educacionais, deixando a arte de livre-expressão e abrindo espaço para a industrialização, ou seja, arte capitalista. Nessa década, o educador Anísio Teixeira foi convidado para organizar os programas para as disciplinas das escolas primárias na Bahia. Por meio do projeto de novos programas e da inter-relação de disciplinas, produziu uma mudança que venceu o antigo sistema de escolas para perpetuação das classes sociais (BARBOSA, 2003). Esse professor inseriu, nesse contexto, a educação corporal e relacionou trabalhos manuais e exercícios físicos com atividades intelectuais, criou as Escolas Parque, entre outras ações. Na época, rompeu com padrões estéticos e metodológicos.

O grupo de Arte-educadores trouxe diversas discussões que geraram novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de Arte nas escolas. Em 1988, o movimento ganhou força com as discussões para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a qual retiraria a obrigatoriedade do ensino das artes do currículo escolar; o que não aconteceu.

Constituído nessa década de 1980, o movimento Arte-educação teve como finalidade inicial “conscientizar e organizar os professores, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como na educação informal” (BRASIL, 2000, p.30). A partir de então, aumentaram as discussões sobre a valorização as políticas educacionais para as Artes e Arte-educação, e ação cultural na realidade brasileira.

O que define o movimento de Arte-educação é o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética. Gloton; Clero (1973, p. 143) destaca que, por intermédio desses três eixos, o ensino de Arte nessa abordagem

> possibilita a expressão livre sob as suas formas, uma vez que constitui um meio de permitir um progresso contínuo no desabrochar das possibilidades criativas e receptivas da criança. [...]. Fornecer múltiplos meios de expressão para enriquecer um vocabulário que irá transformar-se, de acordo com a tomada de consciência do espaço em relação a si mesmo e em relação aos outros. [...] Permitir ao jovem, através das suas próprias experiências, adquiridas num movimento de relações permanentes, desenvolverem o seu poder de apreciação, a sua reflexão, melhorar a memória do seu vivido para além da visão, incorporando-lhe os sentimentos, o prazer ou o desgosto.

Com a Abordagem Triangular, criada por Barbosa na década de 1990, também conhecida como Proposta Triangular procurou-se englobar vários pontos de ensino aprendizagem ao mesmo tempo, como, por exemplo, a leitura da imagem ou objeto (por meio de análise, interpretação e julgamento), a prática artística (fazer/criar) e a contextualização (referenciar o objeto no mundo).

A contextualização consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. É necessário estabelecer relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Segundo Barbosa (2005, p. 142), interpretar a conjuntura de uma obra de arte consiste em situá-la, não só historicamente,

> [...] mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla.

De acordo com Barbosa (1998, p. 38), “qualquer conteúdo, de qualquer

natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado por meio da “Abordagem Triangular”. Algumas das características dessa proposta é que ela é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista bem como pós-modernista por integrar tudo isso e articular Arte como expressão e cultura na sala de aula. Essa proposta veio para reestruturar o ensino de Arte que já estava desacreditado.

Para Read (1954), é importante analisar, em conjunto, a ação do professor e a do educando quanto à influência do meio externo, para se estabelecer uma educação estética voltada ao desenvolvimento do ser humano.

> A teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética não menos que musical e auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação estética, a educação desses sentidos sobre os quais se funda a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentimentos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual como mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada (READ, 1954, p. 33).

O desenvolvimento psicológico e a livre-expressão são ideias que conduzem a Arte-Educação e proporcionam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Em 1954, Read fundou *a International Society of Education Through Art* (INSEA) com o objetivo de, por meio da Arte, difundir a paz no mundo bem como promover o progresso e o entendimento maior entre os povos do Universo. Ele propunha, assim, a tese de que a arte seria a base da educação, ressaltando a importância da educação estética na regeneração moral da humanidade.

Segundo Barbosa (1998), não houve questionamento, nos congressos, em relação à posição dos Arte-educadores como veículos de transmissão e consolidação da ideologia que predominava no sistema de ensino da época.

O movimento de Arte-educação, no Brasil, tem influência até a época vigente. Segundo Barbosa (2002, p. 52), “a maioria dos métodos introduzidos sob a inspiração de Dewey no ensino de Arte no Brasil continuam sendo utilizados e muitas vezes considerados vanguarda educacional”. Dewey (1980) defendia uma educação estética do indivíduo como via de transformação de uma racionalidade tecnológica emergente, defendendo uma aprendizagem centrada

na experiência da criança. Para isso, considerou dois princípios fundamentais: primeiro, a escola deve ser o núcleo da vida em comunidade; segundo, a educação deve partir da experimentação. Para o filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano, a escola é um instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os benefícios que a Arte provoca como expressão do relacionamento entre várias atividades.

As ideias e os princípios que fundamentaram a Arte-educação multiplicaram-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de Arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação em Arte (BRASIL, 1997).

Conclusão

O significado da arte visto por diferentes pensadores reforça a ideia de que, conceituar a Arte depende de quem a formula e da época dessa elaboração.

O ensino de arte na maior parte da história esteve a reboque de demandas políticas econômicas e culturais que nem sempre possibilitaram que ela se estabelecesse no campo escolar como conhecimento importante e significativo. É por trás da trajetória de cada mudança de sua nomenclatura a Arte veio carregada de desafios e lutas para permanecer como ensino e disciplina até se igualar as demais disciplinas no currículo escolar.

Ainda nos dias atuais quando se refere à arte na escola ainda se ouve a expressão Educação Artística; estudar a história amplia nosso conhecimento levando-nos ao entendimento de que é necessária a retirada de antigos ranços do contexto escolar.

Para que isso aconteça é necessário que a luta dos Arte/Educadores não enfraqueça de modo a propor as mudanças necessárias sempre.

Nota:

[1] Concebida em um momento histórico, político, econômico e cultural do país fortemente demarcado e moldado por um projeto de sociedade, de homem, de educação, caracterizados e influenciados pelos efeitos ideológicos desenvolvidos e implantado pela ditadura militar em diferentes segmentos da sociedade brasileira de tal período – (1964-1985). O período do golpe militar de 1964, ocorrido no Brasil, tem, em suas características, um Estado brasileiro organizado e governado pelos militares, e é caracterizado pela falta de democracia, por supressão de direitos constitucionais, pela censura, pela perseguição política e pela repressão aos que eram contra o regime militar.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, xii, 1014p. arte. p.81. 2000. Disponível em: http://pt.slideshare.net/nafreitas/abbagnano-nicola-dicionrio-de-filosofia-15776809 Acesso em: 19 mar. 2015.

ARENDT, H. *A condição humana.* Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística.* 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. A. M. *A Imagem no ensino da arte:* anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

_____. A. M. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

_____**,** *Arte educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A. M. *Arte Educação no Brasil*: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art &* n. 0, s/p, out. 2003. Disponível em: http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm Acesso em 30 abr. 2015.

BARRETT, M. *Educação em Arte.* Lisboa: Presença. 1979.

BERTONCINI, E. M. P. *Arte e Educação***:** rreconstruindo o presente. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, , Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92295>. Acesso em: 08 de set. 2014. 2011. 173 f.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92. Acesso em: 08 nov. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais***:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92. Acesso em: 08 nov. 2014.

_____. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 06 nov. 2014.

COLI, J. *O que é Arte?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

DEWEY, J. *A Arte como experiência.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

DIA, S. G. A.; LARA, A. M. B. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, IX, 2012, João Pessoa, *Anais...* Paraíba: UFPA, 2012. p. 908-936. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf Acesso em: 23 jun. 2015.

DUARTE JR, J. F*. Por que Arte-Educação***?** Campinas: Ed. Papirus, 1991.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p.5-17, jul-dez, 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf Acesso em: 9 maio 2015.

GLOTON, R.; CLERO, C**.** *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Estampa, 1973.

GOMBRICH, E. H. *História da Arte.* Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1999.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

READ, H**.** *Arte e Educação*. Transcrição do discurso realizado na Unesco, durante a primeira assembleia geral da International Society for Education Through Art, em 1954. Belo Horizonte, MEC/Inep/CRPEJP, 1960, mimeo.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, V. Educação artística. In: CONGRESSO DE VISEU. Acção nº 18/2011. Prof2000. Centro de formação de Penalva e Azurara, 11 nov. 1998. s/p. On-line. Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/mglfm/vitorcom.htm. Acesso em: 06 set. 2015.



EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA FOTOGRAFIA

Carlen Fonseca Gonçalves, UNIUBE, carlenmg@gmail.com

Agência financiadora: CNPq, FAPEMIG
Área temática: AT05 - Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

Este trabalho narra uma pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, sobre a fotografia e o processo educativo. O objetivo deste texto é conceituar o ato fotográfico, tendo como referencial teórico: Sontag (2004), Barthes (2015) Martins (2016), Salgado (2014) e Fazenda (1979). A metodologia usada é uma pesquisa bibliográfica. São elencados conceitos de fotografia desses autores e a fotografia como arte é apresentada a partir do partir do movimento pictorialista.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Fotografia.

Abstract

This text tells a masters project research in area of Education, about photography and the educational process. The objective of this text is to conceptualize the photographic act, having a theoretical reference: Sontag (2004), Barthes (2015) Martins (2016), Salgado (2014) and Fazenda (1979). The methodology used is a bibliographical research. Photography concepts of these authors are listed and photography as art is presented starting from the pictorialist movement.

Keywords: Education. Interdisciplinarity. Photography.

Introdução

A reflexão sobre o ato fotográfico oferece-nos perspectivas embasadas não apenas na razão que calcula e examina tecnicamente a fotografia; mas também na emoção, que enxerga, por meio da sensibilidade do olhar. Poder contar histórias por meio da fotografia é de grande relevância para a sociedade; além do mais, podermos eternizar o momento que vemos por através da lente é mágico. Portanto, escolhermos o ângulo a ser fotografado, trazer para o 'real' o que está sendo visto através da lente por intermédio do olhar de quem dispara, distribui emoções e revela o autor.

Uma percepção decorrente deste estudo é que fotografar – eternizar o momento – pode ser um ato de amor. No entanto, é importante entendermos que, exatamente no momento fotografado, existe uma disposição para que a foto aconteça. Nesse ponto, a intenção do olhar do fotógrafo diz sobre o que está sendo registrado e o resultado desse olhar tem que ser estudado. O que o fotógrafo quis mostrar em especial? O que a fotografia nos diz? Como entender esse olhar fotográfico? Barthes (2015) diz que, a fotografia tem o seu brilho próprio e que toda fotografia desperta emoção. A partir dessa visão, definimos que o fotografar pode ser uma decisão e, ao mesmo tempo, um ato de amor, porquanto a imagem registrada coleciona o modo de viver das pessoas; traz à memória o passado e aponta o futuro. O tempo passa e a memória fica.

Metodologia

Baseando em Ivani Fazenda (1979, p. 8) dizemos que o primeiro passo consiste em nos acercarmos das questões sobre a atitude interdisciplinar. Para isso, essa autora afirma que o diálogo é a única condição de possibilidade da interdisciplinaridade e a considera "uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano".

Resultados

Existem outros indicadores que expressam o sentido da interdisciplinaridade, que aqui se destacam a sensibilidade e integração. A integração das partes, dos conhecimentos provocam novas perguntas e com

isso novas respostas. A partir dessa compreensão, buscamos o auto reconhecimento, pois é importante o saber de si, descrevermos nossa própria história, imergindo nas emoções que as recordações possam evocar.

Neste trabalho está sendo realizado, também, um diálogo com a prática enquanto fotógrafa, refletindo sobre a trajetória percorrida até o momento. Como não podemos afirmar o certo ou errado e sim, uma história recontada, partimos para a leitura e entendimento de um referencial bibliográfico, a partir do qual nossas discussões sobre a interdisciplinaridade e assim têm contribuições teóricas já percorridas.

Para a contribuição da arte fotográfica no processo educativo, é necessário a compreender alguns conceitos e aqui, destacamos a visão do escritor, semiólogo, crítico literário e filósofo francês, Roland Barthes (1915-1980). O autor diz que na fotografia, existe uma linguagem. Para ele, não existe uma fotografia sem alguma coisa ou sem alguém. Seria uma fatalidade. A fotografia traz em si uma referência, seja ela amorosa ou amarga. Para Barthes, a fotografia é inclassificável porque não há qualquer razão para marcar as ocorrências que mostram na fotografia. Ele descreve a fotografia como “um advento de mim mesmo como outro: uma dissociação astuciosa da consciência de identidade” (BARTHES, 2015, p. 19).

Barthes descreve que a fotografia transforma o sujeito em objeto e o fotógrafo exibe a sua fotografia como obra de arte. Imaginariamente, a fotografia representa um momento muito sutil, sendo que a pessoa que está sendo fotografada não é nem um sujeito e nem um objeto, mas antes mesmo um sujeito que vira objeto (BARTHES, 2015, p. 20). E se é possível falar, o semiólogo explica que “para fazer os primeiros retratos (em torno de 1840), era preciso submeter o sujeito a longas poses atrás de uma vidraça em pleno sol; tornar-se objeto” (BARTHES, 2015, p. 20).

Já a escritora e ativista Susan Sontag (1933-2004) descreve que a fotografia sempre tem em fluxo as suas tradições, que é o gosto fotográfico. Existe na fotografia uma sequência mais rápida de redescoberta do que em qualquer outra arte. “Não é realidade que as fotos tornam imediatamente acessível, mas sim, as imagens” (SONTAG, 2004, p. 181). A autora diz que, em questão da fotografia como arte é uma realidade visível (SONTAG, 2004, p. 16).

Em relação à fotografia como arte, pesquisamos o movimento pictorialista,

de orientação academicista, Esse movimento pictorialista foi muito importante para a promoção da fotografia como forma de expressão artística.

O pictorialismo era constituído por amantes da fotografia e da arte que procuravam dotar a fotografia num caráter artesanal ou artístico, revestindo sua prática de valores da pintura e transformando a cópia fotográfica em obra única. Costa e Silva (2004) descrevem que o pictorialismo foi

> uma reação de ordem romântica que, ignorando as características realmente inovadoras que a fotografia apresentava, tentou introduzi-la no universo da arte através de uma concepção clássica de cultura. [...] O dado positivo da atividade pictorialista foi dar à fotografia o estatuto de obra de arte e permitir a uma camada de aficionados da burguesia acesso à expressão artística (COSTA; SILVA, 2004, p. 27).

Esses autores ainda acrescentam que, se a fotografia não era arte, a partir das intervenções pictoriais tornava-se arte. Observamos que as encenações fotográficas são frequentemente confundidas com o pictorialismo. A princípio, essas encenações tinham um objetivo bastante específico: fornecer apoio ao retratado durante os longos tempos de exposição da fotografia. Apesar desse movimento que perdurou até a década de 1920 ter sido estigmatizado durante muito tempo, vários artistas e fotógrafos ao longo de suas carreiras, usaram técnicas artesanais em suas obras de arte, proporcionando um resultado original e exclusivo em suas práticas pictóricas. Hoje, contudo, assistimos a uma releitura desapaixonada do pictorialismo, a qual muito representa para a avaliação e contextualização histórica de suas contribuições.

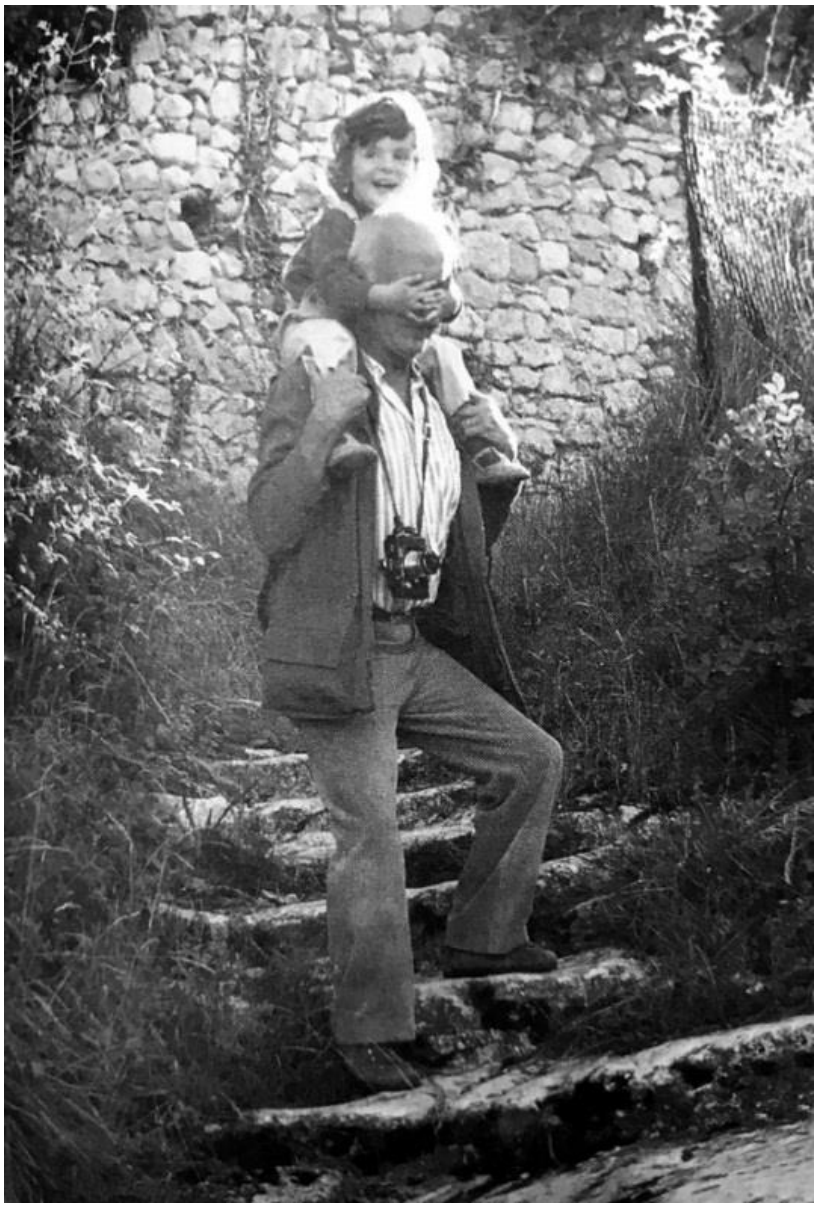
Imagens fotográficas

Eternizar momentos por meio da fotografia nos faz ter uma percepção deste estudo que fotografar é um ato interdisciplinar. Na figura 1, temos um exemplo disso. É uma fotografia do renomado fotógrafo Cartier-Bresson. O que esse fotógrafo nos diz por meio dessa fotografia? Como entender o que o fotógrafo estava querendo nos dizer por meio desta fotografia?

Esta fotografia retrata um momento de disciplina educacional. Nota-se que o pai está com a criança em seu ombro. Nesta fotografia, temos o fotógrafo Cartier-Bresson e sua filha Mélanie em 1974. O que tem nesta fotografia que nos

chama ao olhar? O que o pai está ensinando à criança neste momento? O que o fotógrafo nos diz com esse ângulo retratado?

Figura 1: Cartier-Bresson e sua filha Mélaine, em férias no departamento de Vaucluse, 1974.



Fonte: Cartier-Bresson: O olhar do século. 2014, p. 235.

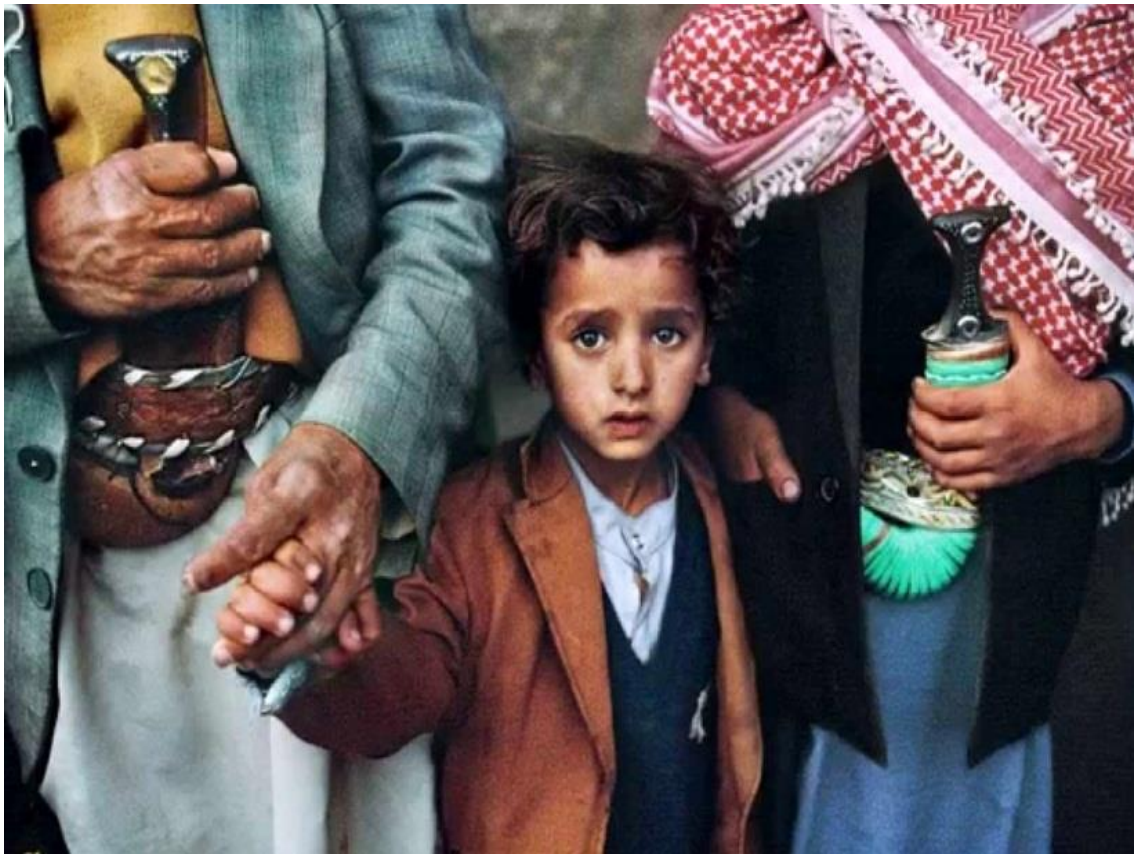
O renomado fotógrafo afirma “Nosso único segredo foi nos deslocarmos lentamente e termos vivido com as pessoas [...] é, portanto, impossível contar tudo” (ASSOULINE, 2014, p. 236).

O autor, quando fala do fotógrafo Cartier Bresson (1908-2004) se emociona com a história de vida contada e afirma que o fotógrafo despertava vocações involuntariamente por onde passava e afirma que “a fotografia pode

comprometer uma vida" (ASSOULINE, 2014, p. 237). O fotógrafo Bresson ensinava por meio de suas imagens uma forma diferente do que vivia em sua época. E ainda acrescenta: "Não há nada nesse mundo que não tenha um instante decisivo" (ASSOULINE, 2014, p. 239). O prodígio da boa conduta é conhecer e colher o momento que é escolhido para ser fotografado. A reflexão sobre o ato fotográfico oferece-nos perspectivas embasadas não apenas na razão, que calcula e examina tecnicamente a fotografia; mas também na emoção, que enxerga, por meio da sensibilidade do olhar.

Já nesta figura 2 é mostrado que na fotografia de Steve McCurry mostra um casal segurando na mão da criança, levando-a para frente:

Figura 2: Steve McCurry on committing to a story.



Fonte:http://www.thenomadwithin.com/27-inspiring-photography-tips-from-steve ccurrymccurry

O que esta fotografia nos diz a respeito de educação? O que estes pais querem para seu filho? Nesta fotografia, a importância de ter um apoio é mostrada. O fotógrafo Steve McCurry (2011) diz que: "Uma das lições mais importantes que eu aprendi é que algumas das grandes imagens acontecem ao

longo da viagem e não necessariamente no seu destino” por isso é importante compreender a contribuição da arte fotográfica no processo educativo.

A figura 3, também do renomado fotógrafo Steve McCurry nos mostra uma sala de aula, na qual os alunos têm atenção ao professor, que ensina e o aprendizado acontece. Esta fotografia foi retratada no Líbano em 1986.

Figura 3: Líbano, 1986.



Fonte: http://stevemccurry.com/galleries/school-0

Muitas são as necessidades de superar a dificuldade de se manter um olhar crítico e produzir análise sobre a importância do ensinar e aprender. O professor é um interventor no ato de motivar e fazer com que o aluno aprenda. A leitura das imagens é muito importante para que possamos entender o que está sendo transmitido na fotografia e se a pessoa que vê realmente está entendendo o que é visto.

Na fotografia é necessário ter uma produção para que ela aconteça. Podem-se usar tipos de iluminação, reflexos da luz suave ou forte nas transições

entre dia e noite, que são momentos favoráveis para fotografar e também momentos de encontro de luminosidades contrárias, provocando efeitos surpreendentes nas fotografias. Na figura 4 é mostrada uma senhora lendo para uma criança, na qual se tem uma imagem com luzes e sombras, valorizando o que se vê, que é o aprendizado:

Figura 4: McCurry em SriLanka, 1995.



Fonte: http://stevemccurry.com/galleries/reading-0

A atenção que a senhora lê é retratada pelas lentes de McCurry é uma forma de aprendizado e o esforço em adquirir conhecimento sobre a importância da leitura. O ensino da leitura requer habilidades e competências que os anos de vida escolar tende a contribuir com o aluno no desenvolvimento educacional. Ler é apropriar-se de forma consentida do conhecimento do outro de maneira que possa produzir sua própria concepção do assunto tratado. Numa visão pedagógica, a leitura contribui para que o aluno possa desenvolver suas habilidades cognitivas. Na fotografia pode ser mostrado que o aluno tem o olhar “fixado” na explicação do professor, que o aluno está praticando o que está sendo ensinado e isso é importante. Para isso, Martins (2016) esclarece: “A imaginação fotográfica envolve um modo de produção de imagens fotográficas, a composição e a perspectiva [...] enfim, um modo de construir a fotografia, de

juntar no espaço fotográfico o que da fotografia deve fazer parte e o modo como deve fazer parte" (MARTINS, 2016, p. 65).

Assim, o chamado "congelamento" do instante fotográfico é, na verdade, a composição fotográfica em um único e peculiar tempo, o tempo da fotografia; é o que constrói a imagem fotográfica, o que quer dizer por meio da fotografia. Esta interdisciplinaridade que a fotografia mostra é muito importante, pois, retratar o que acontece e contar histórias por meio da fotografia para que, no futuro, se saiba exatamente como era e como acontecia no passado. Não podemos negar que a fotografia tem o poder de ser a documentação visual, tendo objetividade como método de investigação. Existe, além disso, a necessidade de uma sociologia do conhecimento visual para aprender a ler e interpretar imagens, em especial a fotográfica: Martins (2016, p. 51) explica que os sociólogos e antropólogos precisam muito mais do que uma foto para compreender o que uma foto contém e acrescenta: "O que o fotógrafo documenta é o que não se esconde nos bastidores, o fotógrafo é também protagonista da fotografia, mesmo da fotografia" (ver figura 5). Nesta imagem é reproduzida uma fotografia em que Sebastiao Salgado (2014) nos mostra que entre os fatores: capital, matéria-prima e trabalho, o trabalho é o mais importante.

Figura 5: Trabalhadores – Colheita de chá na plantação de uma aldeia. Ruanda, 1991.



Fonte: Da minha terra à Terra. Sebastião Salgado, 2014.

Martins se revela, também, nos objetivos a que se propõe quando afirma: “Entendo que não se pode pensar a fotografia, nesses casos, sem pensar o objeto da fotografia e, também, sem pensar o objetivo da fotografia. Uso, objeto e objetivo da fotografia são temas inter-relacionados” (MARTINS, 2016, p. 69). O autor afirma que, em oposição à pintura, a fotografia foi capturada pelas precisões da nitidez própria, optando pela servidão ao supostamente documental.

Salgado (2014) conta que as reportagens feitas por ele, quando fotografou ‘o mundo afora’ foram de grande significado em sua trajetória. O fotógrafo acrescenta que, poder fotografar o mundo em diferentes sistemas mostra que no fundo, todas as pessoas e todos os povos são parecidos e interligados. O mundo precisa do que é comum entre as pessoas, desse processo de ligação entre a existência. Salgado acrescenta: “[...] Profundamente apreensivo quanto ao futuro da humanidade” (SALGADO, 2014, p. 81). Isso nos mostra que quando entendemos as diferenças, quando podemos ajudar as pessoas que sonham com um mundo melhor, o aprendizado se torna possível.

Considerações finais

Aprender e entender o que uma fotografia nos mostra nos faz sermos melhores a cada dia. O ato de pesquisar esse assunto constituiu uma forma de conduzir o pensamento e compreender as relações entre a leitura, à fotografia e seus entendimentos. A fotografia tem o seu brilho próprio e nos faz aprender com emoção. Afirmamos, assim, que compreender a contribuição da arte fotográfica no processo educativo nos faz aprender a termos um novo olhar.

O ato de pesquisar este assunto ensinou-nos que a fotografia nos faz entender a interdisciplinaridade, na qual se propõe um modo de utilização da arte fotográfica na educação escolar. Tendo em vista os conceitos apresentados, é possível afirmarmos que, por meio da fotografia, podemos ensinar.

Referências

ASSOULINE, P. *Henri Cartier Bresson*: o olhar do século. Porto Alegre: L&PM, 2014.

BARTHES, R. *A câmara clara.* Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova. Fronteira, 2015.

COSTA, H.; SILVA, R. R. *A fotografia moderna no Brasil*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetivação ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

MARTINS, J. S. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2016.

MCCURRY, S. *Líbano,* 1986. Altura: 2003 pixels. Largura: 1345 pixels. 300 dpi. RGB. 901 kb. Formato JPEG. Disponível em: http://stevemccurry.com; Acesso em 01 mai. 2017.

_____. *SriLanka,* 1995 Altura: 2008 pixels. Largura: 1358 pixels. 300 dpi. RGB. 1.1 Mb. Formato JPEG. Disponível em: <http://www.thenomadwithin.com/27-inspiring-photography-tips-from-steve-mccurry/ Acesso em 01 mai. 2017.

_____. *On committing to a story,* 2011. Altura: 2009 pixels. Largura: 1359 pixels. 300 dpi. RGB. 1.2 Mb. Formato JPEG. Disponível em: http://stevemccurry.com Acesso em 01 mai. 2017.

SALGADO, S. *Da minha terra à Terra*. São Paulo: Paralela, 2014.

SONTAG, S. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



UMA LEITURA DE RETALHOS: VIDAS SECAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Mariana Fogaça Marcelo Watanabe, UNISO, marianawatanabe@terra.com.br
Eliete Jussara Nogueira, UNISO, eliete.nogueira@prof.uniso.br

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT05 - Educação, Linguística, Letras e Artes.

Resumo

Há necessidade de ensinar Literatura como instrumento de emancipação e produtora de pensamento, dessa forma pensar em práticas pedagógicas foi o tema desse trabalho, e teve como objetivo apresentar uma prática pedagógica a alunos do ensino médio, de uma escola estadual do interior de São Paulo. Como metodologia para este relato de experiência, foi utilizado registros de um diário de campo. O referencial teórico de Bauman, para entender o mundo líquido, Candido e Gonçalves Filho, para a análise da literatura, Freire e Zilberman na relação das práticas. A prática pedagogia relata leituras compartilhadas, leituras de fotografias, documentário, entrevista e leitura dos capítulos, denominada leitura de retalhos da obra Vidas Secas. Os resultados apontaram uma maior participação dos alunos que conseguiram analisar, desde os elementos da narrativa até a intertextualidade da temática literária com os grandes temas da atualidade.

Palavras-chave: Literatura. Práticas pedagógicas. Cotidiano escolar.

Abstract

There is a need to teach Literature as an instrument of emancipation and producer of thought, so thinking about pedagogical practices was the theme of this work, and had as objective to present a pedagogic practice to high school

students, a state school from a city of São Paulo. As methodology for this experience report, records from a field diary were used. The theoretical reference of Bauman, to understand the liquid world, Candido and Gonçalves Filho, for the literature analysis, Freire and Zilberman in the relation of practices. Practical pedagogy reports shared readings, readings of photographs, documentary, interview and reading of the chapters, called patchwork of the work Vidas Secas. The results showed a greater participation of the students who were able to analyze, from the elements of the narrative to the intertextuality of the literary thematic with the great themes of the present time.

Keywords: Literature. Pedagogical practices. School daily.

Introdução

"Você é um bicho, Fabiano...". Graciliano Ramos.

Das tantas leituras e estudos, reflexões, um texto se destaca, e inspira a reinventar a prática no cotidiano escolar, como professora de língua portuguesa do ensino médio e fundamental II, intitulado como "O direito à literatura" (2013) do autor Antônio Candido, escrito para palestra no curso organizado em 1988 pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo sobre Direitos Humanos. O belíssimo ensaio afirma que a literatura é um direito de todo o ser humano, "reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2013, p.174). As palavras fortes de Candido discorrem que o direito não se limita somente aos bens fundamentais de sobrevivência – comida, instrução, saúde, trabalho e moradia - , mas também a fruição da vida, o sociólogo defende que o acesso a essa arte, compreendida como uma necessidade do ser humano, não pode deixar de ser garantida, "ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade" (CANDIDO, 2013, p. 177).

O autor reforça que "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante", definindo-a como "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de cultura". Afirma que a literatura, como "modelo de superação do caos", é necessária à organização interna do sujeito e à estabilidade social (CANDIDO, 2013, p. 176).

> [...] A literatura confirma e nega propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura

> sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderem sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (CANDIDO, 2013, p.178).

A epígrafe que abre esse trabalho, pertence ao capítulo Fabiano, da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, e denota a admiração do personagem pela fala bonita dos homens da cidade, traduz o respeito das pessoas humildes ao código culto da linguagem, e a carência dessa linguagem como forma de pertencer a um mundo diferente daquela realidade miserável e seca. Fabiano chega a imitar algumas palavras desse falar culto, mas percebe sua inutilidade dentro do mundo a qual está inserido. Acostumado a falar pouco e mal, ele nota o perigo desse falar difícil que não domina (RAMOS, 1998).

> O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento. Constitui, pela beleza, uma geografia espiritual de encantamento enquanto vai preservando, no homem, valores de cultura – seu lado humanizado. [...] A literatura responde as necessidades sociais e individuais, além de ter uma função necessária, revolucionária na medida em que responde a necessidades específicas de conhecimento e de transformação do mundo (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 15).

A partir da indigência de privilegiar a Literatura não como ferramenta ou "missão" de aprendizagem "os legisladores da educação evocam a ideia de que, sobretudo a literatura tem a "missão" de civilizar o homem na medida em que vai insinuando melhores formas de vida" (GONÇALVES FILHO, 2000, p.13), e sim com o intuito de exaltar sua importância a partir do que ela é por si só. Se Literatura é um direito (CANDIDO, 2013), e ao homem a quem é negado o direito de falar e escrever, tudo é negado (GONÇALVES FILHO, 2000), reflito que é a partir da palavra, da exaltação da língua, que esse homem se encontra, se acha, se faz, diante de uma divisão do mundo entre oprimidos e opressores, dominados e dominadores, começando a posse a partir da supressão e usurpação do direito da palavra e da Literatura,

> A exigência de um ensino privilegiado da língua tem um duplo significado: primeiro, ao explicitar as contradições sociais, reforça os laços de unidade nacional, pois, pelo ensino da língua, os homens se organizam politicamente apropriando-se de ideias que os situem em condições de superar as contradições; segundo, ao reforçar a diferença, esse ensino institui a

> identidade nacional perante os outros povos (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 13).

Zygmunt Bauman (2010), ao analisar a transição de uma modernidade "sólida" para uma "líquida", afirma entre outras questões, que existe a "queda do legislador". A figura do legislador da modernidade, de uma "era de certezas" e "autoconfiança", passa a legislar em uma "era de incertezas" e de desconfiança em relação aos valores estabelecidos, ao papel do "sujeito" e ao futuro da história, a queda do legislador é provocada por um mecanismo autodestrutivo próprio da modernidade como projeto, que está em ser um empreendimento humano sem limites e que acaba extrapolando a capacidade humana de assimilar sua própria engenhosidade. A modernidade pagou, dessa forma, o preço de sua ambição.

> Acima de tudo, o drama da modernidade deriva da "tragédia da cultura", da incapacidade humana de assimilar produtos culturais superabundantes ofertados pela criatividade ilimitada do espírito humano. Uma vez postos em movimento, os processos culturais adquirem impulso próprio, desenvolvem sua própria lógica e geram novas realidades múltiplas, confrontando os indivíduos como um mundo exterior objetivo, poderoso e distante demais para ser ressubjetivado (BAUMAN, 2010, p. 161).

Em consequência da queda, o autor, considera que "O mundo contemporâneo é impróprio para os intelectuais como legisladores" (Idem, p. 197) que diante de uma nova era em que há a falência da autoridade, acaba por encontrar outros modos, melhores e mais eficientes, de reproduzir e impor seu poder, resultando na passagem do papel dos intelectuais de legisladores para o papel de intérpretes. Da mesma forma podemos analisar o papel do professor de legislador para interprete, e nesse paradigma foi desenvolvida uma prática no cotidiano escolar, que segue.

Metodologia: Vidas Secas no cotidiano escolar

Numa escola pública do interior de São Paulo, foi possível observar empiricamente, os alunos gostando de ler e discutindo diferentes questões a partir das leituras realizadas. Pela composição da obra de Graciliano Ramos, em Vidas Secas, três elementos são integrados naturalmente: o homem, os animais

e os objetos da natureza. Essa interação não resulta do acaso, na observação do professor José Luiz Amzalak, a obra Vidas Secas é um importante objeto de estudo, e ainda, “(...) aparece claramente como manifestação universal de os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2013, p. 106). A fragmentação do texto literário “que sugere um estudo do homem” (Idem, p. 106) sugere uma interpretação dirigida a partir dos enunciados que não a exploram como uma obra universal, rica de acontecimentos que provocam o encontro com o signo a força e a potência do pensar.

A obra deve ser lida por inteiro, a fim de estabelecer conexões com o devir, instituir o acolhimento do devir, pensar modos de ensinar literatura, de pensamento, de invenções, aproveitando-se ainda das ferramentas que se tem e fazer delas o devir dos alunos.

De modo geral a proposta do currículo é fragmentada, apresentando obras parcialmente, essa fragmentação foi usada nessa experiência para instituir uma metodologia. Antes da prática da leitura da obra em si, conhecer o contexto, o autor, também faz parte de uma pedagogia que entende que todo conhecimento é sócio histórico, portanto, ao contar histórias aos alunos, permite que se identifiquem com o autor Graciliano e com Vidas Secas, o que pode aguçar ainda mais a vontade de se aventurar nos capítulos da obra, romance construído quase como quadros destacados que se arranjam sem se integrarem uns com os outros. Uma leitura em retalhos tornou-se uma metodologia para o ensino nas aulas de literatura.

Essa experiência ocorreu com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio (86 alunos), que foram divididos em treze grupos cada turma, mesmo número de capítulos da obra (1-Mudança, 2-Fabiano, 3- Cadeia, 4-Sinha Vitória, 5-O menino mais novo, 6-O menino mais velho, 7-Inverno, 8-Festa, 9-Baleia, 10-Contas, 11-O soldado amarelo, 12-O mundo coberto de penas e 13-Fuga). Cada grupo foi responsável pela leitura do capítulo que lhe foi designado (essa leitura foi feita entre os membros do grupo, horário contrário das aulas, sendo de escolha dos alunos o método que acreditavam mais apropriados).

A obra “Vidas Secas”, faz parte de acervo público, portanto mesmo com a quantidade na biblioteca não suficiente (apenas três exemplares), os alunos tiveram acesso em arquivos em PDF, que poderiam ser abertos em computadores da própria escola, e ou nos celulares dos alunos, quando não, a

impressão dos capítulos era feita com recursos próprios da professora. Ainda foi possível utilizar o acervo digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, com a obra digitalizada da primeira edição, de 1963, desmistificando o adjetivo “velho” por meio do conteúdo expresso na tecnologia. O que já provocou uma oportunidade de refletir sobre o significado/conceito de Literatura e sua atemporalidade.

A partir da primeira atividade de leitura dos capítulos, cada grupo fez uma produção interpretativa (reconstrução da narrativa) que foi apresentada oralmente. Concomitante apresentou-se aos alunos, mais um retalho: o trabalho do fotografo Evandro Teixeira que reescreveu Vidas Secas por meio de imagens tiradas do sertão nordestino. Em outra aula os alunos assistiram um documentário – “Caatinga vista de um balão” - mais um retalho, realizado pelo Globo Repórter sobre a Caatinga, entre outras pesquisas extras sobre o tema, como forma de avaliarmos o cenário (o lugar) do sertanejo relacionando com as personagens do texto literário, importante momento para compreender a geografia do espaço do romance, item essencial de estudo da obra literária, para a professora e estudiosa, que analisa os elementos da narrativa, Candida Vilares Gancho (2008).

Compreender ainda as intervenções do espaço/ambiente e a intenção da obra literária de usar daquele lugar o meio de reflexão, refletir e discutir os principais apontamentos sejam eles do grupo ou das dúvidas pessoais, discutir os “acontecimentos na fronteira da linguagem”, constituindo assim uma linguagem particular, um devir que ultrapassa o acontecimento provocando um encontro com o signo, a força e a potência para o pensar.

No contexto da exploração do espaço/tempo da literatura Vidas Secas, foram discutidos os fenômenos geográficos da Caatinga como uma floresta; a fonte principal de preocupação das personagens é também a grande temática do livro, a seca. Foi importante também analisar as características físicas e psicológicas dos que lutam contra o meio agreste e procuram a sobrevivência a qualquer custo, o que reflete em seus corpos e em sua alma.

Conforme as discussões e análises aconteciam nos últimos momentos das aulas, praticamente diárias, as inquietações dos próprios alunos quanto ao capítulo de leitura eram imensamente aguçadas pela curiosidade da continuidade da narrativa, e naturalmente cada grupo foi tomando posição na

aula e respondendo em na ordem dos capítulos as dúvidas de cada integrante dos grupos. Foi quando a autonomia tomou conta da sala e as discussões começaram a não mais ocorrer somente no fim das aulas, elas tomavam todos os cinquenta minutos e ainda atravessavam a sala.

Outros temas também foram de importante discussão e foram explorados a medida de cada apresentação de capítulo, por exemplo, a problemática da marginalização social, opressão versus submissão, representado pelo personagem Fabiano, cuidadosamente analisado e estudados pelos alunos a partir dos conceitos da professora Cândida Vilares Gancho em seu livro - Como analisar narrativas (1991).

Foi apresentado em discussão à incomunicabilidade e a incompreensão nas relações familiares, a desumanização das personagens, a importância do homem diante da seca, a revolta contra as injustiças, a solidão do homem. A partir dessas reflexões, foi incluído o texto do estudo dissertativo, parte do conteúdo programático, para que os alunos expressassem sua opinião pela escrita.

Da necessidade de argumentar, e integrar as duas turmas que estavam trabalhando a literatura de Vidas Secas, foi realizada uma apresentação um pouco mais formal e oral aos alunos, seminários com datas marcadas com o objetivo de refletir oralmente com as duas turmas. Para tanto, uma sala foi preparada antecipadamente de forma com que os grupos ficassem em círculo, sentados ou em pé, a fim de representar a leitura circular de Vidas Secas.

Para o autor e cronista Rubem Braga, o romance Vidas Secas é um romance desmontável, por causa da independência entre os capítulos, que se assemelham a pequenos contos. Sendo assim o círculo foi sempre formado nas aulas para constituir essa semiótica de romance de caráter desmontável, apresentando uma autonomia em relação aos treze capítulos, não importou a ordem com o qual os alunos contavam os capítulos, a narrativa foi se formando a partir da perspectiva de cada integrante dos grupos. Assim a estrutura da obra pode ser vista como um conjunto de contos ou um agrupamento de capítulos de um romance.

Em um dos momentos das apresentações contamos com mais um retalho, a presença de uma senhora, mãe de uma aluna da escola, ex-moradora de Buíque (PE), região da caatinga, que vivenciou alguns dos conflitos e

problemas sociais contextualizados na obra Vidas Secas, de Graciliano Ramos. A visita emocionou a todos com sua vivência, além de responder todas as perguntas dos alunos, fazendo-os lembrar da personagem Sinhá Vitória.

A leitura de todos os retalhos da obra literária – Vidas Secas de Graciliano Ramos – teve como prática pedagógica, a utilização de diferentes fontes de informação e representação de diferentes leituras que uma obra literária pode nos proporcionar. Ciente que cada obra literária imprime uma forma de ensino, e que não se esgotam as possibilidades de leitura, essa experiência apresentada teve duração de 10 aulas de 50 minutos, e um envolvimento da professora, numa tentativa de ensino comprometido com o tempo e espaços de aprendizagem que ocorrem no próprio processo de ensinar/aprender.

Resultados

Como resultados desse trabalho, temos: a biblioteca foi mais visitada; os alunos pediam sugestões de leitura à professora; as aulas de literatura adquiriram importância com atividades organizadas pelos alunos e leituras de obras por completo. As avaliações foram feitas a partir das produções dos alunos, orais e escritas com avanços, na formulação, na reflexão do tema/problemática. A Literatura tornou-se importante pelo que ela é e não apenas pela resolução das atividades propostas. Houve ainda um amadurecimento dos textos dissertativos argumentativos já que os argumentos defendidos e ainda as soluções para a problemática do exercício passaram a ser planejadas, pensadas, discutidas e organizadas. Não se escrevia para preencher linhas e sim para defender um pensamento/posição.

Considerações finais

A literatura responde a necessidades específicas de conhecimento e de transformação do mundo por ser um instrumento poderoso de compreensão e ainda como reveladora da humanidade. A palavra que tece/rompe rumos no texto literário propõe reflexão e autonomia de pensamento, até mesmo o mais bronco dos homens percebe o poder modificador, o personagem Fabiano, que reduzido à condição de bicho tem sua inteligência retardada e seu poder de linguagem restrito a sons guturais.

A palavra instaura em nós a beleza de uma aventura, mesmo com derrota

eminente, já que conduz o homem para o pensar, e liberta da condição de Fabiano. Essa Literatura, transformadora do caos e produtora de conhecimento, levou (e ainda leva) aos alunos instrumentos de pensamento, instrução e reflexão, dando subsídios, ferramentas, equipando-os de argumentos e questionamentos, e por que não de sonhos.

As personagens de Vidas Secas com esse ensino experiência possibilitou levar os alunos a pensar em suas próprias realidades e não apenas na resolução de exercícios fragmentados que compõem o currículo ou as questões dos vestibulares das universidades e dos programas de seleção dos cursos técnicos da região.

> Um aluno, que vivia andando pelos corredores, e que "ninguém dava jeito", passou a entrar em minhas aulas apenas para ouvir. Leu muito pouco, não participava das atividades em grupo, mas nos dias de apresentação dos seminários propostos, sem me perguntar se podia, ajudava-me a organizar as salas para as apresentações, testava os microfones, ouvia a apresentação dos outros, gostava de fazer parte, do jeito dele, mas sempre estava lá. Sabia contar todos os livros de trás para frente, como ele mesmo me dizia. Em uma de nossas últimas aulas, ele discordou do autor de Vidas Secas sobre o destino das personagens, disse que para ele a narrativa não se encerrava com a família voltando a caminhar pela seca do Sertão, mas que tinham conseguido sair de suas difíceis realidades e que Fabiano realizou seu sonho, assim como eles agora, sabiam, que tinham condições de lutar pelos seus. [...] (Professora de retalhos).

Referências

BAUMAN, Z. *Legisladores e Interpretes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CANDIDO, A. *Tese e antítese*. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos.* 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013. p. 171-193.

GONÇALVES FILHO, A. A. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

RAMOS, G. *Vidas Secas*, 74. ed. São Paulo: Record, 1998

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

AMZALAK, J. L. *Literatura* Fuvest/Unicamp 2013 a 2015. São Paulo: Navegar Editora, 2012.



CONCEPÇÕES DE ENSINO DA ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE NAS MICRORREGIÕES DE FRUTAL, ITURAMA, ARAXÁ E UBERABA, MG

Ana Silvia Cury Abbade Mendes, UNIUBE,
ascamendes@uberabadigital.com.br

Agência financiadora: FAPEMIG e CNPq
Área temática: AT05 - Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

O tema desta pesquisa são concepções de ensino da arte nos cursos de Pedagogia. O objetivo geral é analisar as concepções de ensino da arte na formação do pedagogo, desveladas nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG, e nos documentos legais vigentes: LDB/96, PNE/14 e as DCN. O referencial teórico sobre interdisciplinaridade, buscamos em Ivani Fazenda, Ana Mae Barbosa, Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari. Como metodologia, estudos bibliográficos e o documental, com aporte na interpretação fenomenológica-hermenêutica, fundamentada em Maria Aparecida Vigianni Bicudo.

Palavras-Chave: Arte. Concepções de ensino. Curso de Pedagogia. Interdisciplinaridade.

Abstract

The theme of this research is conceptions of art teaching in Pedagogy courses. The general objective is to analyze the conceptions of art teaching in the formation of the pedagogue, revealed in the political-pedagogical projects of the Pedagogy courses of the micro-regions of Frutal, Iturama, Araxá and Uberaba-MG, and in the current legal documents: LDB / 96, PNE / 14 and the

DCNs. The theoretical reference on interdisciplinarity, we searched in Ivani Fazenda, Ana Mae Barbosa, Maria Heloisa Ferraz and Maria Fusari. As methodology, bibliographical studies and the documentary, with contribution in the phenomenological-hermeneutic interpretation, based on Maria Aparecida Vigianni Bicudo.

Keywords: Art. Conceptions of teaching. Course of Pedagogy. Interdisciplinarity.

Introdução

A arte destaca-se por ser uma forma livre e espontânea de se expressar perante o mundo. É a criadora da realidade e, mesmo quando parece perturbadora, revela-se a essência da criação de uma nova ordem. Em todas as suas manifestações e linguagens, a arte é a mais atraente, agradável e instigante maneira de formar o ser humano.

Conforme Barbosa (2007), a arte tem importância como objeto de conhecimento e estudo e não somente por possibilitar o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da percepção, entre outros. A arte faz parte da vida do homem, desde os primórdios da civilização, constituindo-se como um fator essencial ao processo de humanização. Ela se constitui em um dos meios pelos quais o homem interage com o mundo em que vive, constrói conhecimento, responde e/ou elabora novos questionamento sobre si e o mundo, ordena, significa a vida e a consciência de existir.

Por meio da arte, o homem constrói o percurso da história humana, produz obras artísticas, como músicas, filmes, pinturas, danças, peças teatrais, esculturas, canto, entre outras, que expressam as representações imaginárias das diferentes culturas. Elabora, assim, uma história social de produções culturais que estruturam o senso estético e compõem o patrimônio artístico e cultural da Humanidade.

Nessa direção, Fischer (*apud* BARBOSA, 2007, p. 13) define a arte como: “o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Educar em arte é educar a sensibilidade e a percepção de mundo. Educar, por meio das diferentes linguagens artísticas, é algo em que se busca desenvolver; exercitar em cada um dos alunos a capacidade de pensar por si

mesmo; explorar a gama de habilidades, posturas e atitudes envolvidas; contribuir para a descoberta dos próprios valores, crenças e pontos de vista.

Segundo os PCN: Arte (1998, p. 31):

> É papel de a escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso um ensino e aprendizagem de arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza.

Reflete-se sobre a importância de possibilitar aos futuros professores experiências artísticas e estéticas, bem como contato com diferentes manifestações culturais, sejam elas locais ou universais. Afinal, se a educação tem fortes vínculos com a cultura, não é de se estranhar que se discuta, de forma sistemática, a respeito das contribuições de experiências culturais e artísticas na formação dos docentes.

Como revela Albano (1998, p.127), A Universidade deve oportunizar ao aluno encontrar sua própria voz. O aluno poderá descobri-la quando considerar seu potencial criador, durante as aulas, por meio das ações em diferentes linguagens artísticas. Assim, oportuniza-se a construção da identidade dos futuros docentes, sujeitos da cultura, capazes de compreender sua ação como atividade criadora, transformadora, para colaborar com o desenvolvimento da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições.

Cabe à Universidade desenvolver atividades culturais, ampliar as possibilidades de fruição dos acadêmicos. Sobre essa questão, Nogueira (2008, p.39) assim analisa: “poucos alunos/professores conseguem, efetivamente, investir na própria formação cultural, sem pelo menos um incentivo por parte das universidades ou locais de trabalho”.

Por esses pressupostos, parte a investigação. Assim, configura-se o tema nas concepções de ensino da arte, explicitadas na literatura sobre a temática e nos documentos institucionais dos cursos presenciais de Pedagogia, em andamento, das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG, bem como nos documentos legais de âmbito nacional.

Fazer uma pesquisa sobre o ensino da arte, nos cursos de Pedagogia,

por meio das organizações curriculares, permitiu-nos identificar as concepções de arte presentes nos projetos políticos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG e compreender até que ponto a proposta desse ensino de arte é interdisciplinar e contribui para a formação humana. Espera-se que esta pesquisa contribua para enriquecer as discussões sobre o ensino de arte, repensar a arte na educação, para favorecer a formação humana e cultural dos alunos.

As questões que nortearam a pesquisa são: como o ensino de arte é concebido na literatura acadêmica, nos discursos dos documentos legais das políticas e dos projetos pedagógicos de formação do aluno nos cursos presenciais de Pedagogia do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba? Até que ponto a proposta desse ensino é interdisciplinar? Quais as concepções de arte e de ensino de arte que se desvelam nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG, assim como nos documentos legais como a LDB/96, o PNE/14 e as DCN?

Como o método de análise escolhido é uma aproximação ao fenomenológico-hermenêutico, outras questões emergiram durante o processo investigativo e orientaram a descrição do fenômeno, ou seja, do ensino de arte proposto em cursos de Pedagogia nas microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG.

Pensamos que a arte é imprescindível para o homem conhecer e transformar o mundo. Mas a criação artística é igualmente necessária pela magia que lhe é intrínseca.

Ferraz e Fusari (1999, p.15) questionam a importância que é dada à arte, bem como o seu espaço na educação. Para elas, o essencial é “entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem e ao conhecê-lo”. As autoras reafirmam o valor da arte para a Humanidade desde o seu aparecimento, atribuem a ela o fator de desenvolvimento humano, já que, devido à arte, o ser humano caminhou no seu processo de civilização, com participação ativa nesse percurso educacional. A arte é um meio de entendimento do homem consigo si próprio, com o outro e com o meio em que vive.

As mudanças significativas referentes à arte, amparadas pelos avanços legais, revelam-nos que as leis e as orientações vigentes no Brasil destacam o

reconhecimento da arte como área de conhecimento. E essas mudanças pareciam concretizar um percurso conceitual para a compreensão da dimensão da arte na formação humana.

Ao refletir sobre a concepção da arte como conhecimento, deve-se ressaltar que é necessário considerar que a criação artística envolve, além do saber cognitivo, as emoções, as intuições, o imaginário, os devaneios, a sensibilidade. Pensadores como Gaston Bachelard (1998), pesquisadores contemporâneos como João Francisco Duarte Jr (1991), Abreu-Bernardes (2011), Fazenda (1979, 1994, 1998), Bicudo (2011), entre outros, são aporte para essa discussão.

Definimos, como objetivo geral da pesquisa, analisar as concepções de ensino da arte na formação do pedagogo, desveladas nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG, nas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de arte desses projetos, assim como nos documentos legais, como a LDB/96, o PNE/14 e as DCN.

Como objetivos específicos, buscamos identificar e analisar as referências ao ensino de arte nos dispositivos legais que regulamentam a educação em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação/2014; analisar a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia (DCN), os projetos político-pedagógicos desse curso nas microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG; identificar as concepções sobre arte e ensino da arte nas ementas curriculares dos cursos de Pedagogia em análise e nos documentos selecionados; analisar estudos teóricos sobre o ensino da arte e as reflexões relacionadas às concepções sobre a natureza dessa docência.

Metodologia

Como metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, de cunho descritivo e organizada em dois tipos específicos: o bibliográfico e o documental.

A pesquisa bibliográfica abarcou concepções sobre o ensino da arte e discussões sobre os aspectos sociais, políticos e ideológicos desse processo educativo. Os documentos que compõem a base de análise documental desta

pesquisa são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN 9.394/96; o Plano Nacional de Educação/2014; a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia (DCN), os projetos político-pedagógicos desse curso nas microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG e as respectivas ementas relacionadas ao ensino de arte.

A leitura, a análise e a interpretação do conteúdo do material selecionado foram realizadas com fundamentos na interpretação hermenêutica, com aporte em Maria Aparecida Viggiani Bicudo *et al* (2011). Nesse sentido, foi realizada uma leitura atenta do que os documentos legais explicitavam, assim como dos projetos pedagógicos e das ementas das disciplinas relacionadas ao ensino da arte. Uma postura de ler sem se sentir aprisionada a uma análise objetiva, nem a verdades demarcadas anteriormente foi assumida. Os dados não constituíram apenas algo mensurado, testado, transferível a outras situações. Buscamos fazer a leitura considerando os dados empíricos, como situados na experiência vivida por nós, enquanto professora de arte, como fenômenos.

De modo resumido, as etapas metodológicas foram:

- fazer o levantamento bibliográfico;

- realizar o estudo do estado da arte. Nessa revisão da literatura, será realizada uma seleção de autores reconhecidos pela importância de sua contribuição para o estudo dos temas relacionados à educação artística e ao desenvolvimento de trabalhos específicos sobre as contribuições da arte para o processo de ensino e aprendizagem;

- desenvolver estudos teóricos nas obras de autores selecionados, procurando abranger livros clássicos e contemporâneos, teses, dissertações e artigos científicos;

- relacionar os documentos legais;

- levantar os projetos pedagógicos e as ementas sobre o ensino de arte;

- tomar os documentos selecionados como o fenômeno interrogado e ater-nos ao que se mostrava no encontro ver/visto, ou seja, pesquisador e textos, obtendo, assim, os dados a serem analisados de modo crítico e reflexivo;

- destacar unidades significativas a partir de novas questões levantadas durante o processo, as quais se referirão a cada uma das perguntas de modo a evidenciar aspectos relevantes do fenômeno estudado, ou seja, dos documentos

institucionais e dos legais, visando à compreensão do que dizem;

- buscar as articulações mais profundas, as ideias projetadas, as concepções de ciência e de arte, de educação, de ensino, de aprendizagem, os valores que norteiam o projeto de formação de pedagogos, as concepções entrelaçadas nas propostas definidas, anunciadas e em andamento.

Assim, na análise, tomamos os textos como um modo de descrevê-los; foram efetuadas várias leituras, visando à compreensão do que dizem, mediante perguntas de fundo, caminhando-se em direção a destacar unidades significativas do texto.

Para analisar o material coletado junto aos cursos de Pedagogia presenciais em funcionamento, das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba-MG, e os documentos legais, foram utilizadas as obras de pensadores clássicos, pesquisadores brasileiros e estrangeiros contemporâneos, na tentativa de formar um referencial teórico capaz de possibilitar a compreensão das concepções de ensino da arte.

Resultados

Analisamos os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior que foram selecionadas para participar da pesquisa, existentes nas microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba, Minas Gerais (Quadro 1).

Quadro 1 - Instituições das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba que ofertam Curso de Pedagogia na modalidade presencial, 2016.

Microrregião	Município	IES
Frutal	Frutal	Faculdade de Frutal – FAF
Iturama	Iturama	Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA
Araxá	Araxá	Centro Universitário do Planalto de Araxá- UNIARAXÁ
Uberaba	Uberaba	Universidade de Uberaba – UNIUBE
		Centro Superior de Ensino de Uberaba-CESUBE
		Universidade Presidente Antonio Carlos- UNIPAC

Fonte: http://emec.mec.gov.br/. Elaborado por Ana Silvia Cury Abbade Mendes, 2016.

Os dados levantados foram: o contexto da instituição, os objetivos dos

cursos de Pedagogia, o perfil do egresso, a organização curricular, a interdisciplinaridade e a concepção de arte apontada em cada projeto.

No Projeto do Curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA, identificamos a concepção da Arte como conhecimento, uma vez que propõe uma abordagem metodológica que expressa uma concepção inovadora para a formação do pedagogo, entendida não como a simples formação técnica para o magistério, mas visando à formação do profissional participativo, responsável, garantindo o exercício de sua atividade no pleno sentido do termo educador.

A concepção de arte como conhecimento é percebida na organização curricular da FAF, ao propor o ensino da arte a partir das diversas correntes teóricas, para melhor compreensão da importância da apreensão criativa do conhecimento do mundo, reconhecendo as diferentes manifestações artísticas brasileiras.

Essa concepção de arte como conhecimento é também percebida na ementa da disciplina “Arte e Educação” da UNIARAXÁ ao propor a Metodologia Triangular a partir dos três eixos norteadores da aprendizagem em arte (produzir, apreciar e contextualizar), a contextualização histórica, a leitura e apreciação da imagem e a produção.

A abordagem metodológica do Curso de Pedagogia do CESUBE nos remete à concepção de educação da Escola Nova que propõe o rompimento com as cópias e modelos e favorece a criatividade e a expressão, como está explícito na ementa da disciplina ofertada no quinto semestre. O papel do professor na Escola Nova, de mediador, articulador, organizador e facilitador também está presente no projeto pedagógico do curso.

Essa abordagem metodológica visa uma proposta interdisciplinar, a partir das vivências dos alunos e professores em experiências de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética segundo a matriz curricular da UNIPAC, que nos remete à concepção de arte como conhecimento ao propor, nos objetivos, diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

As abordagens metodológicas presentes nos projetos pedagógicos e ementas pesquisados propõem um ensino interdisciplinar ao citarem a ética, a estética, a ludicidade, a expressão e a arte como conhecimento, permitindo

verificar até que ponto a proposta do ensino da arte é interdisciplinar nas instituições pesquisadas.

Ao analisar as concepções de ensino da arte que se desvelam nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba, é possível perceber que as diferentes concepções permearam a construção dos projetos políticos pedagógicos pesquisados. Essas concepções, presentes nos projetos dos cursos, levam-nos a entender que há uma preocupação das instituições pesquisadas com a formação estética, cultural e artística dos profissionais de Pedagogia.

Considerações finais

Ao pesquisar as concepções de arte nos projetos políticos pedagógicos dos cursos das microrregiões de Frutal, Iturama, Araxá e Uberaba e a inserção da Arte na formação dos pedagogos pela presença de uma disciplina semestral e anual, variando entre 40 e 80 horas, que engloba as teorias do ensino aprendizagem da arte, as metodologias e os conhecimentos que relacionam a arte e suas linguagens com o desenvolvimento infantil, refletimos sobre a superficialidade de tal formação, em vista das reais necessidades curriculares de uma sólida preparação para o exercício docente em artes, que exigiria além das usuais 40 a 80 horas.

Pela leitura dos projetos dos cursos e das ementas disponibilizadas pelas instituições pesquisadas, podemos perceber o predomínio da linguagem das artes visuais sobre as demais. Esse aspecto está diretamente ligado à natureza do magistério, o qual é amplamente pautado pelas atividades plásticas, em função das práticas de desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, comuns no cotidiano escolar. Também, na maioria dos textos, pode-se observar a predominância da palavra leitura e/ou apreciação de imagens; o que nos leva a concluir que as ementas refletem os conceitos apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997).

Nos documentos oficiais das instituições, percebemos a concepção de arte como conhecimento a partir da Proposta Triangular de Barbosa (1994), que ganhou espaço nos projetos pedagógicos, da última década do séc. XX aos dias atuais.

Outra constatação, verificada nas ementas, é que elas sinalizam para uma

formação genérica. Abarcam somente parte da formação de um docente que deveria atuar no ensino/aprendizagem da arte, não contemplam, por exemplo, as práticas artísticas e os diferentes métodos de trabalho artístico/pedagógicos, as questões da estética e da história da arte, a contextualização, a leitura e a produção acerca da história, da estética e do fazer artístico e como são abordadas as respectivas linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais) no contexto da formação do pedagogo.

Pensamos que o ensino da arte, na formação do pedagogo, possibilitará que ele desenvolva práticas pedagógicas interdisciplinares, visando à formação de sujeitos mais sensíveis e críticos, observadores do mundo no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, atores centrais de suas histórias de vida.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. *Arte e filosofia na professoralidade***.** Curitiba: CRV, 2011.

ALBANO, A. *Tuneu, Tarsila e outros mestres*: o aprendizado da arte como um rito de iniciação. São Paulo. Plexus, 1998.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Arte. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Porque Arte-Educação*? 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade***.** 12. ed. Campinas, Papirus, 1998.

FERRAZ, M. H. C. T. FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte:* fundamentos e proposições. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1999.



CULTURA AFRO-BRASILEIRA: REFLEXÕES LITERÁRIAS ACERCA DO TEMA

Paulo Dante Fornazier Filho, UNIUBE/FUCAMP, paulofornazier.br@gmail.com

Agência financiadora: FAPEMIG/CNPq
Área temática: Educação, Linguística, Letras e Arte.

Resumo

Este artigo tem como finalidade propor novas possibilidades de se desenvolver projetos de diversidade cultural em sala de aula por meio da literatura brasileira, utilizando-se a obra “Navio Negreiro” do poeta Castro Alves; tendo em vista o parágrafo segundo da lei 10.639/2006, o qual visa implementar a obrigatoriedade do estudo literário, artístico e histórico da cultura afro-brasileira no currículo escolar brasileiro. Para isso é feito anteriormente uma breve reflexão sobre o papel, importância e insubstituibilidade da escola no processo de formação humana, moral e social perante importantes e indispensáveis discussões sobre a diversidade cultural em nosso país.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Diversidade cultural. Cultura afro-brasileira.

Abstract

This paper aims to propose new possibilities to develop projects about cultural diversity in class through the Brazilian literature using the shell-work “Navio Negreiro” (Slaver Ship) of the poet Castro Alves, in view of the second paragraph of the Brazilian law number 10.639/2006, which seems to implement the obligation to study the Afro-Brazilian culture in Literature, Arts and History in the Brazilian scholar curriculum. For this, previously has been done a brief reflection about the school’s importance and its irreplaceable role in the human,

moral and social education towards indispensable and important discussions about the cultural diversity in our country.

Keywords: Brazilian Literature. Cultural Diversity. Afro-Brazilian Culture.

Introdução

Em um contexto global, faz-se necessário cada vez mais realizarmos projetos de inclusão e envolvimento cultural diversificado com o intuito de se instigar por meio do conhecimento e da reflexão, culturas que vão além da nossa própria. Se considerarmos a realização de projetos dentro de sala de aula, estes terão relevância ainda maior; tendo em vista a formação humana, social, moral, psicológica, cognitiva, histórica, filosófica, racional e artística que a escola em sua organização metodológica possibilita ao ser humano em elaboração de si mesmo.

Tendo em vista o papel auxiliador que a escola possui, é necessário que problemáticas (de todo gênero) vigentes em nossa sociedade sejam discutidas nesses espaços, a fim de que a ilustração esteja em constante exercício ponderativo, assim como a sensatez contra preconceitos e discursos do senso-comum.

Dentro das possibilidades de uma mudança no quadro xenofóbico existente em nosso país para com grupos de minorias não reconhecidos pela cultura hegemônica, é importante que a ponderação e a reflexão acerca do tema ao se iniciar pela escola, tenham em vista suas grandes possibilidades de discussão. Nessa perspectiva, para que essa ação seja efetiva, é necessário que direcionemos nosso olhar para a formação e reconfiguração de nosso currículo escolar, o qual se fundamenta em guiar-nos perante possibilidades que poderão ser desenvolvidas no ambiente de ensino.

Em relação a essa busca por redirecionamento discursivo, pode-se ressaltar a criação, por meio do legislativo, da lei 10.639/2003, a qual segundo Bernardo e Maciel (2015) afirmam que “torna obrigatório o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras” no ambiente escolar. Essa lei, não buscando mais do que uma maior completude de nossa própria cultura, faz com que seja propícia a compreensão do processo de formação cultural de nosso país, bem como de nossa própria vida.

Entretanto, desde a instauração dessa nova responsabilidade legislativa

escolar, é possível percebermos uma manutenção no processo discursivo do colonizador ao tratar as culturas africanas a afrodescendentes como somente advindas da África e de escravos. Essa simplificação faz com que a cultura africana (bem como qualquer outra cultura) não seja contemplada em sua complexidade e riqueza, uma vez que não é buscado desenvolver uma nova percepção sobre aqueles que são vistos de forma genérica e simplificada.

Descolonizar é preciso

A antropóloga Nilma Lino Gomes, professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora-geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA), aborda em um de seus artigos acadêmicos publicados em 2012 a necessidade de buscarmos a descolonização de nosso currículo escolar.

Segundo a autora, o processo de descolonizar relações, conceitos e sistemas, é antes de tudo "tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado por meio do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado" (GOMES, 2012, p. 107).

Essa descolonização far-se-á possível a partir do momento que transformarmos nosso olhar para compreender a cultura do outro a partir de sua própria vivência, fazendo com que assim não carreguemos para tal percepção e análise, nossos conceitos, crenças e até mesmo preconceitos. Tendo em vista tal modo de investigação, podemos inferir que compreenderemos a totalidade cultural em sua diversidade por meio de uma análise fenomenológica (ou mesmo antropológica), na qual se faz primordial despirmo-nos de nossas opiniões e olhares viciados para compreendermos o fenômeno a partir de sua própria revelação para nós.

Para depreendermos da complexidade na qual se faz a incitação discursiva sobre a necessidade de um currículo de pluralidade cultural é de suma relevância levarmos em consideração a presença das redes virtuais nesse processo, nas quais, frequentemente, o indivíduo gera para si outra identidade (baseada naquilo que o favorecerá) para expor aquilo que se pensa e tem como conceitos, muitas vezes sendo estes, preconceituosos e carregados de

discursos de ódio.

Nesse contexto é exequível apreendermos a explosão existente de informações da internet em nosso cotidiano, bem como a horizontalidade da hierarquia comunicacional, as quais propiciam que esses vários discursos de racismo saiam da abstração existencial para a concretude, gerando assim uma maior discussão sobre a existência efetiva do preconceito em nossa sociedade.

Assim, por meio de tais exposições negativas, notaremos que variados grupos de minoria voltados à defesa de seus direitos, têm cada vez mais a possibilidade de guiar tais discussões para a realidade em que vivem, uma vez que suas vidas quase sempre são desconhecidas por grande parte da sociedade. Por meio dessa organização e conjuntura de determinados grupos, as redes sociais tornam-se, desse modo, lugar não somente de protesto, como também de união e compartilhamento de ideais em comum.

Dentro de tal articulação é perceptível que

> culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (GOMES, 2012, p. 102).

Estratégias como essas fazem com que a possibilidade de contato de crianças e jovens com diferentes culturas aumente, incluindo-os cada vez mais em uma diversidade cultural por meio do virtual; contribuindo significativamente assim, para que grupos de minorias possam ser percebidos e compreendidos por meio outras perspectivas.

Entretanto, a mesma rede, por não ter sempre um movimento guiado pela reflexão, pode gerar aglutinações sociais também voltadas para discursos de ódio em massa, bem como a incorporação de novos membros pelo ímpeto e ânimos elevados. Exemplos como esses são inúmeros nos últimos anos no Brasil, tendo atrizes, atores, jogadores de futebol e, até mesmo escritores como principais alvos.

Atitudes como essas desenvolvem caos e divisões não somente raciais, como até mesmo políticas, provocando dessa maneira, uma confusão ideológica para quem está diretamente coadjuvante em tal conflito. Tal ato caótico ocasiona assim, de certa forma, uma descredibilidade dos grupos de minorias, os quais por grande complexidade e significação na defesa de suas causas, não conseguem expressar sua diligência integralmente por meio de seus discursos e respostas.

A Literatura brasileira

É partindo dessa determinada incongruência, que a educação escolar se faz imediatamente indispensável para que debates sobre a pluralidade étnica e cultural sejam feitas embasadas em argumentos fundamentados, bem como em fatos ocorridos ao longo da história.

Baseando-nos na supracitada lei 10.639/2006, em seu parágrafo segundo é previsto especificamente que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (Brasil, 2003). Desse modo faz-se expressamente indispensável que o pensamento sobre uma abordagem descolonizadora possa passar a permear nossos currículos de forma efetiva dentro de nossa história e de nossas artes; tendo em vista a importância da expressão sentimental e cultural presentes em sua composição.

Caso consideremos os períodos literários brasileiros como ponto de partida para a busca por uma reconfiguração reflexiva acerca da história e cultura afro-brasileiras, será possível percebermos que haverá diversos aspectos a serem considerados dentro desse contexto, no qual a narrativa dessa vertente cultural perpassará tanto pelo olhar do colonizador quanto do colonizado.

Sendo assim, rupturas de diversas naturezas entre os escritos do colonizador e os escritos do colonizado ser-nos-ão passíveis de identificação, tendo em vista o movimento diacrônico que guia a elaboração das produções literárias. Entretanto, ser-nos-á ainda possível perceber que, após a tomada da palavra literária pelo colonizado, tal transição discursiva não será imediata, nem plena; uma vez que a preleção dos escritores está inserida no imaginário social, o qual se encontra ainda ideologicamente colonizador.

E é dessa maneira que ao considerarmos a literatura brasileira em seus períodos, será evidente a figura de diversos autores que provocaram rupturas ideológicas com o colonizador de um algum gênero (temático, estético, linguístico, filosófico, social...); revelando assim uma nova face para a vida e cultura daqueles que foram considerados até então inferiores, submissos e, de fato, esquecidos.

Caso investiguemos o primeiro rompimento com a manifestação colonial, poderemos ter êxito logo no segundo período literário brasileiro, em 1601 (100 anos após os primeiros escritos considerados literários), com a figura de Gregório de Matos, o qual (apesar de incentivado por um movimento de reforma protestante) escreve sobre a falácia do catolicismo como instituição e império, bem como questiona os preceitos e parâmetros de fé que conduziam o homem moralmente a partir dos princípios da Igreja Católica.

Logo no Arcadismo, posterior período literário iniciado em 1768, a figura iminente e marcante de Tomás Antônio Gonzaga, dar-se-ia não somente por suas obras literárias, como também por sua vida. Participante da Inconfidência Mineira, Gonzaga lutou duramente contra a exploração de Portugal nas minas de Vila Rica, juntamente com outro inconfidente, Tiradentes; buscando independência daquela região dos mandos da coroa portuguesa.

Dentre suas obras literárias, a de maior destaque nominada “Cartas Chilenas” (2006) evoca um compilado de cartas que Tomás Antônio Gonzaga escrevia a seu amigo de inconfidência, Claudio Manoel da Costa (outro importante escritor literário do período arcádico), sobre os desmandos que aconteciam na vila em que moravam. Todavia, pela censura da época em contestar qualquer dinâmica da corte portuguesa para com questões econômicas, criara-se pseudônimos e metáforas ao causticar o governador de Minas, bem como o conjunto de dominação.

Adiante, no período literário romântico (posterior período literário brasileiro), perceberemos a presença de Gonçalves Dias, José de Alencar, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu e Castro Alves, como escritores de rompimentos específicos com a literatura lusitana. Tal período literário possui uma força de ruptura maior que os seus anteriores por ser o quebrantamento uma de suas finalidades basilares, uma vez que iniciando em 1836 (14 anos após a independência do Brasil) determinado momento literário buscava a

independência artística, já que politicamente, já houvera sido conquistada.

Apesar das diferentes perspectivas que o rompimento com o colonizador aconteceu nos períodos literários abordados anteriormente (religioso, político, social...), a existência deste é inegável e de grande expressividade para compor gradativamente um quadro de transformações no discurso brasileiro que buscava exprimir-se por meio da literatura.

Castro Alves e seu navio

A figura de Castro Alves[1], apresentando-se ainda dentro do Romantismo brasileiro, ser-nos-á a primeira possibilidade de expressão do colonizado sobre a figura do negro e, de forma modesta, sobre a cultura africana. Tendo sua temática constituída na busca por valorizar e apresentar o negro como a terceira etnia de composição do povo brasileiro, Alves pretende demonstrar quanto sofrimento houve pela exploração do continente africano para o fornecimento de mão-de-obra escrava no Brasil.

A partir da narrativa da obra “Navio Negreiro” (2000), o eu-lírico (o qual dantes se encontrava encantado com as maravilhas que via acima do navio pela infinitude do oceano e do firmamento), descendo às profundezas do navio, revela com espanto, dor e penar sobre o que podia perceber em sua volta:

> Era um sonho dantesco... o tombadilho
> Que das luzernas avermelha o brilho.
> Em sangue a se banhar.
> Tinir de ferros... estalar de açoite...
> Legiões de homens negros como a noite,
> Horrendos a dançar...
>
> Negras mulheres, suspendendo às tetas
> Magras crianças, cujas bocas pretas
> Rega o sangue das mães:
> Outras moças, mas nuas e espantadas,
> No turbilhão de espectros arrastadas,
> Em ânsia e mágoa vãs! (ALVES, 2000, p. 9)

Pertencente à terceira geração romântica, Castro Alves teve consigo uma linguagem metafórica, poética e idealizada; fazendo com que a descrição do que via, fosse exposta de forma romântica. Logo, as danças não passavam do retorcer de dor daqueles que não tinham a possibilidade de alterar seu destino de forma alguma.

Mais adiante no poema, podemos perceber a busca do narrador (o qual observa tudo de forma aterrorizada) em contextualizar história, passado e vida dos serra-leoneses; fazendo com que a humanização daqueles que sofriam, pudesse fazer-se possível:

> Ontem a Serra Leoa,
> A guerra, a caça ao leão,
> O sono dormido à toa
> Sob as tendas d'amplidão!
> Hoje... o porão negro, fundo,
> Infecto, apertado, imundo,
> Tendo a peste por jaguar...
> E o sono sempre cortado
> Pelo arranco de um finado,
> E o baque de um corpo ao mar... (ALVES, 2000, p. 16)

Por intermédio de tal narrativa, quer-se deixar ainda mais evidente (por meio da brusca comparação), de que, antes de qualquer coisa, os habitantes do fétido navio são humanos com uma anterior vivência significativa e altruísta, as quais tiveram fim por atos meramente políticos e de interesses econômicos de terceiros.

A partir de elementos presentes em toda a poesia, é possível que tracemos um planejamento voltado à lei 10.639/2003, na qual a cultura afro-brasileira pode ser amplamente desenvolvida e pesquisada, a partir de questionamentos sobre obra “O Navio Negreiro” como: Qual era a cultura dos moradores de Serra Leoa que foram forçados a partir para o Brasil para trabalho escravo? Quais ritmos musicais foram presentes em Serra Leoa naquele período de transição dos serra-leoneses para o Brasil e, como tais estilos podem ter contribuído para os ritmos brasileiros que hoje existem?

Além das vertentes cultural e artística, é propício ainda que iniciemos uma reflexão sobre inquirições ainda mais profundas na exploração dos serra-leoneses na vinda para o Brasil, como: Os serra-leoneses que vieram para o Brasil tiveram alguma escolha de partida ou mesmo puderam estabelecer direitos mínimos para que viessem? Foi-lhes proporcionada alguma segurança ou mesmo proposta financeira para que a vinda para terras brasileiras fosse compensatória? É possível atualmente depararmo-nos ainda com condições precárias de trabalho e impossibilidade de escolha em realiza-lo da forma que este lhe é assegurado por lei?

Abordagens dessa natureza serão possíveis para que, não somente haja a oportunidade de explorarmos aspectos interdisciplinares da cultura africana, como também propiciar aos discentes a possível inter-relação do outro consigo mesmo; aproximando assim a realidade de dois mundos que, “a priori”, seriam diferentes.

É necessário ainda clarificarmos que abordagens literárias e artísticas envolvendo atividades contra hegemônicas a serem desenvolvidas em sala de aula devem ser refletidas de forma constantemente significativa, sempre buscando relações com diferentes culturas, como a africana e afro-brasileira, envolvendo-as com nossa própria vivência. Assim, tal ato não será posto em prática pela somente necessidade em cumprir obrigações legislativas, como também pela possiblidade de refletirmos sobre nossa própria cultura em origem e formação.

Considerações finais

Mediante a reflexão proposta anteriormente, a qual aborda a necessidade e possibilidade de aplicarmos em sala de aula estudos literários interligados com indagações contra hegemônicas que favoreçam discussões e problemáticas atuais devido a discursos ainda coloniais, é-nos primordial voltarmos nossos olhares para o redirecionamento não somente discursivo em nosso país, como também cultural e curricular, os quais nos levarão a considerar e valorizar a totalidade formadora de nossa cultura, bem como de etnias que nos compõe enquanto nação pluriétnica e multicultural.

Nota

[1] Castro Alves, poeta brasileiro do século XIX, vivendo entre 1847 a 1871, teve a mulher e a escravidão como suas principais temáticas poéticas. Poesia permeada de sofrimento, percepção estética e erotismo, consegue permear entre o pessimismo de Álvares de Azevedo (poeta de seu mesmo período literário, porém de outra subdivisão) e o nacionalismo de Gonçalves Dias (entretanto divergindo-se deste último ao propor um redirecionamento nacionalista).

Referências

ALVES, C. *Tragédia no mar: o navio negreiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2000.

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. *Racismo e educação:* um conflito constante. *Contemporânea,* Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 5, n. 1, jan.-

jun. 2015, pp. 191-205.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASIL, 2003)

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.98-109, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GONZAGA, T. A. *Cartas Chilenas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA EAD

Brena Thais da Silva, PIBID, UNIUBE, brenaccb2008@hotmail.com
Renata Mambrim Purcineli, PIBID, UNIUBE, mapur@uol.com.br
Miriam Alves da Silva Cunha, PIBID, UNIUBE, mirinha2000@hotmail.com

Agência financiadora: CAPES/PIBID
Área temática: AT05 - Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

O presente relato tem como objetivo compreender o trabalho do exercício docente, buscando diversificar as práticas pedagógicas por meio do lúdico, para que as crianças aprendam de forma significativa e prazerosa. Tal perspectiva justifica-se por maior atenção dispensada ao planejamento, à execução e à avaliação que constituem todo o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, reportamo-nos a concepção sociointeracionista, que norteia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao estabelecer que os educadores sejam mediadores entre o conhecimento e o aluno. A elaboração do plano de aula, em nosso subprojeto, é realizada de maneira coletiva, na interação aluno/supervisor/coordenadoras. Dessa forma, a partir da observação, reflexão, leituras, estudos e formações foi possível mudar nosso olhar e perceber melhor tudo ao nosso redor, ao nos colocarmos na busca por práticas pedagógicas que trouxessem e fizessem maior sentido para a aprendizagem das crianças. Desse modo, planejamos variadas atividades, tais como: contação de histórias/dramatização, músicas, brincadeiras e jogos. Como resultado deste trabalho, transformamo-nos para podermos transformar. Somos mais humanas e mais atentas ao que o “outro” tem a oferecer, especialmente, as crianças. Outro aspecto foi o aprendizado das crianças. Quando elas vão adquirindo confiança em se expressar, com liberdade de pensamento, com criatividade é gratificante para elas e para nós.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Diversidade, Educação Infantil.

Abstract

The present report objective to teach the exercise of teaching considering the diversity of the school and the pedagogical practices, seeking the playfulness. Such reflection is justified by greater attention paid to the planning, execution and evaluation that constitute the entire teaching-learning process. Today the socio-interactionist conception, which guides the Law of Guidelines and Bases of Education, requires educators who are mediators between knowledge and the student. The preparation of the lesson plan, in our subproject, is carried out collectively, in the student/supervisor/coordinators interaction. From observation, reflection, readings, studies and formations, it was possible to change our gaze and better perceive everything around us by reflecting on the search for diversified pedagogical practices. In this way, we plan varied activities, such as storytelling / dramatization, songs, games and games. As a result of this work we transform ourselves to be able to transform. We are more human and more attentive to what the "other" has to offer, especially children. Another aspect was the learning of the children. When they gain confidence in expressing themselves, with freedom of thought, with creativity, it is rewarding for them and for us.

Keywords: Pedagogical Practices, Ludicity, Early Childhood Education.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar como o subprojeto PIBID/UNIUBE busca desenvolver suas atividades em sala de aula, no que se refere ao planejamento, execução e avaliação. Consoante ao tema a ser trabalhado na semana letiva, procuramos a melhor forma de desenvolvê-lo com as crianças, relacionando-os aos objetivos do subprojeto que fazemos parte. No âmbito escolar é indispensável usar o lúdico como ferramenta facilitadora da aprendizagem, já que enquanto as crianças brincam, elas aprendem. Para Dinello (1997), “a atividade lúdica da criança contém as máximas possibilidades de expressão criativa e comunicativa, portanto é a base das aprendizagens, da construção tanto da inteligência como da personalidade”. Dessa maneira, é fundamental que o professor desperte o interesse da criança em aprender, utilizando para isso brincadeiras, jogos ou contações de histórias. Assim, consequentemente, o educador alcançará os seus objetivos, bem como conseguirá fazer com que aprendam e construam seus conhecimentos por meio das brincadeiras. Enfim, as aulas se tornarão mais atrativas e dinâmicas.

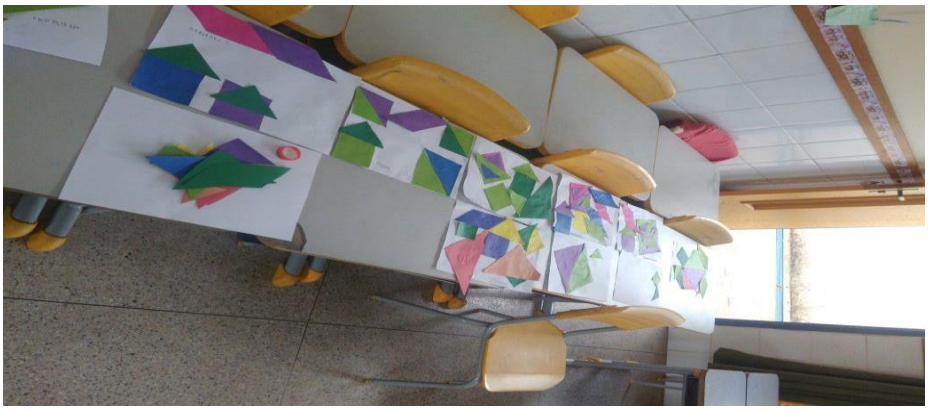
Metodologia

As atividades são planejadas tendo como eixos de trabalho: a música, as artes, a linguagem oral e escrita, a natureza e a sociedade, a matemática e o movimento. “Os eixos não se encontram isolados e fragmentados. Ao contrário, complementam-se em prol de uma aprendizagem contextualizada” (SALGE, 2011, p. 62). Tomando como base os eixos de trabalho, procuramos desenvolver uma prática pedagógica por meio do lúdico, incitando o interesse da criança em aprender, sem perder o foco nos objetivos que são necessários alcançar.

Por meio da interação frequente entre o grupo do PIBID, inclusive usando as novas ferramentas de comunicação, buscamos práticas pedagógicas para compor o nosso planejamento e as encontramos de diversas formas, desde um acontecimento casual em nossas vidas pessoais ou em livros didáticos e paradidáticos, meios eletrônicos (internet) e até no relacionamento e diálogo com outros profissionais da área.

Destacamos que, quando trabalhamos o projeto “Identidade” com as crianças de quatro anos, no primeiro ano deste subprojeto, iniciamos com a música, “Gente tem sobrenome”, do compositor e cantor Toquinho. Nesse projeto, trabalhamos sobre a identidade das crianças, e essa prática muito nos ajudou a fazer um exercício de autoavaliação sobre a forma como estávamos trabalhando. A partir daí, foi possível vivenciar uma experiência que nos marcou de forma muito especial, porque nos fez refletir sobre como deveríamos conduzir as atividades com as crianças, reconhecendo-as como infante e respeitando o seu contexto, experiências, desejos e necessidades.

Figura 1 – Figuras criadas pelas crianças na atividade do Tangram.



Fonte: arquivo das autoras.

Uma atividade que, também, nos chamou atenção, talvez por ser pouco utilizada na educação infantil, foi o Tangram para abordar o eixo da matemática. Nessa atividade, os alunos de cinco anos tiveram a oportunidade de criar figuras a partir das imagens e cores disponibilizadas pela professora. O objetivo era o de que os alunos percebessem as diferentes formas que poderiam criar, sobrepondo as peças do Tangram. Suas performances nos surpreenderam, tanto pela capacidade de criação e beleza, quanto pelo respeito e apreciação pela atividade do colega.

Para a atividade de contação de histórias sobre conto de fadas, tivemos a oportunidade de trabalhar com os alunos o plantar de uma semente de feijão, que marca o aluno de uma forma lúdica e contextualizada, pois de um copo com algodão nascerá um pé de feijão, que subirá por um palito de sorvete até um castelo (desenhado por eles). Aproveitamos esta atividade para trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, o meio ambiente, a leitura e matemática (figuras geométricas do castelo). Explicamos como uma semente nasce, suas características e partes constituintes, assim como do que ela precisa para se alimentar.

Figura 2 – Desenho da semente de feijão plantada pelos alunos.



Fonte: Arquivo das autoras.

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento

> criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo (LOWENFELD, 1970, p. 35).

Outro momento rico do subprojeto aconteceu com o processo de assimilação e acomodação das crianças, quando apresentamos a encenação da história “Festa no Céu”, autoria de Angela Lago, com a participação de todas as pibidianas em forma de dramatização. Usamos tecidos no corpo, máscaras, instrumentos musicais e pintura facial. Confeccionamos o casco da tartaruga a partir de uma mochila escolar que se rachou com a queda na terra, conforme o desenvolvimento da história. Toda a magia e encantamento do momento foi perceptível pela atenção plena dos alunos até o final da história.

Figura 3 – Encenação da história “Festa no Céu”.



Fonte: Arquivo das autoras.

Outra atividade interessante e que os alunos se encantaram foi a caixa surpresa. Com ela, ensinamos a diversidade das frutas e das cores e aplicamos a contagem dos números. Foi muito interessante criarmos essa caixa, com seus detalhes coloridos, pois chamou muito a atenção dos alunos. As crianças estavam muito curiosas e demonstravam apreensão ao desconhecido. Elas queriam muito acertar o que estavam pegando em suas mãos. Essas atividades,

para uma aula, podem vir a partir de qualquer observação cotidiana.

Figura 4 – Caixa surpresa confeccionada pelas pibidianas para atividade sobre a diversidade.



Fonte: Arquivo das autoras.

As músicas, em nosso subprojeto, são estratégias riquíssimas para se trabalhar com a criança. Assim além de músicas do Toquinho, utilizamos outras que exploram variados conteúdos, oportunizando às crianças a compreensão da coerência dos fatos, diversidade do mundo e vivência. A música Sopa do Neném (grupo Palavra Cantada) foi trabalhada em 2015, (figura 5), depois que uma das pibidianas assistir ao show da dupla (músicos Sandra e Paulo).

Figura 5 – Música e atividade Sopa do Neném.



Fonte: Arquivo das autoras.

Levamos para sala de aula todos os ingredientes indicados na música em folhas impressas e uma grande panela. Conforme a música era tocada, as crianças precisavam de atenção para reconhecer o que tinham em mãos e levar a imagem do ingrediente até a panela.

Outra música bem aceita pelos alunos foi do grupo Cidade Negra que se chama Girassol. Naquela oportunidade, trabalhamos a Lenda do Girassol com fantoches no palito e eles reproduziram a história com facilidade. A música foi apresentada para as crianças algumas vezes até que conseguiram cantar sozinhos. A música do Tim Maia, Primavera, também foi usada para ilustrar a aula. Essas músicas fazem parte do nosso repertório pessoal, ou seja, nosso conhecimento de mundo compartilhado com as crianças. Nessa aula, o registro das crianças foi construir uma flor com a técnica da dobradura (figura 5).

Figura 6 – Dobradura de uma flor utilizado como registro da atividade Primavera.



Fonte: arquivo das autoras.

Para buscarmos as melhores histórias para as contações, precisávamos de um acervo e, neste caso, a Biblioteca Municipal de Uberaba foi a fonte necessária. Contamos com a colaboração da coordenadora do setor infanto-juvenil e contadora de histórias, Adriana Fonseca. Alguns livros, usados nessas aulas, foram de acervos pessoais de pessoas próximas que nos apoiaram e até de escolas em que fizemos os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia.

Selecionar livros foi um desafio, porque precisávamos entender o que gostaríamos de desenvolver em sala de aula e ter claro onde pretendíamos chegar para fazermos um plano de aula detalhado e minucioso, conseguindo chegar ao objetivo desejado e contribuir para que as crianças aprendessem de forma prazerosa. Este ano já foram trabalhadas quatro histórias: Zezinho e a dengue, João e o Pé de feijão, Livinho o coelho que não queria ser da páscoa e O Lobo e os sete cabritinhos. Ler livros infantis para as crianças, com frequência, é primordial para o professor do Maternal, Educação Infantil e Ensino Fundamental, porque, por meio dos livros, encontramos quase todas as ferramentas necessárias para ensinar uma criança.

A literatura atinge diretamente o seu cognitivo, afetivo e emocional. E por ter esta abrangência, o uso da literatura infantil em sala de aula se torna imprescindível para o desenvolvimento de um ser integral, ou seja, alguém preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente de seu papel na sociedade enquanto cidadão.

Resultados

O nosso esforço em buscar práticas pedagógicas inovadoras e levar algo diferenciado para a sala de aula é reconhecido pelas crianças, pois nos esperam ansiosamente e nos cumprimentam carinhosamente com beijos e abraços. Além disso, perguntam e se mostram ansiosos com o que vão fazer naquele dia. Em várias oportunidades, utilizamos o desenho como atividade de registro e fomos observando com o passar do tempo que, crianças que desenhavam apenas traços, já eram capazes de desenhar cabeça e corpo, e acabavam por ir também construindo o mundo delas com fragmentos da história, com detalhes peculiares que internalizaram em sua mente por meio de aprendizagens prazerosas. Para Vygotsky (2009) “desenho constitui o aspecto preferencial da atividade artística das crianças na sua idade precoce”.

Considerações finais

A ludicidade é peça chave na aprendizagem dos alunos. A nossa busca por práticas pedagógicas tem ultrapassado nossas expectativas, pois pesquisamos e levamos para a sala de aula atividades que proporcionam o desenvolvimento de habilidades nas crianças e, ao mesmo tempo, percebemos

que elas gostam das atividades e sentem muito prazer em realizá-las. Assim, levar atividades como desenho, modelagem, música, movimento, colagem e a contação de histórias para a sala de aula, têm sido enriquecedor para os alunos e para as professoras em formação, pois vemos o quanto aprendemos a cada dia, superando desafios e possibilitando experiências com diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1997.

DINELLO, R. A. *Expressão ludocriativa*. Uberaba: UNIUBE, 1997.

LOWENFELD, V; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou. 1970.

SALGE, E. *Procedimentos metodológicos da educação infantil*. São Paulo. Editora Pearson, 2011. v. 1.

SALOMÃO, L. Comunicação, expressão e criatividade. Ludicidade, arte e educação. In: BETTELHEIM. *O espaço pedagógico*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010, p. 3-18.

VYGOTSKY, L. *A Imaginação e a arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 2009.



POLITICAS PUBLICAS: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E SEUS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES.

Ailton Camargos, UNIUBE, ailtoncamargos@hotmail.com
Gilson Luiz Rodrigues Souza, UNIUBE, historictour@yahoo.com.br

Agência financiadora: UNIUBE / CAPES
Área temática: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

O presente artigo visa elucidar, por meio de pesquisa bibliográfica, breve análise do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, enquanto ferramenta a serviço do trabalho de construção cognitiva, em ambiente formal escolar. Também procura identificar as possiblidades interdisciplinares a partir do uso do livro didático, especificamente os aqui apontados, enquanto ferramenta de trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Políticas públicas. PNLD. Interdisciplinaridade.

Abstract

This article aims to elucidate, through a bibliographical research, a brief analysis of the National Textbook Program - PNLD, as a tool in the service of cognitive construction work, in a formal school environment. It also seeks to identify the interdisciplinary possibilities from the use of the didactic book, specifically those pointed out here, as a pedagogical work tool.

Keywords: Public policy. PNLD. Interdisciplinarity.

Introdução

Este trabalho busca analisar o uso do livro didático pelos alunos do ensino fundamental e médio, das escolas públicas enquanto ferramenta de aprendizagem dos temas abordados em sala de aula, conforme cumprimento do currículo proposto pelo organismo institucional vinculado, no decorrer da explanação da matéria lecionada aos discentes.

Importante salientar que o livro didático deve ser apreciado pelo educador como um dos elos auxiliares no processo da aprendizagem, incluindo sua aplicabilidade enquanto ferramenta de uso didático pedagógico em ações interdisciplinares que envolvem os docentes. Para uma melhor abordagem e um bom trabalho dos temas norteadores de acordo com os PCNs, a interdisciplinaridade é, também, um facilitador do processo ensino-aprendizagem dos alunos, visando suprir a lacuna deixada no que poderia ser chamada de fragmentação das disciplinas, presentes no processo conteudista e aleatórias.

Também se discute a interdisciplinaridade nas possíveis relações ensino-aprendizagem tanto no que diz respeito aos temas transversais, quanto uma configuração de consonância entre conteúdos característicos em disciplinas, por vezes fragmentadas, em função de currículos rígidos e que nem sempre permitem um melhor diálogo entre os pares no sentido de interagir com determinados assuntos abordados.

A partir destes primeiros estudos é perceptível tanto o uso do livro didático quanto a interdisciplinaridade enquanto ferramentas e estratégias de ensino os quais, utilizados de forma adequada e com excelência, potencializam e proporcionam aos discentes melhores possibilidades de ensino, objetivando uma instrução de melhor qualidade.

Metodologia

Conforme publicado no site do FNDE, O uso do livro didático há muito tempo é utilizado como ferramenta que auxilia no processo ensino-aprendizagem. Pois traz o tema da aula a ser trabalhado de maneira clara, distinta e explorada para que se desenvolva melhor em sala de aula o assunto, que deve propiciar o conhecimento durante o período de estudo em conformidade com o plano de disciplina e do Projeto Político-Pedagógico Escolar.

O livro didático passou a ser oficialmente utilizado no Brasil com data do ano de 1928 a partir do Decreto-Lei n°1.006, de acordo com (ROMANATTO, 2009). É possível verificar o uso do livro didático enquanto instrumento rumo à educação de cunho político e ideológico e a escolha do livro era feita pelos professores a partir de uma lista abalizada em regulamentação legal expresso no artigo 208, inciso VII do referido decreto, conforme (NÚÑEZ *et al*, 2009).

Ainda de acordo com a Fundação Nacional de Educação FNDE em seu sitio o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o programa mais antigo no que diz respeito à distribuição de livros didáticos para alunos da rede pública de ensino do Brasil, programa este do qual se pode afirmar que teve seu início na década de 1920, onde era conhecimento por nomenclatura, em 1929. Durante os últimos 88 anos, o programa passou por aperfeiçoamentos e teve os mais diferentes nomes e maneiras de execução. Atualmente, o PNLD tem como grande foco a educação básica brasileira, mesmo que este não alcance os alunos da educação infantil. O que fica relatado no breve histórico do programa citado a seguir:

No ano de 1929 foi criado pelo Estado um Órgão com a finalidade de legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que veio para organizar o uso do livro didático em nível de Brasil, assim como verificar a sua produção.

E foi no ano de 1938 que Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

Já no ano de 1945 o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, que legitima sobre as condições de produção, importação e sobre utilização do livro didático, deixava o professor responsável pela escolha do livro para uso dos alunos, o que fica claro no art. 5º:

> Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.

É possível visualizar neste excerto uma tentativa de democratização do uso do material didático, porém com um delimitador que seria explicitamente relatado no Art. 5º, quando informa que pode ser de qualquer obra, "...desde que não constem na relação oficial [...]". Por si só esta expressão delimita o processo democrático do livro didático.

A estruturação do Programa Nacional do livro didático (PNLD), bem como a sua diretriz política pública, parte da premissa de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio de distribuição de livros didáticos aos alunos devidamente matriculados na escola de acordo com Censo Escolar. O trabalho tem como início a escolha do livro didático por parte dos professores a ser adotado pela escola para um triênio, com base nos princípios e Plano Político Pedagógico (PPP), da escola assim como também o planejamento anual dos professores de cada disciplina.

O COGEAM (Coordenação Geral dos Materiais Didáticos) é responsável pela seleção das obras inscritas e a elaboração dos guias dos livros didáticos que são destinados às escolas. De maneira democrática toda a comunidade escolar participa do processo de escolha do livro didático. No entanto, todo esforço e investimento somente resultarão numa verdadeira melhoria do processo ensino-aprendizagem caso o mesmo seja realizado de maneira correta, organizada e consciente.

Atualmente o livro didático tem trazido à luz discussões de temas relacionados à sustentabilidade ambiental, saúde e pluralidade cultural, além de conteúdos já delineados em ações administrativas anteriores. Esses temas são abordados nas disciplinas em sala de aula por meio de atividades sequenciadas e que promovem uma relação prática e contextualizada. Nesta perspectiva, o professor consegue por intermédio de uma interpretação textual encontrado no livro didático, por exemplo, explorar diversos conteúdos e disciplinas de acordo com o plano de ensino que foi proposto.

A interdisciplinaridade passa a ser observada de maneira mais direta no Brasil somente após a lei n°5692/71, que foi revogada pela lei n°9394/96 e torna-se uma questão de discussão no plano educacional e prática docente nas reuniões pedagógicas; até nos planos anuais de ensino e em sala de aula, com mais força após a lei de Diretrizes e Bases 9394/96 com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

A LDB com a resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, diz que as escolas devem observar, em uma perspectiva interdisciplinar que:

> I- A Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos; II - O ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação; III - As disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; IV - A aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado; V - A característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho (BRASIL, 1998, p. 23).

A interdisciplinaridade é uma forma de realizar o trabalho pedagógico sob uma perspectiva de integração dos conteúdos de uma disciplina com as demais áreas de conhecimento como proposto pelos PCNs, uma ferramenta que facilita o ensino-aprendizagem na sala de aula e/ou fora do ambiente escolar.

Mesmo tendo respaldo legal e vários estudos comprobatórios de sua eficácia, a interdisciplinaridade ainda é pouco usada, não se entende se é por falta de conhecimento da mesma por parte dos professores e profissionais envolvidos e/ou outro entrave não conhecido ou relatado.

O que se pode afirmar é que todas as disciplinas podem participar de uma interação mesmo sendo distintas entre si, uma vez que a interdisciplinaridade vai acontecer de complementar ou suplementar com a grandeza de se poder

formular um conhecimento e até um saber crítico-reflexivo, somando um grande valor ao processo de ensino-aprendizado. É por meio dessa perspectiva que ela surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas. O diálogo entre as disciplinas pode se tornar mais atraente e mais compreensível ao estudo da matéria que relacionado entre as disciplinas envolvidas no projeto antes estabelecido, delimitando o foco de cada disciplina para que as mesmas trabalhem o assunto de maneira distinta com entrosamento sem se tornar repetitiva.

Neste termo, podemos afirmar que a interdisciplinaridade adentra a transversalidade, pois leva em conta questões do dia a dia para a elaboração do conhecimento. E ainda que tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade de mãos dadas e de acordo com a realidade, podem dar margem a essa abordagem didático-pedagógica com base na realidade escolar e nas áreas do conhecimento de estudo.

Cada vez mais essa abordagem é proposta de forma que tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade possibilitem estabelecer relações no âmbito social. De modo distinto a interdisciplinaridade vai propor um ensino-aprendizagem integralizador das disciplinas, de forma a aproximar aquilo que foi separado com a criação das disciplinas “solteiras”, pode-se perceber que os livros didáticos mais e mais, trazem propostas com este foco para se trabalhar de forma harmônica e fraterna os mais diversos temas abordados em sala de aula.

O uso da interdisciplinaridade não pode deixar de lado a tríade da didática, isto é, o uso da interdisciplinaridade também deve passar pelos três passos da mesma, a saber: o planejamento, a execução do planejado e por fim uma avaliação da execução e seus resultados. Afirma-se, também, que há uma grande responsabilidade por parte de todos os professores envolvidos, de forma especial, assim como uma flexibilidade já prevista de antemão na execução de todos os passos pré-estabelecidos.

Atualmente, atravessa-se uma crise contemporânea que pode se afirma sem uma volta ao saber unificado, denota a existência de uma "patologia do saber", expressão cunhada pelo filósofo Hilton Japiassu em seu livro interdisciplinaridade e patologia do saber (1976).

O saber hoje em dia encontra-se fragmentado em vários saberes distintos, até sem conectarem entre si. Não se pode deixar de ter conhecimento do fato de que cada disciplina tem sua própria lógica, mas o grande desafio está na sala de aula, em trazer para aulas as experiências de vida de cada um dos alunos, isto é, levar em conta para o processo do conhecimento prévio, o senso comum com que chegam à escola até o conhecimento sistematizado, a ponto de os alunos perceberem o mundo de forma integrada, a escola na realidade ou a realidade na escola; sem deixar de ter a certeza de que cada disciplina possui sua lógica interna, mas indo além de uma mera transmissão de conteúdo.

O trabalho interdisciplinar, busca fortalecer o vínculo ou diálogo entre as diferentes áreas do saber. A separação das disciplinas em conteúdos distintos e isolados faz com que os alunos tenham dificuldade em integrá-los e relacionar à vida cotidiana e até no que diz aos temas transversais como: Educação, Cidadania, Meio Ambiente etc. Como exemplo sugerido pelo livro didático do Projeto Araribá - 8º Ano, no triênio 2015/2017, no qual, sob o título “Dialogando com...” afirma: “[...] considerando fundamental assinalar, os historiadores precisam do apoio de outras disciplinas [...] de maneira a romper a visão fragmentada do conhecimento”.

Tendo como exemplo e uma vez definido o conceito do tema estudado como a sociedade em que vive o aluno, talvez seja necessário buscar as relações entre o espaço analisado pelo professor de Ciências e Matemática, o espaço que os professores de Geografia ajudam a construir, o espaço histórico, o espaço do cotidiano vivido e o espaço de interpretação do texto pelo leitor. Assim como se quer estudar, o “tempo” na Geografia, na História, o tempo da transformação do espaço social, o tempo do aluno, todas estas facetas do tempo se interpenetram. Exigem um projeto interdisciplinar o mais abrangente possível ou se corre o risco de ao invés de encontrar o entendimento do tema, possa sim atrapalhar os alunos uma vez que não conseguirão diferenciar o conteúdo de cada uma das disciplinas dentro do tema estudado. O que é percebido no livro didático do ensino médio Historia Global Brasil e Geral do autor Gilberto Cotrim (2014, p.289), onde se destacam projetos de ação interdisciplinar, sendo duas ações para realizarem-se ao longo do ano, ou seja, uma por semestre, “procurando reforçar a dimensão experimental e interdisciplinar do ensino-aprendizagem” de acordo com o autor.

A interdisciplinaridade exige e impõe a cada disciplina que consiga enxergar além de sua especialidade, buscando estruturar a consciência de seus próprios limites para conseguir receber a ajuda das outras disciplinas. Esta vai enfatizar e até exigir uma troca de informações e de críticas, para que possa ampliar os horizontes do processo ensino-aprendizagem proposto ao aluno em voga de conseguir o ensino de cada uma das disciplinas, fortalecendo o trabalho da equipe.

Resultados

Partindo da premissa do estudo proposto neste trabalho, é possível apontar algumas conclusões com a possibilidade de se perceber um programa do Governo Federal a partir das Políticas Públicas da Educação Básica, que atendam de certa forma professores e alunos da educação básica brasileira e se bem utilizados, tornam-se mais uma estratégia no processo ensino-aprendizagem.

Aliado ao livro didático os aspectos interdisciplinares apontados nos PCNs são e podem ser uma possibilidade a mais da melhoria da qualidade da educação. Não se trata da análise ou do estudo de caso pelo fato de que como descrito este trabalho apresenta-se como um estudo bibliográfico do PNLD e seus aspectos interdisciplinares.

Pode considerar-se ao final que assim como o livro didático, a interdisciplinaridade está presente em sala de aula e é um grande facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

É possível concluir com este estudo que o uso da interdisciplinaridade proposta no livro didático é um excelente elemento articulador entre Pedagogia e a prática docente, pois irá selecionar os conteúdos e métodos em função dos objetivos propostos nos PCNs e até mesmo no plano anual de ensino de cada disciplina envolvida, o que vai estabelecer vínculos no processo ensino-aprendizagem, tendo como finalidade o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades dos alunos.

Grandes são os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, seja a partir dos recursos didáticos disponíveis ou pelas possibilidades de ensino

de acordo com a realidade social vivenciada nos mais diversos espaços escolares. É fato também que políticas públicas como o PNLD são uma oportunidade de equalizar a educação nos mais distintos aspectos, neste caso, aos recursos didáticos e às estratégias de ensino.

Referências

APOLINÁRIO, M. R. *Projeto Araribá*: Historia 8º ANO. São Paulo: Editora Moderna. 2014.

BRASIL. *Histórico do livro didático*. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico. Acesso em: 01maio de 2017.

_____. *Lei nº 5.692/71*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 01maio de 2017.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Acesso 01 maio 2017.

_____. *Decreto-Lei Nº 8.460*, De 26 De Dezembro de 1945 disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 01maio de 2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*-Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 01maio de 2017.

CARLOS, J. G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio:* desafios e potencialidades. Disponível em: http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf. Acesso em: 01 Maio de 2017.

COTRIM, G. *História global:* Brasil e Geral. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.



A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE PROCESSAMENTO DA INFOMAÇÃO DE ROBERT GAGNÉ: EXPOSIÇÃO E CRITICA

Djalma Gonçalves Pereira, UNIUBE, djalma.goncalves@gmail.com
Sandra Maria do Nascimento Moreira, UNIUBE, sandytess@terra.com.br

Agência financiadora: sem financiamento
Área temática: Educação, Linguística, Letras e Artes

Resumo

Este texto apresenta Robert Gagné (1916-2002), sua história, influências e proposta de designer instrucional. Baseado em sua obra e artigos conceituados a respeito do autor, traçamos um panorama linear onde sua história se confunde com sua obra, tratando de maneira minuciosa os componentes que integram seu modelo pedagógico. São apresentados exemplos e críticas, bem como uma série de organogramas que facilitam a compreensão dos passos por ele indicados para que aconteça a aprendizagem. Destacamos também a importância de Gagné para a Educação. Suas influencias são apresentadas para deixar claro de onde partem suas ideias. Por fim, não se pode negar que o desenvolvimento da orientação de Gagné, percebe-se que é de capital impotência para se entender a aprendizagem e a conduta inteligente do indivíduo, pois seu processo de informação recupera a noção de mente, reintegra a informação subjetiva como um dado útil para a investigação e coloca em lugar privilegiado o estudo da memória ativa como explicação básica da elaboração de informação e, assim, da execução da atividade humana.

Palavras-chave: Robert Gagné. Instrução. Educação.

Abstract

This text presents Robert Gagné (1916-2002), his history, influences and the proposal of his so called instructional designer. Based on his work and reputable papers about the author, we traced a linear overview where his history mixes with his work, treating in a meticulous manner the components that belong to his pedagogical model. Examples and critics are presented, as well as a series of organizational charts which make the comprehension of the steps which the author considers necessary to the process of learning easier. We do also highlight the importance of Gagné for education. His influences are presented with the intention of making clear the origin of his ideas. Lastly, one cannot deny that Gagné orientation is of utmost importance to comprehend the intelligent conduct of the individual. This occurs in behalf of his process of information being capable of recovering the notion of mind and reintegrating the subjective information with useful data for investigation, as well as putting in a privileged position the study of active memory as the basic explaining of human elaboration of information, and thus, of the performance of human activity.

Keywords: Robert Gagné. Instruction. Education.

Introdução

Nascido em Massachusetts, EUA, no dia 21 de agosto de 1916, Robert Mills Gagné viveu até abril de 2002, vindo a falecer com 86 anos de idade. Psicólogo educacional buscou desenvolver uma teoria de aprendizagem, relacionando outras teorias com diferentes condições instrucionais, propondo um modelo de *designer* instrucional. Suas principais obras são: “The conditions of learning” (1985), Principles of Instructional Desing (1992), em coautoria com L. J. Briggs e W. W. Wager (1992); Essentials of learning for instruction (1988), em coautoria com M. Driscoll.

Sua teoria de aprendizagem é eclética, pois traz consigo elementos de diversas outras teorias para compor um modelo de aprendizagem de memória, a partir de uma teoria de processamento da informação. Começa seus estudos como condutista, mas vai aos poucos acrescentando elementos de outras teorias da aprendizagem.

Algumas de suas conexões são claramente perceptíveis, tais como sua relação com Pavlov e sua teoria do reflexo condicionado, Skinner e sua teoria de estímulo e resposta, Ausubel e a teoria da aprendizagem significativa, Bruner e a aprendizagem ativa, Piaget e o cognitivismo e Bandura com sua teoria comportamental.

Sua proposta se baseia na definição de que a aprendizagem é uma “modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que

pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento.” (GAGNÉ, 1974, p. 3).

Percebe-se nesta afirmação de Gagné a aproximação com teorias conhecidas, ao mesmo tempo em que fica claro a ruptura com outras, tal como a teoria de Piaget, quando ele afirma que a aprendizagem não pode ser atribuída simplesmente ao crescimento.

Para Gagné os elementos indispensáveis ao processo de aprendizagem são (GAGNÉ, 1974, p. 3):

> 1) Uma pessoa que aprende;
> 2) A situação estimuladora;
> 3) A resposta ou desempenho.

Para o autor, neste contexto:

> o processo de aprendizagem se realiza pois, quando a situação estimuladora afeta de tal maneira o aprendiz que o desempenho por ele apresentado antes de entrar em contato com essa situação se modifica, depois de ser nela colocado. A modificação do desempenho é que leva à conclusão de que a aprendizagem se realizou (GAGNÉ, 1971, p. 4).

Gagné percebe que a aprendizagem, tendo como elementos os três aspectos anteriores, promove no contato do aprendiz com estas condições, mudanças que garantem a modificação do aprendiz e da própria situação estimuladora vivida. Garantindo assim a própria aprendizagem.

Na teoria desse psicólogo,

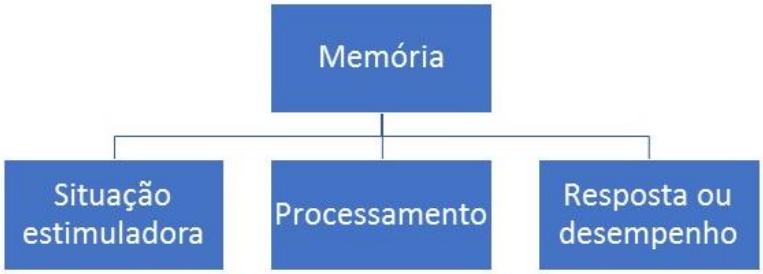
> a determinação das condições para que a aprendizagem ocorra originou a função ensino, núcleo do processo educacional.” (GAGNÉ, 1971, p. 22). [Para o autor a instrução como processo educacional é definida como] um conjunto de eventos externos planejados que influenciam os processos de aprendizagem e, assim, promovem a aprendizagem (GAGNÉ, 1973a, p. 8).

O autor considera que as condições para que a aprendizagem ocorra são internas ao aprendiz, insto é, sua motivação, sua inteligência, suas habilidades, dentre outros aspectos, sendo que algumas delas têm origem nas interações

especiais que ele estabelece e mantém com o meio ambiente, que são as condições externas.

Assim, para Gagné esse movimento pode ser representado pelo seguinte esquema:

Figura1 – Condições externas de aprendizagem.



Fonte: Acervo dos autores.

Esse esquema sugere-nos que existem estágios do aprender, pois Gagné nos guia por um percurso onde o ato de aprendizagem parte de um estímulo inicial que pode ser chamado de entrada, seguindo por um processamento mental, até a resposta, classificada como saída ou produto final. Isso consiste numa série de transformações da informação. Este processo pode durar poucos segundos ou alguns minutos e ocorre na mente de quem aprende.

Neste processo os órgãos receptores, que são os órgãos dos sentidos, captam a informação que passa para um sistema de registro sensorial. Daí ela é enviada ao sistema da memória, primeiramente para a memória de curto prazo e, em seguida, à memória de longo prazo. Estes dois tipos de memória interagem entre si. A informação é encaminhada ao controle neural de desempenho, gerador de respostas, atingindo, finalmente, os órgãos efetores e provocando o desempenho ou comportamento do aprendiz. Este processamento é comandado pelos processos de controle executivo, semelhante às estratégias cognitivas.

Em apoio a sua teoria da aprendizagem de processamento da informação, Gagné define as seguintes categorias como constitutivas das capacidades adquiridas e/ou modificadas: 1) informação verbal e conhecimento; 2) habilidades intelectuais; 3) estratégias cognitivas; 4) atitudes; 5) habilidades motoras.

As três primeiras categorias pertencem à área cognitiva enquanto as

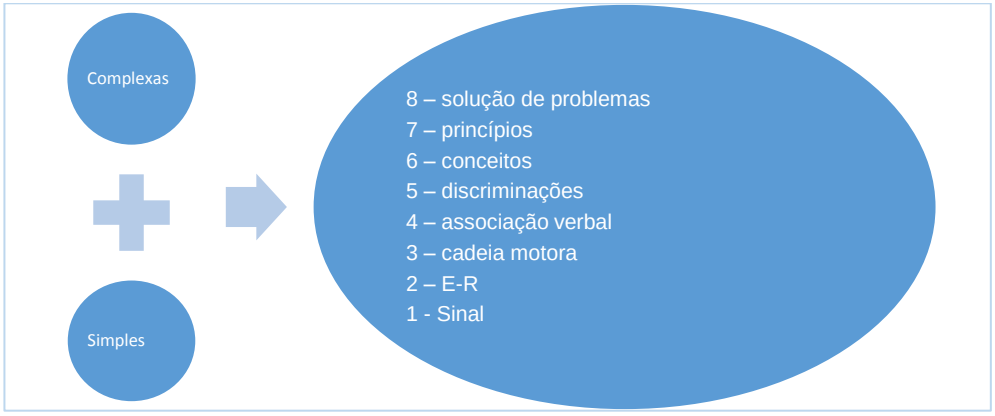
demais pertencem à área afetiva e as habilidades motoras. Começamos pela informação verbal e conhecimento. Nesta categoria é incorporada grande parte do currículo. A informação verbal e o conhecimento são objetivos dos mais enfatizados na aprendizagem escolar. pois os “conjuntos maiores e organizados de informação são, geralmente, denominados conhecimento” (GAGNÉ, 1974 p. 3).

Para tal, existe uma hierarquia de aprendizagem destacadas por Gagné. São elas: aprendizagem de sinal; aprendizagem estímulo-resposta; aprendizagem de cadeia motora; aprendizagem de associação verbal; aprendizagem de discriminação múltipla; aprendizagem de conceitos; aprendizagem de princípios (ou regras); aprendizagem de resoluções de problemas. Estas habilidades estão organizadas hierarquicamente, numa estrutura em que as aprendizagens mais simples servem de suporte para as mais complexas., é possível diferenciar informação de habilidade intelectual.

Esta percepção nos mostra que “saber o quê” está relacionado à informação e o “saber como” a habilidade intelectual. Pois ser capaz de lembrar e repetir uma definição verbalmente é bem diferente do que demonstrar capacidade para utilizar essa definição.

O esquema a seguir exemplifica como as habilidades mais simples servem de base para nos ajudar a formar as habilidades mais complexas.

Figura 2 – Base para formação de habilidades complexas.



Fonte: Acervo dos autores.

As estratégias cognitivas constituem “habilidades internamente organizadas que dirigem o comportamento individual na aprendizagem, memória

e pensamento".

> Uma estratégia cognitiva é uma habilidade inerente organizada que seleciona e guia os processos internos envolvidos na definição e solução de um problema novo. Em outras palavras, é uma habilidade por meio da qual o aprendiz dirige seu próprio comportamento de pensar (GAGNÉ; BRIGGS, 1974, p. 48).

Para a aprendizagem de estratégias cognitivas o estudante deverá ser submetido a novas situações-problemas, nas quais terá a oportunidade de pensar e de aprender a pensar. Neste processo desenvolvem-se habilidades ligadas a: atenção (ouvir, ler, ver); codificação (estocar na memória); recuperação (evocar material já memorizado); transferência (usar conhecimentos e habilidades em novas tarefas de aprendizagem); pensamento produtivo (originar novas ideias).

Para Gagné, uma atitude consiste num "estado interno persistente de um indivíduo que influencia sua escolha de ação pessoal" (GAGNÉ, 1974, p. 9). Esta atitude baseada em um estado interno persistente requer que aprendizagens anteriores que formam esse estado interno persistente atuem como conhecimento base para promover a aquisição de um novo conhecimento, transformando o conhecimento base em um conhecimento mais aprimorado. Surgindo assim um novo estado interno persistente.

Confirmando esta ideia, o autor em análise afirma que: "como disposições aprendidas, as atitudes modificam o comportamento do indivíduo em relação as classes de objetos, pessoas e eventos, afetando as escolhas que ele fará relativamente aos mesmos" (GAGNÉ, 1974). Já as habilidades motoras consistem em "capacidade que conciliam desempenhos motores organizados como, amarrar sapatos, imprimir letras, pronunciar sons de palavras, usar ferramentas e instrumentos (GAGNÉ, 1974, p. 3)

Ao formular objetivos para os alunos, ele indica o uso de palavras (verbos) que auxiliam no entendimento e na ativação das categorias necessárias a ação. São elas:

- Para habilidades motoras o verbo é executar.
- Para informação verbal, o verbo é declarar, expor, explicar, relatar, dizer, afirmar, exprimir, especificar – oralmente ou por escrito.

- Para habilidades intelectuais, o termo mais geral é demonstrar.
- Para estratégias cognitivas, torna-se mais difícil a escolha do verbo originar, no sentido de dar origem, criar, é o mais indicado (como “originar a solução de um problema”).
- Para atitudes, o verbo é escolher (GAGNÉ, s.d, p. 1202).

Percebe-se que cada verbo abre caminho para uma categoria de ação que ao mesmo tempo estimula processos adequados e inibe entendimentos vagos do que se espera do aprendiz.

Em sua teoria, Gagné exprime uma taxonomia que interfere diretamente no currículo do aprendiz. Ele afirma que a identificação dos domínios permite distinguir diferentes partes do conteúdo, sujeitas a tratamentos instrucionais distintos e que esta identificação propicia relacionar a instrução de uma disciplina com outra permitindo correlacionar e integrar. Ainda defende que domínios distintos exigem diferentes técnicas de avaliação, o que não pode ser desconsiderado pelo professor (GAGNÉ, 1974).

Com o conhecimento disponível o desenvolvimento das habilidades citadas, pode ser detalhado da seguinte forma: A aprendizagem de sinal é uma resposta (comportamento) dada pelo aprendiz, eliciada por um estímulo condicionado, isto é, um estímulo neutro que foi associado a um outro estímulo provocador natural de certa resposta. Caracteriza-se por ser uma resposta generalizada, involuntária e emocional. O estímulo-resposta, dado como condicionamento operante, skinneriano, associa o estímulo (situação estimuladora) e uma resposta (comportamento) emitida pelo aprendiz e que, a partir das suas consequências (reforço) passará a integrar o repertório de comportamento dele.

A aprendizagem de cadeia motora ou encadeamento são as habilidades exigidas nos jogos, nos esportes, nas artes ou na manipulação de instrumentos científicos ou de trabalho que exigem aprendizagem de cadeias motoras especiais, formadas por elos particulares de estímulo-resposta.

A aprendizagem de associações verbais, da mesma forma que as cadeias motoras, também são encadeamento de elos estímulo-resposta e estão presentes na aquisição da linguagem oral ou na aprendizagem de línguas estrangeiras. A aprendizagem de discriminações múltiplas nos faz distinguir

entre objetos semelhantes, as suas diferenças e suas semelhanças, fazendo comparações.

A aprendizagem de conceitos, segundo o próprio Gagné (1974, p. 305) é “um processo inferido que capacita o indivíduo a classificar objetos ou suas propriedades”. A aprendizagem de princípios é a combinação de dois ou mais conceitos, numa relação “se-então”. Quanto mais jovem for o aprendiz, mais necessidade de instruções minuciosas e elaboradas ele tem, para aprender princípios.

O conhecimento cientifico, em qualquer campo, pode ser apresentado como uma estrutura composta de princípios hierarquicamente organizados. A aprendizagem de solução de problemas está relacionada com o ato de resolver problemas que exigem pensamento. Pensar, refletir é combinar princípios previamente aprendidos, para poder aplica-los a uma situação particular. Nesta aprendizagem ocorre a descoberta *insight*. Quando o aprendiz adquire o princípio superior, este pode ser generalizado a novas situações semelhantes, promovendo transferência de aprendizagem.

Para a aprendizagem de solução de problemas Gagné (1974) sugere: 1) evocação dos princípios relevantes à solução do problema; 2) orientação do pensamento do aprendiz, por meio de instruções verbais. No caso de autoaprendizagem, as instruções partem da própria pessoa.

Figura 3 – Movimento de instrução.



Fonte: Arquivo do autor.

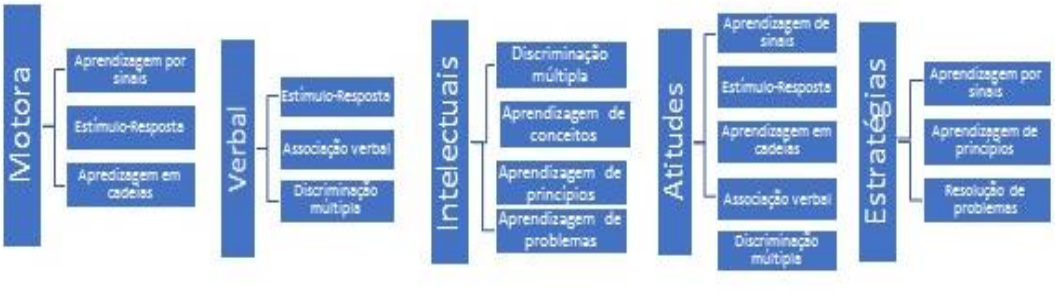
Para que a instrução ocorra, Gagné define nove eventos que a sustentam, fornecendo a descrição dos eventos para a obtenção da autoaprendizagem, como representado na Figura 3.

Para melhor compreensão desses passos, montamos o esquema explicativo que se segue, sem separar por fases, mas distinguindo momentos e situações que orientam e se cruzam no processo de aprendizagem de Gagné em um espiral que não tem fim.

Devemos, para iniciar o processo de aprendizagem de Gagné, buscar a motivação do aprendiz, que se apresenta quando provocamos a expectativa e o reforço daquilo que o aprendiz já traz consigo, pois, ao usar seu conhecimento prévio para aprender este aprende mais e mais rapidamente.

Partimos, então, para o momento da apreensão, quando o aprendiz retém sua atenção e percepção seletiva modificando o fluxo de informações que chega ao registro sensorial, e que passa na memória, provocando a aquisição, com a codificação da informação que entra na memória de curto alcance. Sendo que para sua entrada na memória de grande alcance transforma a informação que havia sido recebida em algo simplificado. Assim, gera a retenção, que é a acumulação da memória, ocorrendo a transição entre a memória de curto e longo prazo, e para isso é necessário que a informação passe por repetição ou repetições breves.

Figura 4 – Tipos de aprendizagem.



Fonte: Acervo do autor.

Já na rememoração, há a recuperação da informação por meio de estímulos externos para uma informação que já está armazenada na memória de grande alcance e que pode ser recuperada. Quando ocorre a generalização,

a informação/conhecimento é recuperada de onde está armazenado, podendo acontecer em circunstâncias diferentes as que as produziram, sendo esta a fase de transição entre a memória de curto e longo prazo.

Todo este processo gera o desempenho, que é a fase da execução e da generalização das respostas, quando a informação recuperada e generalizada, torna-se resposta à aprendizagem e demonstrando o aprendido. Daí a retroalimentação se faz necessária para a reafirmação das expectativas de aprendizagem. Neste processo é preciso perceber a proximidade de alguns dos tipos de aprendizagem com algumas habilidades que precisam ser estimuladas dado cada objetivo que se pretende alcançar, como observamos na figura 4.

Quadro1 – Etapas do aprendizado.

Etapa do aprendiz	Processo	Eventos externos que exercem influência
Motivação	Expectativa	Comunicação do objetivo por realizar; Confirmação prévia da expectativa através de experiências com êxito.
Compreensão	Atenção; percepção seletiv	Modificação das estruturas para a ação; Aprendizagem prévia da percepção; Indicações diferenciadas adicionais para a percepção.
Aquisição	Acumulação	Projetos sugeridos
Retenção	Armazenar	Desconhecidos
Recordação	Recuperação	Projetos sugeridos para a recuperação; Indicações para a recuperação.
Generalização	Transferência	Variedade de contextos para as indicações dirigidas a recuperar.
Atuação	Resposta	Casos de atuação; exemplos.
Retroalimentação	Fortalecimento	Retroalimentação informativa que permite constatar e comparar com um modelo.

Fonte: Acervo do autor.

Dentro dessa perspectiva a observação da etapa do aprendizado para relacioná-la ao processo adequado de aprendizagem, respeitando os eventos externos que influenciam tal etapa, faz com que a teoria de Gagné seja possuidora de um elemento importantíssimo, a instrução, que necessita para ser efetiva, observar todos estes aspectos.

Nesta teoria, o professor tem o papel de promover à aprendizagem através do planejamento e aplicação de eventos instrucionais externos a aprendizagem, estimulando os processos internos de reflexão, de modo a atingir algum objetivo específico relacionado às categorias de aprendizagem a serem desenvolvidas.

Para Gagné, os reforços positivos e a repetição das tarefas devem focar em um nível de aprendizagem específico para cada aluno, assim, cada nova capacidade será desenvolvida de forma sequencial evoluindo sobre uma capacidade anterior, previamente dominada.

Resumindo, percebe-se então que em sua teoria, Gagné distingue nove tipos de aprendizagem do tipo contínuo cumulativo e hierárquico, que é reconhecido por alguns autores como apenas oito tipos dada a proximidade de dois deles, sua teoria não considera que existem aprendizagens diferentes, que, portanto, implicam em condições diferentes, provocando resultados diversos. A aprendizagem por resolução de problemas é a que Gagné prioriza.

O autor defende um modelo que se assemelha ao processamento de informação de uma máquina (computador), considera o homem um processador de informação, pressupondo que ele não responde diretamente ao mundo real, mas à própria e mediada representação subjetiva do mesmo. Tal mediação defendida por Gagné distorce o caráter dos estímulos recebidos.

Apesar de tentar não dar o enfoque de receita pedagógica a sua teoria, a mesma não passa disso. Sua receita procura encontrar algum esquema de compreensão que produza entre a consciência e os sistemas de algoritmos e mecânicos de atuação uma similaridade de processos.

Não se pode negar que o pensamento humano é mais complexo que o da máquina e que não existe uma relação linear entre o que uma pessoa diz, o que pensa e o que faz.

Mas não se pode negar que o desenvolvimento desta orientação de Gagné é de capital impotência para se entender a aprendizagem e a conduta inteligente do indivíduo. Pois seu processo de informação recupera a noção de mente, reintegra a informação subjetiva como um dado útil para a investigação e coloca em lugar privilegiado o estudo da memória ativa como explicação básica da elaboração de informação e, assim, da execução da atividade humana.

Referências

NOGUEIRA, E. G.; NOGUEIRA, G.; GUTTEBERG, M. A. N. El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías. *En educación superior.* Universidades*,* v. XLII, n. 53, 2012.
La teoría del aprendizaje de Gagné. Campus Virtual – Disponível em:

http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/Psicologia/Apren_Memoria/gagne.html Acesso em: dez/2016

LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da aprendizagem* . São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.

_____. *The conditions of learning*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

_____; DRISCOLL, M. *Essentials of learning for instruction*, 2nd Ed. Englewood, 1988.

_____; BRIGGS, L.; WAGER, W. *Principles of instructional design*. 4th Ed. Fort Worth, TX: HBJ College Publishers, 1992.



MOODLE(ING) THE TEACHING/LEARNING PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE

Norma Ferreira da Cunha, IFTM, norma-cunha@hotmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT05 – Educação, Linguística, Letras e Artes.

Resumo

Este estudo teve como escopo a aplicação da ferramenta AVA *Moodle* em um grupo de alunos servidores de uma instituição federal de ensino da cidade de Uberaba/MG, com o intuito de verificar a eficácia deste ambiente virtual no ensino/aprendizagem da língua inglesa – modalidade leitura/Inglês para fins específicos/Inglês Instrumental. Tal estudo justifica-se, uma vez que a mediação digital promove remodelagem de atividades cognitivas fundamentais, fazendo com que o ensino, ora reestruturado por dispositivos técnicos, encaixem em novas configurações sociais. A mediação digital é uma realidade fora da sala de aula, e deve, portanto, ser também dentro dela. Com a utilização de diversas atividades desenvolvidas no AVA Moodle para este estudo, observou-se considerável potencialização do processo de aquisição da língua inglesa (LI), uma vez que o grupo estudado desenvolveu, ao final do curso, um nível de aprendizado superior, quando comparado aos grupos anteriormente trabalhados, com aulas somente presenciais.

Palavras-chave: Moodle. Língua Inglesa. Ensino/aprendizagem.

Abstract

This study had as a goal the application of the AVA Moodle tool in a group of students working at a Federal Teaching Institution, in the city of Uberaba/MG, aiming to verify the efficiency of this virtual environment for the teaching/learning of the English language – English for Specific Purposes/Instrumental English. It

is justified, since the ditigal mediation fosters a remodeling of the fundamental cognitive activities, transforming teaching, now restructured by technical devices, into new social configuration. Digital mediation is a reality outside classroom, and therefore it should be as well as inside it. Using several activities developed in AVA Moodle for this study, it was observed a significant enhancement of the process of English language acquisition, since the group studied developed, at the end of the course, a higher learning level, when compared to the groups previously worked, having only face to face classes.

Keywords: Moodle. English language. Teaching/learning.

Introdução

Com as transformações sociais, econômicas e tecnológicas, novas formas de ensinar e aprender são apresentadas pela sociedade a partir desse cenário emergido com a cibercultura, gerando novas demandas, habilidades e competências aos sujeitos da educação, ou seja, professores e alunos, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de modo eficaz. A este fenômeno Castells (1999) denomina “sociedade em rede”, que tem como lastro revolucionário a apropriação da Internet com seus usos e aspectos incorporados pelo sistema capitalista. Para Lévy (1999), essa sociedade em rede é trabalhada sob o nome de cibercultura.

Diante disso, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante NTIC) vêm sendo progressivamente, e cada vez mais rapidamente, incorporadas ao processo ensino-aprendizagem como ferramentas de mediação entre o indivíduo e o conhecimento, consolidando-se como elementos-chave da sociedade moderna, cujas potencialidades e funções oferecem, a cada dia, maiores recursos, desafios e comodidades, perpassando todas as faixas etárias e estratos sociais. Zuin e Zuin (2011, p.214) comentam que “Na sociedade hodierna, caso as relações que se desenvolvem nas instituições supraestruturais não se modifiquem na mesma velocidade das transformações tecnológicas, elas correm o risco de desaparecer ou, então, sofrer sérios prejuízos.”

Assim, as mudanças geradas pelas novas tecnologias apresentam, inevitavelmente, reflexos na vida em sociedade, bem como no sistema educacional, onde estas afetam diretamente todos os componentes e agentes da educação (Currículos, Alunos, Escolas e Professores). Castells (1999, p. 43) afirma que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.” Para Lévy (1998, p. 17) “a

mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais [...] o ensino e a aprendizagem, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, encaixam em novas configurações sociais". Uma vez que a mediação digital é uma realidade fora da sala de aula ela deve, também, fazer parte da construção do conhecimento e do processo educacional, tanto dentro quanto fora da escola.

A aquisição de uma língua estrangeira, mormente a língua inglesa (doravante LI), que é uma língua franca de comunicação mundial, é uma das exigências da vida moderna. Antes, ouvíamos dizer que a LI era um diferencial para aqueles que buscavam uma melhor posição no mercado de trabalho, uma formação profissional mais completa; hoje, afirmamos que ela é essencial e é vista como uma ferramenta de capacitação profissional que promove a inserção social.

Diante disso, o atual panorama educacional para o ensino de inglês sugere o uso de NTIC, pois, se o mundo se (re)constrói com a assistência da tecnologia digital, por que a escola seria diferente? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) há tempos destacam que a tecnologia cria situações que favorecem a postura crítica, a curiosidade, a troca de ideias, a observação e a análise, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando conhecimentos.

Atualmente, a variação de tecnologias disponíveis para o uso do aprendizado de línguas é muito diverso e as formas como estão sendo usadas nas salas de aula em todo o mundo têm sido a questão central da prática das línguas estrangeiras.

Leffa (2005) e Menezes (2012) vêm alertando para a necessidade de investir mais no desenvolvimento do letramento digital na formação de professores de língua estrangeira, haja vista que o maior problema no uso das tecnologias na educação em nosso país não recai sobre o acesso a elas, mas, sobretudo, no uso delas pelos professores. Para Karwoski (2012, p.3),

> o letramento digital é necessário para o exercício pleno da cidadania e, em sala de aula, como nova ferramenta para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A inserção nas redes sociais; a leitura em ambiente digital; o domínio das ferramentas tecnológicas e outras questões essenciais da era digital apontam para a definição de um perfil de usuário com pleno domínio de habilidades antigamente não exigidas para a prática da leitura em suporte papel.

O ensino da LI na modalidade de leitura, ou o então denominado Inglês para fins específicos (English for Specific Purpose - ESP) ou inglês instrumental, é uma necessidade premente, nos dias de hoje, na tentativa de universalizar o aprendizado da língua por meio do ensino de leitura de LI, pois como Hutchinson e Waters (2005) já estabeleceram anteriormente, propicia autonomia aos alunos, ampliando a consciência linguística. Quando feito online, torna-se eficaz, pois estimula e desenvolve a prática colaborativa entre os participantes, resultando em uma construção coletiva de conhecimento.

No entanto, a falta de materiais e métodos de ensino atualizados nesta modalidade ESP tem sido uma grande barreira. Nesta situação, as necessidades especiais dos alunos, especialmente as necessidade de aplicação prática, não podem ser satisfeitas. Nos últimos anos, o ensino tem se modificado para adequar-se às NTICs, integrando o ensino tradicional com o ensino mediado pelas diversas mídias; porém, muito ainda falta no sentido de combinar as vantagens do e-learning com a realização de estudos mais efetivos, no qual integração e cooperação são fatores fundamentais.

O ensino mediado pelas tecnologias veio trazer uma interação livre das presilhas do tempo e espaço, resultando em uma comunicação síncrona e assíncrona, que faz uso de diferentes ferramentas, potencializa os processos educativos, supera fronteiras.

Pierre Lévy (1999), filósofo francês que defende a teoria da inteligência coletiva e da cibercultura, afirma que o mundo vem passando por uma transformação cultural, ressaltando que a forma de construir o conhecimento deve ser colaborativa. Neste sentido, ele comenta que os educadores precisam inserir-se na cultura digital para compreender o universo dos alunos e que as ferramentas virtuais devem ser usadas e aproveitadas em prol da educação, explorando suas particularidades e permitindo que os estudantes sejam mais ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Sob estes aspectos, destacamos o Moodle, que é um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS) ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que combina múltiplas ferramentas e atividades para o ensino e para a organização do aprendizado. Suas principais características são a colaboração e o compartilhamento e a facilidade de uso. Diferentemente de outros sistemas

que oferecem um simples blog, wiki ou fóruns públicos e salas de bate-papo públicas, o AVA Moodle combina todas as ferramentas de comunicação em um só espaço, além de fornecer proteção aos usuários e seus dados. Por ser online, tem a vantagem de poder ser acessado a qualquer hora e lugar. Portanto, é uma ferramenta importante no suporte à autonomia do aprendiz.

Para a efetivação de um processo de construção de crescimento é necessário que o planejamento do ambiente de aprendizagem facilite a criatividade e a autonomia. De acordo com Moran (2005), um curso que estimule a aprendizagem significativa deve ser flexível a fim de se adaptar aos interesses e necessidades dos alunos.

Assim, buscamos realizar um trabalho pedagógico que pudesse relacionar dois movimentos educacionais: o uso de novas tecnologias na educação e o ensino de LI na modalidade leitura por meio do AVA Moodle, como auxílio na construção de um leitor crítico, visando os atos sociais nos quais está inserido. Entendemos ser importante destacar que a modalidade leitura não significa restrição a uma habilidade somente (a leitura); neste contexto do inglês instrumental, o vocabulário e a estrutura da língua são sustentados por todo um conhecimento acerca dessa linguagem, que deve estar associado ao conhecimento técnico específico das áreas a serem trabalhadas, desenvolvendo as atividades considerando a sintaxe, o léxico, o discurso e a semântica.

Metodologia

A intervenção pedagógica foi realizada no período de fevereiro a dezembro de 2015, com duração de 80 horas, sendo aulas presenciais e a distância (Moodle). As atividades de intervenção foram hospedadas no AVA Moodle, em uma instituição federal de ensino da cidade de Uberaba/MG.

A população do estudo constituiu-se de servidores regularmente matriculados no curso de capacitação da instituição federal mencionada, de diversas idades. Para a intervenção, estudos acerca do Multiletramento e da metalinguagem foram necessários. Diversos recursos do AVA foram utilizados, como fóruns, listas, quizzes, wikis, tarefas, questionários, vídeos, músicas, dentre outros.

As atividades propostas guiaram os alunos a um aprendizado baseado em discussões, estimulando a autonomia na aprendizagem. Todos os alunos

foram incluídos em um grupo no *Whatsapp*. Como a maioria não costumava usar o *Moodle*, ou não o visitavam com muita frequência, eles eram avisados via *Whatsapp* sempre que uma atividade era aberta no AVA, considerando que esta rede social era diariamente conectada por todos.

As orientações relativas a cada atividade a ser realizada via Moodle eram fornecidas presencialmente, em sala de aula, usando *prints* de tela de páginas do Moodle ou em sala de laboratório com computadores para cada aluno, onde estes podiam acessar o ambiente virtual ao mesmo tempo em que as instruções eram dadas. Destacamos que aqueles alunos que conseguiam maior desenvoltura com o ambiente auxiliavam os demais, de forma colaborativa e espontânea.

Textos, linguagem não-verbal, vídeos e demais outras atividades desenvolvidas especificamente para o ensino de Inglês para fins específicos (ESP) foram amplamente usadas e foi possível trabalhar as quatro habilidades para a aquisição da LI (writing, listening, speaking and reading).

Resultados

Embora o *Moodle* não seja desenhado particularmente para o ensino de língua, concluímos que este fornece várias ferramentas úteis de aprendizado que podem [e devem] ser usadas no ensino de inglês como língua estrangeira, como segunda língua (EFL/ESL). Seu uso é eficaz, uma vez que este consiste de um conjunto de ferramentas que permitem a integração de uma ampla gama de atribuições, atividades e recursos multimídia, disponibilidade de materiais, comunicação síncrona e assíncrona professor-aluno e aluno-aluno, além de teste e avaliação do trabalho do aluno.

No início, muitos alunos mostraram-se relutantes no uso do AVA *Moodle*, por uma série de motivos. Dentre as mais comuns, muitos deles sentiam-se intimidados pelo uso do *software*, recusavam-se a usar a tecnologia, independente de sua utilidade e eficácia no ensino de línguas, ou até mesmo por ser um programa desconhecido.

Com a familiarização deste ambiente, apenas um dos alunos inicialmente relutantes, permaneceu desta forma até o fim do curso, demonstrando extrema dificuldade com a tecnologia, bem como com a língua inglesa, apesar dos esforços empreendidos. Todos os outros alunos conseguiram familiarizar-se

facilmente, por ser esta uma das inúmeras vantagens do Moodle; este é um programa para aqueles que não são habituados com tecnologia.

Ao final do curso, os alunos preencheram um relatório de feedback quanto ao uso do ambiente virtual na aquisição da LI. Dentre os pontos positivos destacados temos: a) foi de grande valor como alternativa para as leituras padrão no ensino de inglês ESP, onde textos impressos são comumente usados; b) puderam aprender de forma independente ou interdependentemente, dependendo da atividade proposta; c) *feedback* era instantâneo; d) nas atividades agendadas nas quais todos deveriam estar *online*, recebiam comentários, respostas, explicações em tempo real.

Considerações finais

O *Moodle* possui uma variedade de aspectos de acessibilidade, e dentre suas várias funcionalidades, possibilita a criação de habilidades dentro de uma sala virtual. Apresenta-se funcional para operar com sistemas como Windows e Linux, além de funcionar nos dispositivos móveis. Especificamente no ensino de inglês – modalidade leitura- para fins específicos/inglês instrumental, em que era [e ainda é] bastante comum o uso de vários textos impressos, ocorre a redução drástica do uso de papel, tornando-se, desta forma, ecologicamente correto. Pode ser usado como um local de grande valor para complementação às aulas presenciais, além de vários outros meios. Além disso, não se configura exclusivo para propósitos de aulas online somente, demonstrando, assim, sua multifuncionalidade.

O Moodle tem características que podem ser usadas sozinhas, mas que são planejadas para complementar outras. Como exemplo, podemos citar as páginas da web e os textos de material autêntico trabalhados no curso deste estudo, que puderam ser reforçados usando *podcasts* com o intuito de destacar o aprendizado dos alunos.

Por possuir flexibilidade e compatibilidade com vários *apps*, os cursos/as aulas podem ser planejados(as) de uma forma personalizada, considerando as características e necessidades de cada grupo.

Outro aspecto de grande importância está no fato de que com o uso do Moodle no ensino/aprendizagem da LI os grupos de alunos formados para cada turma não necessitam ser de número restrito, como é o caso de grupos

estritamente presenciais.

Chegamos à conclusão que o Moodle se apresentou como ferramenta de valorização, autonomia e motivação para a aquisição da LI, uma vez que os alunos deste estudo desenvolveram ao final do curso um nível de aprendizado superior, quando comparado aos grupos anteriormente trabalhados, com aulas somente presenciais.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/DF: MEC/SEF. 1998.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*: a learning centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KARWOSKI, A.M. Multimodalidade, leitura em tablets e ensino de Língua Portuguesa. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, II. 2012. Anais. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_001.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.

LEFFA, V. On becoming digitally literate: the production of computer-mediated materials by language teachers. In: CONVENÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS DO RIO GRANDE DO SUL, 2005. Porto Alegre, Teaching and Learning Processes. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. CD, Disponível em http://www.leffa.pro.br/. Acesso em: 20 fev. 2017.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MENEZES, V. English Language teaching and learning in the Age of Technology. Palestra. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, III. 2012. Disponível em: http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

MORAN, J. M. Tendências da educação on-line no Brasil In: RICARDO, E. J. (Org.). *Educação corporativa e educação a distância*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

ZUIN, V. G. ZUIN, A. A. S. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. *Educar em Revista* (Impresso), v. 42, p. 213-228, 2011.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E BONECAS ABAYOMI: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Silva Ramos, UFU, renataramos.historia@gmail.com

Agência financiadora: sem financiamento.
Área temática: AT05 - Educação, Linguística, Letras e Artes.

Resumo

O presente artigo relata um trabalho realizado no 1º semestre de 2016, com uma turma do G2 de uma escola da rede pública municipal de Uberlândia-MG, na qual duas graduandas atuam como educadoras. O projeto teve como objetivo discutir a diversidade étnico-racial e combater o preconceito por meio de um trabalho interdisciplinar, que envolveu uma contação de história e oficina de confecção de bonecas Abayomi. Pretendeu, ainda, fortalecer a autoestima das crianças negras, contribuindo para seu empoderamento.

Palavras-chave: Bonecas Abayomi. Diversidade étnico-racial. Educação Infantil.

Abstract

This article reports a work done in the first semester of 2016, with a G2 class from a public school in Uberlândia-MG, in which two undergraduates act as educators. The project aimed to discuss ethnic-racial diversity and combat prejudice through interdisciplinary work, which involved a storytelling and Abayomi doll-making workshop. It also aimed to strengthen the self-esteem of black children, contributing to their empowerment.

Keywords: Abayomi dolls. Ethnic-racial diversity. Child education.

Introdução

A diversidade étnico-racial é uma questão bastante debatida atualmente. Muito se fala em genocídio da população jovem e negra no Brasil e no racismo ainda arraigado em nossa cultura. Isto porque, de acordo com Rodrigues e Sabino (2016, p. 13):

> A colonização deixou uma herança discriminatória na sociedade brasileira que foi se constituindo como uma sociedade racista e conservadora, na qual, as minorias (sobretudo as minorias étnicas) estão na base da pirâmide social. Com isso, o reflexo da discriminação afetou /afeta de forma cruel negros e indígenas, de modo com que o legado racista se perpetuou até os dias atuais.

Por isso, a discussão sobre as diferenças existentes entre os seres humanos e a urgência de que elas sejam aceitas é fundamental. É por meio da educação que o preconceito será combatido e a autoestima da criança negra será fortalecida.

Por isso, em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei Nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Sobre essa lei, Rodrigues e Sabino (2016, p. 11) afirmam:

> [...] que, por meio da educação, numa perspectiva libertadora de tomada de consciência, esse quadro de racismo arraigado pode ser mudado. É com essa proposta que a Lei Federal nº 10.639/2003 surge como provedora de ações afirmativas para a inclusão de forma digna do negro na sociedade.

Apesar de a lei não tornar obrigatório o ensino desta temática na Educação Infantil, no Referencial curricular nacional para a educação infantil: Formação social e pessoal – Volume 2 é possível verificar instruções para o professor em relação ao respeito à diversidade (BRASIL, 1998, p. 41):

> Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar

> situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

Assim, fica evidenciada a importância da abordagem deste assunto no ambiente escolar desde cedo, conforme defendem Souza, Silva e Melo (2012), a fim de conscientizar as crianças sobre o respeito às diferenças, desconstruir os padrões pré-estabelecidos e desenvolver a autoestima.

Tendo isso em vista, durante a disciplina Metodologias Integradas de Ensino I, do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, modalidade EaD, planejou-se um projeto para iniciar a discussão sobre esta questão já na Educação Infantil, com o apoio de duas áreas de conhecimento estabelecidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: a Linguagem Oral e Escrita e as Artes Visuais.

O projeto, intitulado “Eu no mundo”, consiste na contação da história “Que cor é a minha cor?”, da autora Martha Rodrigues e, posteriormente, em uma oficina artística para a confecção de bonecas Abayomi de papel. Ele foi executado com uma sala do G2 (3 anos) de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na cidade de Uberlândia-MG, onde duas alunas do curso de Pedagogia trabalham como educadoras infantis.

O objetivo geral do projeto é iniciar a sensibilização em relação à diversidade étnico-racial, a fim de lutar contra o preconceito ainda existente em nossa sociedade. Seus objetivos específicos são: estimular o desenvolvimento da linguagem oral por meio da contação de história feita pela professora junto às crianças, explorar e manipular diversos materiais para a confecção das bonecas Abayomi na versão de papel, fortalecer a autoestima das crianças negras por meio da história e das bonecas semelhantes a elas.

Para o início do estudo da diversidade, foram escolhidos os seguintes temas definidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Linguagem oral e escrita e Artes visuais. De acordo com o Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de mundo – Volume 3, a linguagem oral pode ser trabalhada com as crianças de zero a três anos por meio de “participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.” (BRASIL, 1998, p. 133). Já as Artes Visuais (BRASIL, 1998, p. 97) podem ser desenvolvidas com as crianças por meio da “exploração e manipulação de materiais, como lápis e

pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.”

Desta forma, será possível contemplar a temática escolhida desenvolvendo, de forma interdisciplinar, estes outros dois temas que também são de grande relevância para a Educação Infantil.

Metodologia

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para verificação da relevância do estudo da diversidade étnico-racial, de como o tema aparece no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e de materiais que facilitassem seu estudo com crianças.

Após o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela realização de um trabalho envolvendo os seguintes temas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Linguagem oral e escrita e Artes visuais.

A atividade foi executada em duas etapas. A primeira delas consistiu na contação da história “Que cor é minha cor?”, do livro de Martha Rodrigues (2005, p. 2-23):

> Que cor é a minha cor? Você pode me encontrar? Minha pele é da cor das folhas de amendoeira no outono. Você pode me encontrar? A jaguatirica é esperta e adora correr, olhos redondos para tudo ver e pintas de jaguar da cor da minha pele. Corra... Você pode me pegar? A árvore mais linda da minha rua. Madeira da minha cama, da cor da minha cor. Onde eu estou? Brilhante, forte. O meu pai gosta de café pela manhã, minha mãe gosta com leite. Marrom... Escuro... Cor da minha cor. Você sabe onde eu estou? E nessa roda de muitos marrons, estou eu, você. Papai, mamãe, meu irmão e minha irmã. Meu avô e minha avó. Toda gente brasileira: soma de muitas raças. Diferentes etnias. Misturadas ao longo do tempo... Tempo... Tempo... Índios, portugueses, negros, italianos, japoneses, holandeses... Esta gente brasileira. Todas estas cores juntas nos deram de presente estas muitas outras cores. Mistura de muitas raças: povo brasileiro.

Após a leitura do livro e discussão sobre a história, foi realizada a segunda etapa: uma oficina de bonecas Abayomi em papel. Abayomi vem do iorubá e significa “encontro precioso”, segundo Vieira (2015):

> Para acalentar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo

> dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

Apesar de a Abayomi ser confeccionada tradicionalmente em pano, devido à faixa etária escolhida para o trabalho, a boneca não foi confeccionada com tecidos: na oficina foi construída uma versão adaptada, cuja confecção utilizou rolos de papel higiênico para o corpo, bolas de isopor para a cabeça, tinta guache preta para pintar as bolas e os rolos, papel crepom preto para o cabelo, pincel, retalhos coloridos de tecido para o vestido e fitas de cetim coloridas para enfeitar o cabelo. Esta versão construída no projeto pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 - Bonecas Abayomi confeccionadas na oficina do projeto "Eu no mundo".



Fonte: Eu no mundo: reforçando a autoestima por meio da confecção de bonecas Abayomi -Conclusão e Avaliação, 2016.

As ações ocorreram em dois dias: no primeiro, realizou-se uma roda para contação da história e, em seguida, teve início a oficina, que foi finalizada no segundo dia, para dar a pausa necessária para a secagem das pinturas e permitir a confecção das bonecas. As responsáveis pelas atividades foram a professora e a educadora da turma de 20 alunos. O pátio da escola foi escolhido para a

realização das mesmas.

A execução das atividades foi registrada por meio de fotografias, que foram expostas, juntamente com os resultados do trabalho, no blog criado para este projeto (www.metodologiaufop.wordpress.com).

Resultados

Na primeira etapa do projeto, a contação da história mostrou-se bastante atraente para as crianças e, apesar da pouca idade dos participantes, o texto narrado foi facilmente compreendido graças ao empenho da professora em contá-lo de forma lúdica e divertida, utilizando as ilustrações do próprio livro para que compreendessem melhor a sua fala.

A segunda etapa, constituída pela oficina de confecção das bonecas Abayomi, também envolveu os alunos: com o auxílio da professora e da educadora infantil responsáveis pela turma, eles participaram ativamente de cada fase da construção das bonecas. A primeira fase, na qual os rolos de papel higiênico e as bolas de isopor foram pintadas, foi a que mais atraiu as crianças, que já estão habituadas a atividades realizadas com pincel e tinta guache, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Crianças pintando rolos de papel higiênico para confecção de bonecas Abayomi na oficina do projeto “Eu no mundo”.



Fonte: Eu no mundo: reforçando a autoestima por meio da confecção de bonecas Abayomi - Conclusão e Avaliação, 2016.

A finalização da segunda etapa aconteceu no dia seguinte ao início do projeto, para que as pinturas pudessem secar completamente. Por exigir mais da coordenação motora fina, que ainda está sendo desenvolvida nas crianças, a professora e a educadora finalizaram a montagem das bonecas, mas sempre sob os olhares atentos e curiosos dos alunos, ansiosos para verem pronto o objeto resultante de seu trabalho.

É importante destacar que, apesar de o projeto ter atraído todos os alunos, as meninas foram as mais interessadas na execução da oficina. As meninas afrodescendentes, por sua vez, compararam a cor da boneca com a cor de sua pele e demonstraram certo espanto por fazerem bonecas pretas, como elas mesmas disseram, pois estão mais acostumadas a verem bonecas brancas, sejam elas brinquedo ou desenho de livro. Neste momento, a professora afirmou que bonecas pretas são lindas como as brancas, ressaltando que a beleza não está na cor e que todos os seres humanos são diferentes entre si. Após tal fala, observou-se certo orgulho nestas meninas ao verem as bonecas Abayomi e brincarem com elas, possivelmente pela sensação de semelhança e pertencimento que a atividade possa ter despertado.

Uma ação foi pensada somente após a execução do projeto, em avaliação feita pela professora e educadora: as bonecas Abayomi confeccionadas pela turma do G2 poderiam ter sido expostas na escola, mas isto não foi feito. Em uma próxima realização do projeto, esta exposição irá marcar o encerramento do mesmo.

Considerações finais

Acredita-se que esse projeto possa ser executado também com turmas de 1º e 2º períodos, até mesmo com maior aproveitamento e participação das crianças na roda durante a contação da história e na oficina de confecção das bonecas Abayomi. Com crianças do 2º período, pode-se avaliar a possibilidade de confeccionar as bonecas utilizando retalhos de tecidos, respeitando o modo como elas são feitas originalmente.

A realização desta atividade permitiu comprovar que ações de educação para as relações étnico-raciais podem ser feitas desde a Educação Infantil. Mesmo que não seja comum observar situações de *bullying* e preconceito nesta modalidade de ensino, é possível começar desde cedo a combater o racismo e

ensinar que a diversidade étnico-racial deve ser respeitada, rompendo, ainda, com os padrões de beleza estabelecidos pela mídia e estimulando o empoderamento das crianças negras em relação a seu corpo e sua beleza própria.

Observação

Integrante do GEPDEBS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior.

Referências

BONECAS ABAYOMI CONFECCIONADAS NA OFICINA DO PROJETO “EU NO MUNDO”. 2016. Disponível em: https://metodologiaufop.wordpress.com/ Acesso em 20 abr. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*: Formação social e pessoal. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

CRIANÇAS PINTANDO ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO PARA CONFECÇÃO DE BONECAS ABAYOMI NA OFICINA DO PROJETO “EU NO MUNDO”. 2016. Disponível em: https://metodologiaufop.wordpress.com/ Acesso em 20 abr. 2017.

RODRIGUES, M. *Que cor é a minha cor?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

RODRIGUES, R. P. A.; SABINO, R. *História e sensibilidade nas bonecas Abayomi*: possibilidades para uma educação antirracista. 2016, 55 f. Monografia (Licenciatura em História)-Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2016. Disponível em: http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/historia-sensibilidade-bonecas-abayomi-educacao/historia-sensibilidade-bonecas-abayomi-educacao.pdf. Acesso em: 12 mai. 2017.

SOUZA, P. da S.; SILVA, K. A. B. da; MELO, M. M. de. *Afrobrasilidade na educação infantil*: um olhar pedagógico à diversidade. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/c5cc17e395d3049b03e0f1ccebb02b4d.pdf. Acesso em: 22 fev. 2016.

VIEIRA, K. *Bonecas Abayomi*: símbolo de resistência, tradição e poder

feminino. Disponível em: http://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/#gs.etWdk7A/. Acesso em: 12 mai. 2017.